



2017 › nr 5 (17)

filozofuj!

magazyn popularyzujący filozofię

Cena 10 zł
(w tym 5% VAT)
Nakład 2800 egz.



*Edukacja moralna powinna polegać
na wyrabianiu cnót*

Wywiad z prof. Lindą Trinkaus-Zagzebski



*Czy autorytet niszczy
naszą autonomię?*

Stanisław Gałkowski



*Czego dzisiaj potrzebujemy
do moralnego postępowania?*

Aldona Pobjewska



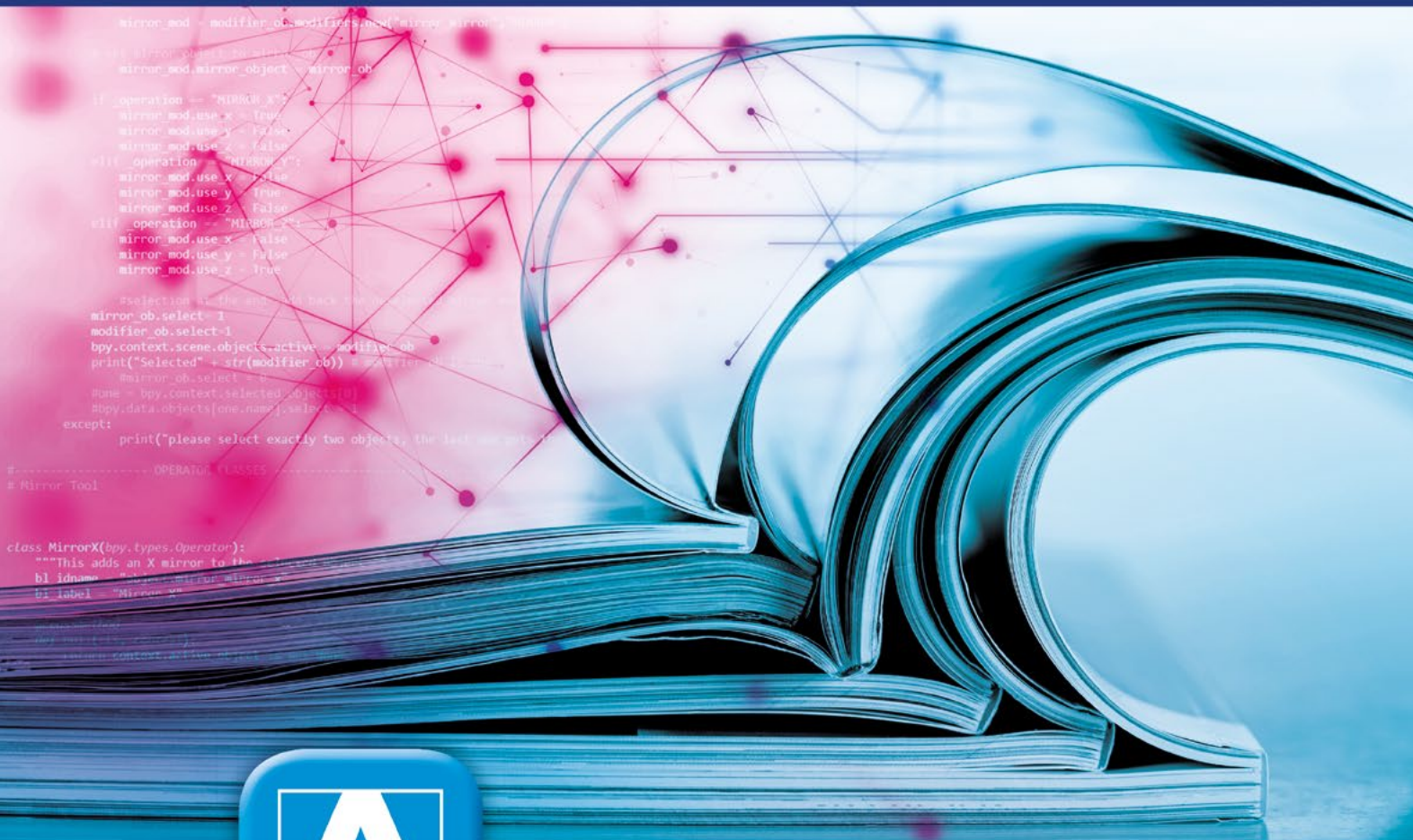
EDUKACJA MORALNA



filozofuj.eu
redakcja@filozofuj.eu

Wydawnictwo
A
Academicon

Zapraszamy **AUTORÓW** monografii, prac doktorskich, habilitacyjnych i innych prac naukowych, popularnonaukowych i dydaktycznych do wydania książki w **nowoczesnym wydawnictwie**. Zapraszamy także do współpracy wydawniczej **REDAKTORÓW** czasopism, serii wydawniczych i prac zbiorowych.



```
mirror.mod = modifier.ob.modifies(mirror.ob)
# the mirror object is active
mirror.mod.mirror_object = mirror.ob

if operation == "Mirror X":
    mirror.mod.use.x = True
    mirror.mod.use.y = False
    mirror.mod.use.z = False
elif operation == "Mirror Y":
    mirror.mod.use.x = False
    mirror.mod.use.y = True
    mirror.mod.use.z = False
elif operation == "Mirror Z":
    mirror.mod.use.x = False
    mirror.mod.use.y = False
    mirror.mod.use.z = True

# selection is the one that back to the
mirror.ob.select = 1
modifier.ob.select = 1
bpy.context.scene.objects.active = modifier.ob
print("Selected" + str(modifier.ob))
mirror.ob.select = 1
name = bpy.context.selected_objects[0]
bpy.data.objects[name].select = 1
except:
    print("please select exactly two objects, the last one active")

OPERATOR_CLASSES
Mirror Tool

class MirrorX(bpy.types.Operator):
    """This adds an X mirror to the selected object"""
    bl_idname = "mirror.x"
    bl_label = "Mirror X"

    @classmethod
    def poll(cls, context):
        return context.active_object is not None
```



Publikuj z nami!

www: <http://wydawnictwo.academicon.pl/>, e-mail: wydawnictwo@academicon.pl, tel.: 603 072 530

Drodzy Czytelnicy,

wszyscy rodzimy się barbarzyńcami. Nie znamy języka, nie posiadamy żadnej wiedzy o świecie, o literaturze, o wartościach. Gdyby zostawić nas w takim położeniu samym sobie, dbając jedynie, jak w przypadku roślin, o odpowiednie żywienie, życie nasze byłoby marne, żadną miarą człowiecze. Można domniemywać – wbrew temu, co twierdził Jean Jacques Rousseau – że byłoby ono krótkie, pełne przemocy, strachu i cierpienia. Człowiek rodzi się, mając wiele możliwości, z szansą na piękne i szlachetne życie, i nie jest to potencjał czysto biologiczny, w przypadku którego wystarczy organizmowi dostarczyć odpowiednich składników, a on sam, podążając za instrukcjami zapisanymi w DNA, będzie się rozwijał i wzrastał. Umiejętność dobrego i szlachetnego życia trzeba w człowieku kształtować najpierw w roztropnym procesie wychowywania przez innych, a następnie tworząc sprzyjające warunki do jego samowychowywania.

Stąd pytanie o wychowanie moralne staje się podwójnie doniosłe. Po pierwsze jest to proces sam w sobie tajemniczy, powiązany z takimi kwestiami – dla filozofa niezwykle istotnymi – jak dobro, wartości czy wolność. Z drugiej strony ma niesłychaną wagę z praktycznego punktu widzenia. Nie tylko dlatego, że dotyczy problemu „jak żyć?”, ale także dlatego, że ma istotne konsekwencje dla życia społecznego. Jak to pięknie ujął kanclerz koronny Jan Za-

moyski, fundator Akademii Zamoykiej, „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

W niniejszym – siedemnastym już – numerze „Filozofuj!” zachęcamy Was do refleksji nad moralnym wychowaniem. Czym ono jest? Na czym polega? Jakie są jego cele? Czym różni się od indoktrynacji? Jaką rolę w wychowaniu odgrywają wzorce i autorytety? Na ile wychowanie współpracuje z autonomią młodego człowieka, respektuje jego wolną wolę i racjonalność? Czy można wychowywać przez literaturę? Czy dopuszczalne jest świadome prowokowanie sytuacji skłaniającej do czynienia moralnego zła? A może wychowanie ogranicza się jedynie do asystowania w procesie tworzenia przez młodego człowieka własnych wartości? Jakich cnót potrzebujemy w naszych demokratycznych społeczeństwach? Na te i inne pytania odpowiadają nasi autorzy.

Ponadto, jak w każdym numerze, proponujemy Wam kolejne odcinki kursu logiki, sztuki dyskusji, eksperyment myślowy, etyczne refleksje inspirowane literaturą piękną, filmem, eseje naszych stałych autorów. Zapraszamy także do refleksji nad fenomenem coraz bardziej popularnego coachingu...

Nie mogło też zabraknąć porcji filozoficznej rozrywki. Mamy nadzieję, że odprężycie się, czytając filozoficzne żarty i sprawdźcie efekty lektury numeru, rozwiązując filozoficzną krzyżówkę.

Redakcja



filozofuj.eu redakcja@filozofuj.eu

2017 › nr 5 (17)

filozofuj!

magazyn popularyzujący filozofię

LISTOPAD

■ **Listopad 1859 r.** – publikacja przełomowej pracy **KAROLA DARWINA** *O powstawaniu gatunków, czyli o utrzymywaniu się doskonalszych ras w walce o byt*. Przedstawił w niej teorię doboru naturalnego, wedle której „jeżeli występują kiedykolwiek zmiany pożyteczne dla jakiegokolwiek istoty, to z pewnością osobniki odznaczające się nimi będą miały w walce o byt najwięcej szans zachowania się, a wskutek potężnego prawa dziedziczności będą uosiłowały one wydać potomstwo mające podobne cechy”.

■ **Listopad 1927 r.** – **ROMAN INGARDEN** spotkał się z innym wybitnym uczniem Edmunda Husserla, Martinem Heideggerem, w Marburgu, gdzie ten ostatni dawał wówczas wykłady. Ingarden przeczytał z zainteresowaniem dzieło Heideggera *Bycie i czas*, ale ostatecznie nie wyraził dla niego aprobaty.

■ **4 listopada 1995 r.** – w Paryżu przytłoczony bólem i niemocą **GILLES DELEUZE** popelnia samobójstwo. Poststrukturalista, krytyk materializmu dialektycznego i psychoanalizy. Utożsamiany z filozofią różnicy i uważany za postmodernistę (jakkolwiek dystansował się od tego nurtu). Jego dorobek tworzą dwie grupy dzieł: monograficzne interpretacje filozofów (m.in. Spinozy, Kanta, Nietzschego, Foucaulta) i artystów (Pousta, Kafki, Bacona) oraz filozoficzne prace przekrojowe zorganizowane wokół pojęć (np. różnicy, sensu, zdarzenia). W dziele wydanym wspólnie z Félixem Guattarim *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie* pojawiają się kluczowe dla filozofii Deleuze’a pojęcia, takie jak nomadyzm, nomadyczna maszyna wojenna, plateau i kłacze. Postulował odnowę filozofii, będącej dlań przede wszystkim sztuką tworzenia pojęć.

■ **6 listopada 1755 r.** – data chrztu (dokładna data urodzenia nieznana) **STANISŁAWA STASZICA**, polskiego działacza oświeceniowego, pioniera spółdzielczości, pisarza politycznego i publicysty, filozofa, tłumacza, przyrodnika. Był inicjatorem powstania i prezesem Polskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Jako przedstawiciel oświecenia łączył empiryzm genetyczny z racjonalizmem metodologicznym na wzór filozofów francuskich. Skłaniając się w epistemologii ku fenomenalizmowi, był niechętny scholastyce i metafizyce, choć dopuszczał istnienie metafizyki naukowej, rozumianej jako teoretyczny fundament nauk szczegółowych. Naturę pojmował jako porządek ustanowiony przez Boga i siłę napędową rozwoju wszechświata. Fundamentem moralności była dla Staszica empiryczna analiza prawa natury dotyczącego ludzkich potrzeb (tzw. porządek fizyczny) oraz praw i powinności (tzw. porządek moralny) związanych z równością, wolnością i własnością, chronionymi przez prawo państwowe.

■ **7 listopada 1913 r.** – urodził się **ALBERT CAMUS**, francuski pisarz i filozof egzystencjalista. Z jego dzieł wylania się koncepcja absurdu, wedle której człowiek za pomocą własnych działań nie jest w stanie nadać sensu swojemu życiu, którego absurdalność ostatecznie przypieczętowała śmierć. Z jednej strony pociąga to za sobą moralną neutralność, gdzie wszystko jest „poza dobrem i złem”, ale z drugiej sam Camus wobec tej absurdalności przyjął postawę buntu, co wyraża jego słynna powieść *Dżuma*. Inne dzieła tego autora to m.in. powieść *Obcy*, sztuka *Kaligula*, zbiór esejów *Mit Syzyfa*.

■ **10 listopada 1946 r.** – **WYDZIAŁ FILOZOFII CHRZEŚCJAŃSKIEJ NA KATOLICKIM UNIWERSYTECIE LUBELSKIM**, powstały z inspiracji ówczesnego biskupa lubelskiego Stefana Wyszyńskiego, formalnie rozpoczął funkcjonowanie. Jego dziekanem został ks. Józef Pastuszka, a głównymi wykładowcami Stefan Świeżawski, ks. Stanisław Adamczyk, ks. Antoni Korcik, gościnnie Stefan Harassek. Filozofią zajmowano się wprawdzie na KUL-u od początku jego istnienia, jednak w ramach innych wydziałów. Statut KUL z 1938 r. przewidywał utworzenie nowego wydziału filozoficznego, ale oficjalne otwarcie możliwe było dopiero po wojnie.

■ **28 listopada 1936 r.** – urodziła się **CAROL GILLIGAN**, psycholog rozwojowa i filozof. W głośnej pracy *In a Different Voice: Psychological Theory and Women’s Development* z 1982 r. postawiła kontrowersyjną tezę, że kobiety patrzą na praktyczne rozumowania z innej, bardziej emocjonalnej i indywidualnej perspektywy niż mężczyźni. Przywiązują wagę bardziej do związków z konkretnymi osobami niż do abstrakcyjnej bezstronności. Był to głos polemiczny wobec powszechnie obowiązującej wówczas racjonalistycznej Kohlbergowskiej koncepcji rozwoju moralnego człowieka (zob. s. 23). Wywarła tym duży wpływ na etykę feministyczną.

■ **30 listopada 1924 r.** – hiszpański filozof **MIGUEL DE UNAMUNO**, uczestnicząc w prawosławnym niedzielnym nabożeństwie, na popiersiu Chrystusa ujrzał sentencję „Ja jestem Drogą, Prawdą i Życiem”. Unamuno dostrzegał wewnętrzny absurd i zarazem tragizm tego zdania, polegający na opozycji życia do prawdy. Moment ten był jednym z głównych impulsów, które przyczyniły się do stworzenia *Agonii chrystianizmu*.

GRUDZIEŃ

■ **6 grudnia 1273 r.** – **TOMASZ Z AKWINU** podczas Mszy św. doznał wewnętrznego przemienienia, po którym zaprzestał pisanie i oddał się wyłącznie modlitwie, stwierdzając, że wszystko, co napisał, wydaje mu się jak słoma. Wydarzenie to można rozpatrywać jako wynik przepracowania (po-

zostały mu po tym przeżyciu zaburzenia mowy, sprawności manualnej oraz ruchowej) lub jako przeżycie mistyczne.

■ **10 grudnia 1927 r.** Nagrodę Nobla otrzymał **HENRI BERGSON**, francuski filozof, jeden z najbardziej wpływowych myślicieli francuskich XIX wieku. Był przedstawicielem intuicjonizmu oraz irracjonalizmu. Upowszechnił termin *élan vital*, który oznaczał energię obecną we wszechświecie, powodującą ewolucję istot żywych. Akademia przyznała Bergsonowi nagrodę jako „znak uznania dla jego jaskrawych i podtrzymujących wiarę w życie idei, a także dla wyjątkowego mistrzostwa, z jakim te idee były wcielane”.

■ **21 grudnia 1878 r.** – urodził się **ADAM WOROŃIECKI** (imię zakonne Jacek), filozof, pedagog, etyk i teolog, dominikanin. Opracował własny, oparty na etyce tomistyczne, program chrześcijańskiej pedagogiki cnót, który zawarł w swojej Katolickiej etyce wychowawczej. Jego pedagogika, zgodnie z którą celem wychowania jest wytworzenie trwałego usposobienia do dobra, podkreśla integralność tego procesu – żadna właściwość człowieka nie jest tu podstawowa, a różne płaszczyzny jego funkcjonowania łączą się ze sobą: życie jednostkowe ze społecznym czy twórczy rozwój z szacunkiem dla uniwersalnych norm. Jak podkreślał, próbował znaleźć „złoty środek” między koncepcją czysto intelektualną a behawioralną, skoncentrowaną na emocjach. W tym też kierunku rozwijał swój system aretologiczny.

■ **21 grudnia 2013 r.** – zmarł **PETER GEACH**, filozof brytyjski, mąż Elizabeth Anscombe. Oboje byli jednymi z tych autorów, którzy przyczynili się do powstania współczesnej etyki cnót, koncepcji koncentrującej się na moralnym wymiarze ludzkiego charakteru i jego kształtowania. W swej pracy *The Virtues* (Cnoty) z 1977 r. Peter Geach podał współczesną reinterpretację Arystotelesowskiej listy moralnie znaczących cech charakteru. Geach zajmował się także metaetyką, historią filozofii, logiką, filozofią umysłu i religii.

■ **26 grudnia 2010 r.** – zmarł **MATTHEW LIPMAN**, twórca programu „Filozofia dla Dzieci” (Philosophy for Children). Ideą Lipmana było wprowadzenie do szkół nauki krytycznego myślenia. Jego autorska metoda zakłada podejmowanie filozoficznego dialogu w klasie, która przekształca się we „wspólnotę dociekającą”. Program został opracowany w latach 70. ubiegłego stulecia w The Institute for Advancement of Philosophy for Children na Montclair State University, a następnie wprowadzany był stopniowo do szkół w Ameryce i – z różnymi modyfikacjami – na całym świecie. Polską wersję opracowali filozofowie współpracujący z Fundacją Edukacja dla Demokracji.

Opracowanie: Karolina Mierczak



6 Czego dzisiaj potrzebujemy do moralnego postępowania? > Aldona Pobjewska

Wychowanie moralne nie powinno przebiegać według raz na zawsze ustalonego schematu. Zachodzi ono bowiem zawsze w jakis konkretnych warunkach i ma przygotowywać do życia w jakiejś rzeczywistości. Zatem każde pokolenie od nowa winno rozwiązać problemy: do jakiej rzeczywistości i jakiego człowieka chcemy wychować.

9 Czy autorytet niszczy naszą autonomię? > Stanisław Gałkowski

Podążanie za autorytetami niesie ze sobą ryzyko utraty niezależności – bądź to intelektualnej, bądź moralnej albo i obu naraz. Niemniej – paradoksalnie – takie podporządkowanie, o ile spełnione są określone warunki, może również mieć charakter racjonalny, bo pozwala uzyskać znaczne korzyści o charakterze pragmatycznym bez rezygnacji z własnej autonomii.

12 Edukacja charakteru moralnego > Natasza Szutta

W edukacji moralnej chodzi o wychowanie człowieka, który będzie posiadał dobry charakter, usprawniający jego dobre moralnie działania.

15 O moralnym wychowaniu, poznaniu cnoty i literaturze > David Carr

W świetle platońskich dialogów główny problem filozoficzny dla Sokratesa, uznanego za założyciela zachodniej filozofii, dotyczył edukacji moralnej, a sprowadzał się do pytania: w jaki sposób powinniśmy przeżyć własne życie oraz jak moglibyśmy poznać najdoskonalszą formę życia ludzkiego?

18 Edukacja moralno-demokratyczna > Małgorzata Steć

Edukacja moralno-demokratyczna jest jednym z największych wyzwań współczesnych systemów nauczania. Przygotowanie młodego człowieka do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, do funkcjonowania w warunkach demokratycznej wymiany kapitału społecznego i do towarzyszącej temu adekwatnej wrażliwości na problemy etyczne jest zadaniem trudnym, ale okazuje się, że nie niemożliwym.

19 Dialog: fakty i mity > Agnieszka Salamucha

W demokratycznym społeczeństwie zróżnicowanym światopoglądowo niezbędnym elementem edukacji moralnej staje się umiejętność podejmowania dialogu. Czym jest dialog, a czym na pewno nie jest?

22 Społeczne światy wychowania moralnego > Grzegorz Pyszczek

Właśnie w obszarze dzieła literackiego to, co konkretne i szczegółowe, współwystępuje z tym, co abstrakcyjne, ogólne. Nigdzie indziej jak właśnie w domenie obrazu literackiego ująć możemy autentyczną dynamikę życia moralnego. Powinna być więc ona traktowana jako trzecia sfera wychowania moralnego.

25 Coaching czy etyka? > Konrad Butas, Ludwik Wolta

Coaching jest dziś zjawiskiem popularnym i modnym. Dzięki stosowaniu konkretnych metod zyskał akceptację osób ceniących efektywne rozwiązania. Czy jednak coaching jako metoda nie gubi złożonych relacji społecznych, aspektu pracy nad sobą czy możliwości porażki? Czy nie tworzy wizji przyszłego szczęśliwego życia, które szybko i łatwo można osiągnąć już dziś?

Ilustracja na okładce: © nuvolanavicata

Wywiad

28 Edukacja moralna powinna polegać na wyrabianiu cnót > Wywiad z Lindą Trinkaus-Zagzebski, wybitną filozof, autorką licznych publikacji z obszaru epistemologii, filozofii religii oraz etyki, w tym wychowania moralnego.

Narzędzia filozofa

30 Warsztat logiczny: #11. Logika kwantyfikatorów > Witold Marciszewski

32 Sztuka argumentacji: #13. Logika w służbie etyki, czyli argumenty z analogii > Krzysztof A. Wieczorek

34 Eksperyment myślowy: Anioł Stróż 3.0 > Artur Szutta

Etyka w literaturze

35 Książę Myszkini – „idiota” czy moralny święty? > Natasza Szutta

Felieton

37 ...i nie wódz nas na pokuszenie... > Jacek Jaśtał

39 Edukacja patriotyczna w Kalopei > Piotr Bartula

41 O szlachetnym egoizmie > Adam Grobler

Rozmaitości filozoficzne

43 Kontekst edukacji moralnej > Jan Woleński

Wokół tematu

45 Wychodować człowieka niemoralnego > Hanna Urbankowska

Filozofia w szkole

48 Dobro i zło moralne w naszym życiu > Dorota Monkiewicz-Cybulska

Filozoficzne zoo

49 Konie Platona > Jakub Jernajczyk

Z półki filozofa...

Filozofia w filmie

52 Lato miłości > Małgorzata Szostak

Filozofia z przymrużeniem oka



Szanowna Czytelniczko,

czasopismo „Filozofuj!” powstaje wysiłkiem osób, którym leży na sercu popularyzacja filozofii. Chcemy, aby było ono **dostępne bezpłatnie online** i dzięki temu mogło docierać do jak najszerszego kręgu czytelników. Jego przygotowywanie rodzi jednak niemałe koszty (skład i korekty, projektowanie grafik, utrzymanie strony czasopisma). Twoje wsparcie pozwoliłoby nam rozwijać czasopismo.

Z góry

Szanowny Czytelniku,

Jeśli chcesz wesprzeć tę inicjatywę dowolną kwotą (1 zł, 2 zł lub inną), kliknij poniższy przycisk przekierowujący na naszą stronę filozofuj.eu/wsparcie:

Chcę wesprzeć „Filozofuj!”

dziękujemy!



Aldona Pobjewska

Profesor filozofii w Katedrze Etyki UŁ, zajmuje się epistemologią, filozofią edukacji i wychowania, uprawia turystykę pieszą, narciarską, rowerową i konną.

Czego dzisiaj potrzebujemy do moralnego postępowania?

Wychowanie moralne nie powinno przebiegać według raz na zawsze ustalonego schematu. Zachodzi ono bowiem zawsze w jakiś konkretnych warunkach i ma przygotowywać do życia w jakiejś rzeczywistości. Zatem każde pokolenie od nowa winno rozwiązać problemy: *do jakiej rzeczywistości i jakiego człowieka chcemy wychować.*

Słowa kluczowe: zmienność świata, konflikt, nieadekwatność reguł, odpowiedzialność, kompetencje

Co jest specyfiką współczesnego świata i w jakiej sytuacji znajduje się każdy z nas?

Specyfiką teraźniejszości jest zmiana, nowość, inność i różnica. Zajęły one miejsce stałości, znanego porządku i powtarzalności. Trudno przypuszczać, że to się odmieni. W szybko oraz nieprzewidywalnie przeobrażającym się – a przez to pełnym napięć – świecie, który nadszedł po czasach względnej stabilności, sytuacja jednostki jawi się następująco. Nieustannie zderzamy się z nowymi okolicznościami oraz zachowaniami. Ustawicznie stoimy więc w obliczu konieczności rozumienia i reagowania na nieznane nam informacje i fakty. Nie dysponujemy przy tym ani gotowymi wzorcami ich interpretacji ani odpowiednimi kodeksami postępowania, gdyż te tradycyjne uległy dezaktualizacji i nie pasują do obecnych realiów. Nastąpiło też załamanie starych autorytetów. Nie ma zatem ani stosownych, już przygotowanych schematów wyjaśniania owej napotykannej inności, ani kierunkowskazów w podejmowaniu wyborów i działań.

Taki stan rzeczy panuje również w obszarze działań moralnych. I w tej sferze napotykamy nieustannie zupełnie nowe sytuacje, a „stare” tylko z pozoru są takie same (nawet jeżeli po raz wtóry stoję przed dylematem: zadać ból albo okłamać daną osobę, to nowym czynnikiem zmieniającym obraz tego zdarzenia jest choćby to, że po raz kolejny mam zranić albo

okłamać tę właśnie osobę). Niektóre z tych sytuacji przybierają postać konfliktów moralnych. Mamy z nimi do czynienia, gdy znajdujemy się w okolicznościach odbieranych przez nas jako zderzenie uznawanych przez nas wartości i norm moralnych, których nie daje się zrealizować równocześnie (np. niezadawanie bólu i prawdomówność). W efekcie, kiedy napotykamy niepowtarzalne i często kolizyjne sytuacje moralne, a nie dysponujemy obligatoryjnymi zasadami postępowania (bo żadna reguła moralna nie określa bez reszty właściwego działania w każdym, a tym bardziej nieprzewidywalnych, warunkach), to podejmowanie moralnych decyzji nie powinno być czynnością rutynową polegającą na podporządkowaniu się jakiejś zasadzie czy autorytetowi. Obowiązek rozstrzygnięcia, jak należy się zachować w konkretnych, jednostkowych realiach, spada na każdego z nas z osobna.

Wzrost znaczenia ludzkiej jednostki

Wszystko to powoduje wzrost znaczenia ludzkiej jednostki. W sferze publicznej demonstruje się on przyznaniem praw, ale i obowiązków każdemu obywatelowi bez względu na jego społeczny i intelektualny status, wykształcenie czy płeć. Na polu prywatnym progresja znaczenia ludzkiego indywiduum przejawia się w tym, że jest ono nie tylko panem samego siebie, ale i własnym

twórcą, tj. twórcą siebie i swojej życiowej drogi, gdyż w dużej mierze jedno i drugie zależy od jego decyzji. W przeszłości przede wszystkim pochodzenie i tradycja decydowały o losie jednostki i tylko w wyjątkowych wypadkach można było wyjść poza swoją klasę i awansować w hierarchii społecznej. Dzisiaj droga oraz pozycja życiowa każdego z nas zależy istotnie od naszych własnych rozstrzygnięć i działań.

Na czym polega sztuka samodzielnej interpretacji?

W takich okolicznościach niezmiernie doniosły staje się problem roztropności podejmowanych przez nas decyzji. Środkiem minimalizującym ich przypadkowy, a więc często nieadekwatny, charakter jest moralna i intelektualna samodzielność. Jej wyjściowy warunek stanowi rozumienie świata. Obecnie nie jest ono stanem, który się osiąga, lecz procesem, wymagającym stałej aktualizacji. Codziennie znajdujemy się bowiem w obliczu nieznanych faktów i informacji. Niezbędna staje się sztuka samodzielnej ich interpretacji i włączenia we własną wizję rzeczywistości. Proces rozumienia obejmuje: po pierwsze – selekcję otrzymanych danych, eliminującą informacje nieważne; po drugie – nadanie sensu informacjom uznanym za istotne, co polega na znalezieniu całości, w której kontekst mogą być włączone (konkret rozumiemy przez odniesienie

do całości); po trzecie – wychwycenie i ocenę technik manipulacyjnych zawartych w danym przekazie. Wszystko to wymaga od nas następujących kompetencji:

- znajomości norm i wartości służących jako kryteria selekcji;
- posiadania obszernej puli kulturowo ważnych całości i wzorów interpretacyjnych;

- abstrakcyjnego myślenia wykraczającego poza myślenie operacyjne;
- intelektualnej plastyczności umożliwiającej wychodzenie poza znane schematy;
- krytycznego myślenia pozwalającego dostrzec jawne i ukryte założenia danego przekazu, leżące u podstaw manipulacji, indoktrynacji czy propagandy.

Jakich kompetencji potrzebujemy w sytuacji konfliktu moralnego?

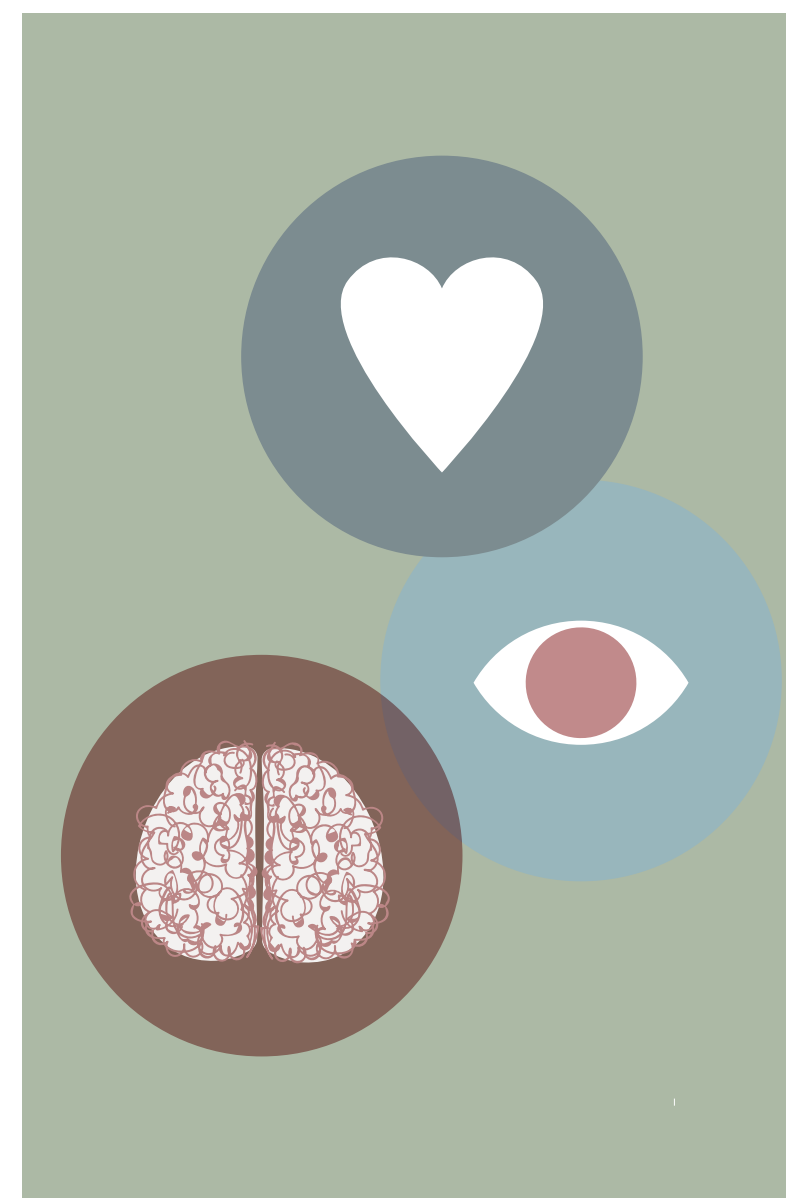
Obok rozumienia świata postępowanie moralne stawia przed nami jeszcze inne wymagania, szczególnie ważne w sytuacji konfliktu moralnego. Do jego rozwiązywania potrzeba licznych kompetencji.

Wrażliwość moralna

W punkcie wyjścia nieodzowne są: sama świadomość zachodzenia konfliktu oraz zaangażowanie w poszukiwanie jego rozstrzygnięcia. Nie wystarczy do tego znajomość świata, funkcjonujących moralnych wartości i norm oraz ich aprobaty. Winniśmy ponadto zdawać sobie sprawę ze zderzenia się w danych okolicznościach różnych postulatów moralnych oraz mieć świadomość, że nie daje się ich zrealizować równocześnie. Pociąga to konieczność podjęcia decyzji, za którymi z przeciwstawnych sobie wartości i norm w tej sytuacji się opowiedzieć, jednocześnie wiedząc, że dochowując wierności jednemu, poświęcamy drugie. Do uprzątomnienia sobie istnienia różnych racji moralnych związanych z danymi okolicznościami, jak i dostrzeżenia ich antagonizmu oraz do dokonania między nimi wyboru niezbędna jest moralna wrażliwość/czułość.

Zaangażowanie i odwaga

Innym elementarnym warunkiem przystąpienia do podjęcia decyzji moralnej jest osobiste zaangażowanie w poszukiwanie rozwiązania konfliktu. Jego brak skutkuje przerwaniem procesu podejmowania decyzji w każdej jego fazie. Na takie zaangażowanie składa się wewnętrzna potrzeba szlachetnego postępowania (co stanowi wymóg fundamentalny wszelkich działań moralnych) oraz chęć jak najlepszego samodzielnego rozwiązania danego problemu. Można przejawiać wyłącznie pierwszą z tych potrzeb, a uciekać ▶



Ilustracja: Wiviana Wirbuit

Warto doczytać

■ M. Środa, *Etyka dla myślących*, Warszawa 2010.
 ■ J. Hołówka, *Etyka w działaniu*, Warszawa 2001.
 ■ L. Kołakowski, *Etyka bez kodeksu*, w: L. Kołakowski, *Kultura i fetysze. Eseje*, Warszawa 2000, s. 137–173.

od osobistego uwikłania w pojedynczych sprawach, godząc się, aby ktoś inny (kodeks, autorytet, zwierzchnik itp.) rozstrzygnął za nas ów dylemat, zdejmując z nas trud wyboru i odpowiedzialność za niego. To asekuracyjne dążenie Immanuel Kant nazywa zawinioną niedojrzałością i podkreśla, że jej „przyczyną nie jest brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa”.

Wolność wyboru

Chcąc, aby samodzielne rozstrzygnięcie konfliktu moralnego było wolnym wyborem (a jest to elementarny warunek moralnego postępowania), nie możemy być do preferowanej przez nas opcji skłaniani ani przez czynniki naturalne (pragnienia, uczucia itp.), ani społeczne (np. obowiązujące prawo czy obawę przed konsekwencjami związanymi z jego łamaniem). Jednak wolny wybór nie abstrahuje od wszelakich zobowiązań, nie jest całkowitym zerwaniem więzów (wtedy mielibyśmy do czynienia z rozwiązłością). Wolny wybór wymaga dobrowolnego związania się z obowiązkiem moralnym.

Wiedza

Ponadto musimy rozumieć, między czym wybieramy. Inaczej nie będzie to wybór, lecz loteria, w której zdajemy się na przypadkowe rozwiązania. Potrzebujemy zatem wiedzy o elementach rozważanych okoliczności. Składają się na nią informacje o zderzających się porządkach wartości i obowiązujących regułach z nimi związanych, jak również znajomość rozmaitych aspektów danej sytuacji, łącznie z przewidywalnymi konsekwencjami potencjalnych wyborów, do czego niezbędna jest wyobraźnia moralna. Do odpowiedniego operowania posiadaną wiedzą wymagane są takie mentalne umiejętności jak: analizowanie, syntetyzowanie, logiczne oraz krytyczne myślenie itp.

Podsumowanie

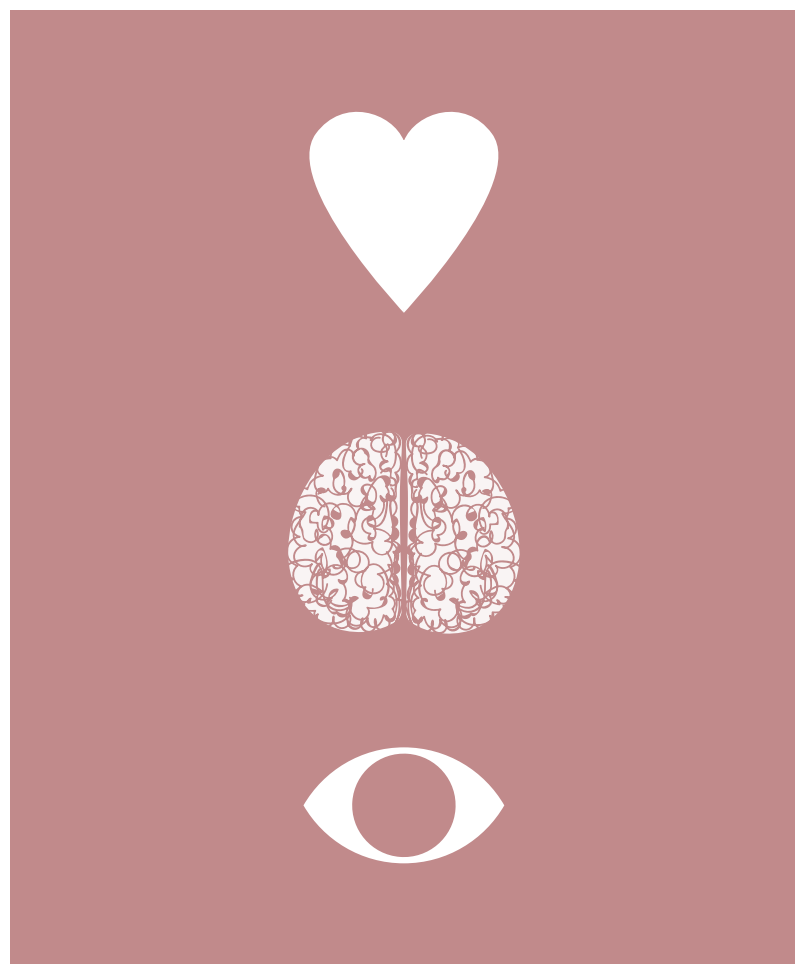
Chcąc postępować moralnie, winniśmy zatem pielęgnować w sobie przede wszystkim potrzebę takiego działania oraz świadomość, że osobiście win-

niśmy dokonywać wyborów na tym polu i osobiście jesteśmy za nie odpowiedzialni. Do realizacji działania spełniającego te wymogi niezbędne są nam kwalifikacje, które według aktualnych standardów można ująć trójdzielnie: jako postawy i motywacje, umiejętności oraz wiedzę. Do postaw i motywacji należą moralne: czujność, wrażliwość i odwaga. Pierwsza odpowiada za nieufność w stosunku do wszelkich autorytetów. Druga pozwala zdać sobie sprawę z moralnego charakteru sytuacji, jej złożoności oraz ewentualnej konfliktowości. Trzecia konieczna jest do zaangażowania się w samodzielne poszukiwanie rozwiązania danego problemu moralnego, a następnie do podjęcia za nie odpowiedzialności. Do umiejętności zaliczają się między innymi racjonalne (logiczne i kontrolowane) oraz krytyczne myślenie, przewidywanie związków

między celami a konsekwencjami. Ponadto niezbędna jest obszerna wiedza: ontologiczna (czym jest osoba, zwierzę, przyroda, społeczeństwo itp.), epistemologiczna (np. dotycząca prawdy i poznania) czy etyczna (o obowiązujących wartościach i normach oraz o konfliktowym charakterze moralnej rzeczywistości).

Temu wszystkiemu winna towarzyszyć prospołeczna postawa, która przejawia się w: umiejętności wielowarstwowego rozumienia i oceny informacji o ludziach, otwartości na nowość i inność, empatii, tolerancji, a wraz z nią odejściu od postawy dogmatycznej („wszystko wiem i mam rację”); umiejętności dialogicznej komunikacji oraz współdziałania; wierze w swoje możliwości i odwadze podejmowania prób ich urzeczywistniania.

Moralność jest dla nas wyzwaniem na całe życie. ■



Ilustracja: Wiviana Włóbut

Czy autorytet niszczy naszą autonomię?

Podążanie za autorytetami niesie ze sobą ryzyko utraty niezależności – bądź to intelektualnej, bądź moralnej albo i obu naraz. Niemniej – paradoksalnie – takie podporządkowanie, o ile spełnione są określone warunki, może również mieć charakter racjonalny, bo pozwala uzyskać znaczne korzyści o charakterze pragmatycznym bez rezygnacji z własnej autonomii.

Słowa kluczowe: autorytet, niezależność, podporządkowanie, racjonalność

Zaufanie i podporządkowanie

Podporządkowanie się autorytetowi jest uznaniem czyjejś opinii za obowiązującą, bez samodzielnej refleksji i namysłu nad problemem, którego dotyczy, tylko i wyłącznie dlatego, że wygłosiła ją osoba, którą darzymy zaufaniem. Polega zatem m.in. na chwilowym zawieszeniu normalnych zasad krytycznego i samodzielnego myślenia. Jest to jednak bardzo często (choć oczywiście nie zawsze) postawa racjonalna, najsukuteczniej prowadząca do osiągnięcia pożądaných celów.

Dotyczy to zarówno informacji, jak i poleceń. W pierwszym wypadku przyjmujemy „bez sprawdzania” opinię kogoś o uznanych kompetencjach. Kimś takim może być profesor czy ekspert w danej dziedzinie (uczenie zwany autorytetem poznawczym). W drugim zaś mówimy o tzw. autorytecie deontycznym, czyli o sytuacji, w której uznajemy, że skoro rozkaz/

nakaz pochodzi od naszego przełożonego (czy innej osoby, którą uznajemy za uprawnioną do kierowania naszymi poczynaniami), jest to już wystarczający powód, by wykonać go bez zadawania jakichkolwiek uzasadnień.

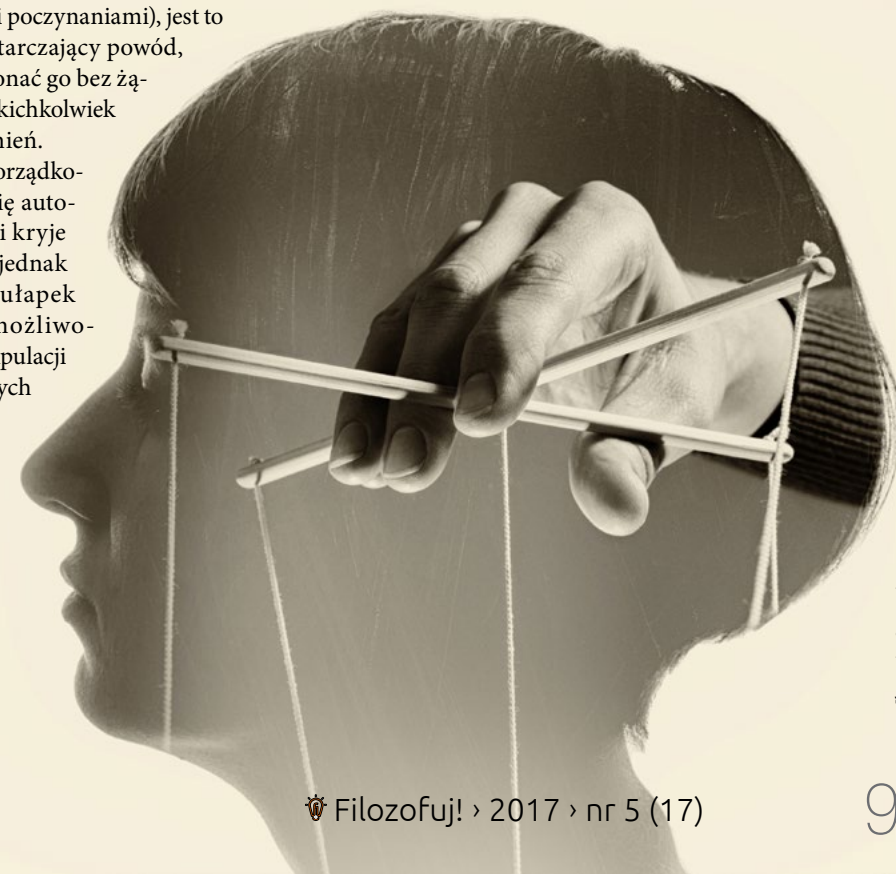
Podporządkowanie się autorytetowi kryje w sobie jednak wiele pułapek m.in. możliwości manipulacji i zwykłych

nadużyć. Można się jednak przed nimi – przynajmniej do pewnego stopnia – zabezpieczyć. Przede wszystkim nic nie może nas zwolnić z obowiązku racjonalnego namysłu nad tym, kogo i w jakim zakresie możemy obdarzyć tak dużym zaufaniem. Podporządkowanie się czyimś wskazówkom powinno się odbywać tylko tam, gdzie sięgają kompetencje osoby, której autorytet uznajemy (a to podlega już racjonalnej ocenie). Wystrzegać należy się więc nadmiernego rozszerzania autorytetu, tzn. uznania, że mądra osoba, niezwykle kompetentna w jednej dziedzinie, automatycznie nabywa autorytetu w innej. Należy również unikać mylenia wspomnianych rodzajów autorytetów, tzn. przypisywania kompetencji eksperta i znawcy osobom ▶



Stanisław Gałkowski

Prof. dr hab., wykładowca filozofii, pracuje w Akademii Ignatianum w Krakowie, opublikował kilkadziesiąt prac z zakresu etyki, antropologii filozoficznej, a przede wszystkim filozofii wychowania oraz filozofii społeczno-politycznej. Hobby: dobra literatura, żagle i góry.



Ilustracja: © svetazi

Pytania do tekstu

1. Na czym polega podporządkowywanie się autorytetom?
2. W czym tkwi problem pogodzenia zaufania do autorytetów z zachowaniem własnej autonomii?
3. Dlaczego we współczesnym świecie niemożliwe jest całkowite odrzucenie autorytetów?
4. Jaką rolę w procesie rozwoju moralnego odgrywają autorytety?

uprawnionym do wydawania poleceń („szef ma rację we wszystkim”) lub odwrotnie – przyznawania prawa do dawania wskazówek dotyczących naszego życia osobom wykazującym się wiedzą czysto teoretyczną.

Jest pomimo to oczywiste, że – z zachowaniem odpowiedniej ostrożności – podporządkowanie się autorytetom pełni w naszym życiu pozytywną funkcję. Postępująca złożoność naszego świata powoduje, że ilość informacji i wiedzy, do których możemy dojść własnym wysiłkiem, proporcjonalnie maleje, a zatem w coraz większym stopniu musimy w tym zakresie zdać się na innych. Ta sama złożoność wymusza również na nas coraz ściślejszą współpracę w osiąganiu wspólnych celów, co z kolei bardzo często wymaga podporządkowania się szefowi bez nieustannego domagania się uzasadnienia otrzymywanych poleceń.

Autorytet moralny?

Powyższe uwagi są w gruncie rzeczy dość banalne (tzn. prawdziwe aż do oczywistości i powszechnie uznawane), jednak jeżeli chodzi o tzw. autorytet moralny, rzecz się komplikuje: w życiu człowieka dorosłego (tzn. samodzielnie myślącego i przyjmującego odpowiedzialność za swoje decyzje i działania) nie powinno być miejsca na ten rodzaj autorytetu.

Autorytet moralny polegałby bowiem na przyjęciu cudzych poglądów jako swoich, i to poglądów o tym, co jest dobre, a co złe, jakie działania są słuszne, a jakie moralnie naganne, bez wcześniejszego poddania tych poglądów krytycznej refleksji, a więc na cudzą odpowiedzialność. Oznaczałoby to tym samym rezygnację z własnej autonomii moralnej, co w istocie jest dokonaniem czynu niemoralnego. Dobrowolna rezygnacja z własnego zdania w tak ważnej dziedzinie stanowi rodzaj skrajnego fanatyzmu, upokarzającego w relacjach prywatnych,

a w sferze publicznej wręcz niebezpiecznego.

Odrzucenie tak pojętego autorytetu moralnego nie oznacza jednak, że nasze życie moralne może odbywać się w całkowitej izolacji od opinii innych osób. Chodzi jedynie o dobitne podkreślenie faktu, że nawet gdy zgadzamy się ze zdaniem ludzi, których darzymy całkowitym zaufaniem, zawsze robimy to na własną odpowiedzialność, a więc naszą powinnością (również moralną) jest poprzedzenie tej zgody samodzielnym namysłem. Samodzielny namysł oznacza z kolei, że przyczyną decyzji są rozważone (i zaakceptowane przez nas) racje, a nie cudzy autorytet.

Niemniej takiego odrzucenia autorytetu moralnego można oczekiwać tylko od ludzi „całkowicie” dorosłych. Biorąc jednak pod uwagę, że całkowita samodzielność i samowystarczalność intelektualna jest tak naprawdę jedynie nigdy nieosiągalnym horyzontem naszych dążeń, trzeba uznać – choć brzmi to jak zaprzeczenie wcześniejszych wywodów – że podczas samodzielnej decyzji powinniśmy brać pod uwagę również zdanie innych ludzi. Dlatego też – choć w żadnej sytuacji nie powinniśmy zdawać się całkowicie na opinie innych – można czasem mówić o au-

torytecie moralnym w sensie słabszym niż powyżej opisany. Byłaby to osoba w jakiś sposób wyróżniona, obdarzona przez nas zaufaniem, której oceny moralne, wskazówki i stawiane przez nią wymagania byłyby przez nas brane pod uwagę w pierwszym rzędzie – wyróżnione spośród całej gamy różnorodnych stanowisk, z którymi się stykamy.

Nie może to jednak oznaczać automatycznego uznania ich za własne. Chodzi jedynie o to, że skoro uznajemy, że dana osoba w jakiś szczególny sposób reprezentuje wartości czy styl życia, który uprzednio uznaliśmy za właściwy, to nad jej uwagami powinienem zastanowić się w pierwszym rzędzie. Lecz trzeba jeszcze raz podkreślić, że choć autorytet jest przyczyną (być może nawet jedyną), dla której zwróciliśmy uwagę na tę właśnie opinie, to jednak ich uznanie za własne nie dokonuje się dlatego, że wygłosiła je szanowana przez nas osoba, lecz dlatego, że po namyśle sami uznaliśmy słuszność jej stanowiska. Gdyby było inaczej, oznaczałoby to rezygnację z własnej autonomii. Z tak pojętym „słabym” autorytetem nie zawsze musimy się zgadzać, lecz zawsze jesteśmy gotowi z uwagą wysłuchać tego, co ma nam do powiedzenia.

Po raz kolejny: coraz większa złożoność świata powoduje wzrost znaczenia tak pojętego autorytetu moralnego w życiu współczesnego człowieka. Globalizacja oraz gwałtowny rozwój technologii informacyjnych sprawiają, że ilość kontaktów międzyludzkich, w które wchodzimy, ilość informacji, koncepcji (również moralnych i religijnych), poglądów i stanowisk, z którymi się stykamy, wzrosła tak gwałtownie, że po prostu nie jesteśmy w stanie poświęcić im wszystkim uwagi, jakiej wymagałby racjonalny namysł. Zachodzi więc konieczność ich wcześniejszej preselekcji. W tej sytuacji rola „słabych” autorytetów moralnych – jako punktów orientacyjnych, nie przesądzających jeszcze o naszych decyzjach, które jednak podejmujemy sami, lecz podsuwających problemy do rozważenia – nieusta-

jaco rośnie. Uznanie takich autorytetów nie tylko nie niszczy naszej autonomii moralnej i samodzielności poznawczej, lecz przeciwnie – jest racjonalną postawą, gdyż pozwala wyjść poza własne ograniczenia.

Autorytet i wychowanie

Zastrzec jednak trzeba, że powyższe uwagi dotyczą jedynie ludzi w pełni dojrzałych (jeżeli w ogóle tacy istnieją). W wypadku osób będących dopiero na początku swojego rozwoju, czyli dzieci i częściowo młodzieży, sprawy mają się inaczej. Dziecko jest, przynajmniej początkowo, bezradne wobec otaczającej je rzeczywistości. Nie rozumiejąc otaczającego go świata, jest zdane na autorytet poznawczy swoich opiekunów i nauczycieli. Będąc niesamodzielne w sensie społecznym, musi też podporządkować się ich poleceniom. Z kolei brak autonomii moralnej powoduje konieczność postępowania w myśl cudzych wskazań moralnych. Uależnienie dzieci od autorytetów jest po prostu faktem. Mamy tutaj do czynienia z mechanizmem odwrotnym niż w wypadku dorosłych – to nie uznanie autorytetu moralnego podważa autonomię, lecz brak autonomii moralnej (w pierwszych latach życia nieomal całkowity) powoduje konieczność zdania się na autorytety zewnętrzne.

Rozwój młodego człowieka (a więc i wychowanie jako proces wspierania tego rozwoju) polega zatem nie na wyzbyciu się wszelkich autorytetów (choć być może taki etap młodzieńczego buntu jest w pewnym sensie potrzebny), lecz na nabywaniu umiejętności racjonalnego doboru autorytetów poznawczych i deontycznych. Rozwój moralny polega natomiast na pozbyciu się autorytetów moralnych rozumianych w sensie silnym, przy jednoczesnym rozsądnym i refleksyjnym zastąpieniu ich autorytetami „słabymi”. Właściwy ich dobór oznacza dojrzałość. Choć oczywiście uznanie siebie za w pełni dojrzałego byłoby oznaką... niedojrzałości. Jest to jednak temat na inną opowieść. ■



Natasza Szutta

Filozof, pracownik Uniwersytetu Gdańskiego, specjalizuje się w etyce, metaetyce i psychologii moralności. Pasje: literatura, muzyka, góry i nade wszystko swoje dzieci.

Edukacja charakteru moralnego

W edukacji moralnej chodzi o wychowanie człowieka, który będzie posiadał dobry charakter, usprawniający jego dobre moralnie działanie.

Słowa kluczowe: edukacja moralna, charakter, cnota, nawyk

Gdy myślę o edukacji moralnej, pierwsze pytanie, jakie mi się nasuwa, dotyczy celów edukacyjnych. Jeśli ktoś chce pisać o edukacji moralnej – i więcej: w praktyce zajmować się wychowaniem – powinien w pierwszym kroku podjąć głęboką refleksję nad kwestią kierunku procesu edukacyjnego. Po co właściwie podejmujemy trud wychowawczy? Do czego edukacja moralna powinna zmierzać?

W odpowiedzi na te pytania nie przychodzi mi do głowy nic bardziej podstawowego niż rozwój. W edukacji chodzi o to, by pomóc dziecku się rozwijać, bo przecież rodzi się ono jako byt potencjalizowany. Choć przed nim wiele możliwości, to niewiele jeszcze potrafi. Niemal wszystkiego musi się dopiero nauczyć: jeść, mówić, chodzić. Praktycznie całe ludzkie życie polega na nieustannym uczeniu się nowych umiejętności. Celem edukacji moralnej także jest rozwój – rozwój moralny. To ważny, a wręcz konieczny aspekt rozwoju człowieka jako takiego. Gdzie szukać odpowiedzi na pytanie o cel i przebieg procesu wychowawczego? Jako etyk proponuję odwołanie się do teoretyków moralności i formułowanych przez nich teorii etycznych.

Zasada czy charakter?

We współczesnej etyce daje się wyodrębnić dwa najogólniejsze podejścia

do sposobu jej uprawiania. Pierwsze koncentruje się na moralnie słusznym działaniu. Jego zwolennicy formułują ogólne zasady moralne postępowania (np. teoria utylitarystyczna czy deontologiczna), które mają pomagać sprawcom w podejmowaniu słusznym z moralnego punktu widzenia decyzji. W literaturze przedmiotu są oni najczęściej określani mianem etyków czynu lub zasad. Drugie podejście koncentruje się na sprawcy i jego kondycji moralnej. Jego zwolennicy (etycy cnót) proponują ideał dobrego charakteru, na który składają się wartościowe z punktu widzenia moralnego dyspozycje – zwane cnotami etycznymi. Teoretycy moralności przyjmujący takie podejście są nazywani etykami charakteru.

Pomiędzy tymi podejściami zarzucono już wiele pomostów i etycy zasad wcale nie muszą twierdzić, że doskonalenie charakteru moralnego nie jest ważne. Po długiej debacie wielu potrzebę doskonalenia kondycji moralnej sprawców poprzez kształtowanie w nich etycznych cnót – trwałych i nabytych dyspozycji do moralnie dobrego działania. Etycy cnót nie muszą też odrzucać potrzeby formułowania uniwersalnych zasad moralnych, które przydają się szczególnie w sytuacjach trudnych, w których warto odwołać się do jakichś zobiektywizowanych kryteriów moralnie dobrego działania.

W wielu metaetycznych dyskusjach spór dotyczy już tylko stosunku – podrzędności lub nadrzędności – elementów aretycznych (*arete*, gr. cnota) i deontycznych (*deon*, gr. obowiązek).

Moim argumentem na rzecz pierwszorzędności doskonalenia moralnie dobrego charakteru jest to, że bezmyślne i pozbawione dobrej woli stosowanie zasad – także tych moralnych – może być równie niebezpieczne co ich brak. Zasada maksymalizacji szczęścia największej liczby ludzi może w skrajnych przypadkach prowadzić do wykluczenia tych, którzy stanowią mniejszość, natomiast rygory deontyczne (np. niekłamania czy niełamania obietnic), stosowane bez uwzględniania szczególnych okoliczności działania, mogą skończyć się większym złem moralnym niż ich nieprzestrzeganie. Właściwe aplikowanie zasad moralnych gwarantuje jedynie mądry – roztropny – sprawca, którego wychowanie stawiają sobie za cel edukatorzy charakteru moralnego.

Edukacja charakteru moralnego

Etycy charakteru w ramach edukacji moralnej proponują doskonalenie cnót etycznych takich jak m.in. życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość, odwaga, umiar i nade wszystko mądrość praktyczna – przejęta od Arystotelesa *phronesis*. Jest ona nierozdzielnie połączona

z dobrem moralnym i cnotami etycznymi. Nie chodzi tu zatem o doskonalenie zwykłej praktycznej inteligencji, która pozwala znaleźć odpowiedni środek, by uzyskać pożądane cele – czy inaczej sprytu w pokonywaniu różnych trudności. Tak rozumianą inteligencję można przecież wykorzystywać zarówno w dobrych, jak i złych moralnie celach. Poważny oszust finansowy musi posiadać praktyczną inteligencję, by skutecznie oszukiwać innych ludzi. *Phronesis* jest inteligencją praktyczną nastawioną na realizację wyłącznie celów dobrych moralnie.

Ponieważ przez cnoty rozumie się trwale i nabyte dyspozycje kognitywno-afektywne, które przejawiają się moralnie dobrym działaniem, wychowanie moralne musi obejmować edukację na trzech poziomach: kognitywnym, afektywnym i behawioralnym. Na poziomie kognitywnym kształtowane są odpowiednie przekonania moralne. Ich treść jest powiązana z rozumieniem poszczególnych cnót – m.in. życzliwości jako pragnienia dobra dla innych;

współczucia jako pragnienia ulżenia innym w cierpieniu; pomocności jako gotowości niesienia pomocy ludziom znajdującym się w potrzebie. Ponieważ edukacja w duchu etyki cnót ma charakter dyrektywny, to wprost promuje określone postawy i zachowania jako moralnie dobre, a ich przeciwności jako moralnie złe. Poziom afektywny obejmuje kształtowanie motywacji i zaangażowania po stronie dobra moralnego. Często wychowawcy charakteru moralnego odwołują się do konkretnych postaci – bohaterów moralnych, świeckich świętych czy mędrców, którzy budząc podziw, motywują do naśladowania ich postaw. Natomiast poziom behawioralny jest powiązany z doskonaleniem określonych mechanizmów postępowania, które – gdy są utrwalone – przejmują kontrolę nad zachowaniem, szczególnie w sytuacjach, gdy świadome zawiadanie swoim działaniem jest mocno ograniczone albo nawet niemożliwe (np. przy fizycznym i psychicznym wyczerpaniu, poważnej chorobie, silnym stresie).



Ilustracja: Hanna Urbanowska

W świetle najnowszych badań w obszarze psychologii kognitywnej to właśnie takie, nie do końca nawet uświadamiane, mechanizmy odpowiadają za dużą część naszego zachowania. Dobrze byśmy podejmowali próbę ich odpowiedniego kształtowania. Ważna jest na przykład odpowiednia umiejętność moderowania swoich emocji, by w sytuacjach podwyższonego stresu nie pozwalać sobie na nieopanowanie. Każdy był nieraz świadkiem wybuchów emocji w sklepie czy na ulicy. Często prowadzą one do zachowań (np. podnoszenie głosu, używaniem wulgaryzmów czy nawet rękoczynów), których się wstydzimy, nawet wówczas, gdy jesteśmy tylko ich świadkami. Cnota umiaru podobnie jak inne sprawdzają się w każdej dziedzinie życia.

Cnota versus nawyk

Cnót etycznych nie należy jednak mylić z bezmyślnymi nawykami. Choć jednym ze sposobów nabywania cnót jest habituacja, czyli utrwalanie poprzez powtarzanie pożądanych z moralnego punktu widzenia zachowań, to całego procesu edukacyjnego ani samych cnót nie można sprowadzać wyłącznie do automatyzmów. O ile pierwszy etap edukacji, w okresie wczesnodziecięcym, może ograniczać się do habituacji, to gdy tylko psychiczny rozwój dziecka na to pozwoli, należy budzić w nim refleksję moralną i razem z nim szukać racji dla promowanego sposobu zachowania. Znajdowanie samodzielnego uzasadnienia dla pożądanych moralnie zachowań prowadzi do ich internalizacji, czyli przyjęcia jako swoich, a nie jedynie narzuconych z zewnątrz, choćby przez najbardziej zaufane osoby.

Utrwalenie dobrych z moralnego punktu widzenia automatyzmów niezależnie od wieku bardzo przydaje się w codziennym życiu, ponieważ dzięki nim czujemy się zwolnieni z trudu podejmowania na nowo decyzji moralnych tam, gdzie właściwa odpowiedź na sytuację jest oczywista, jak ustępowanie miejsca w tramwaju osobom starszym i niepełnosprawnym albo oddanie nadmiaru wydanej

Warto doczytać:

■ N. Szutta,
Edukacja moralna
z perspektywy etyki
cnót, „Diametros”
46(2015), s. 111–
133, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/index.php/diametros/article/download/839/805>.



Ilustracja: Hanna Urbankowska

Z oddaleniem zarzutu braku uniwersalnego katalogu cnót może być większy kłopot, szczególnie w społeczeństwach multikulturowych. Wiadomo przecież, że programy edukacyjne przenikają do systemu powszechnej edukacji, który musi uszanować przekonania moralne i religijne przedstawicieli różnych kultur. Proponuję dwa kierunki obrony: można, odwołując się do badań międzykulturowych, spróbować wykazać, że w różnych kulturach i tradycjach katalogi podstawowych cnót się między sobą zaledwie nie różnią (i takie badania są prowadzone); można też, odwołując się do idei demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, wskazać katalogi cnót, które ułatwiają zgodne i harmonijne współżycie wszystkich obywateli. Życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość, współczucie, gotowość do niesienia pomocy, odwaga i wiele innych tradycyjnie rozumianych cnót spełnia ten warunek.

Doskonalenie charakteru moralnego a integralny rozwój człowieka

Na koniec kilka słów na temat tego, że dobry – cnotliwy – charakter jest warunkiem integralnego rozwoju człowieka. Gdyby przyjąć, że człowiek może rozwijać się jako samotna wyspa, bez relacji z innymi ludźmi, doskonalenie moralnie dobrego charakteru nie musiałoby być istotne w jego życiu. Ale tak nie jest. Do swojego rozwoju potrzebujemy dobrych relacji z innymi ludźmi. Dobra współpraca wymaga m.in. pracowitości, sumienności, uczciwości, sprawiedliwości. Szczytem takich relacji jest przyjaźń i miłość. Któż ich nie pragnie? Nieumiejętność nawiązywania głębokich relacji międzyludzkich psycholodzy traktują nawet jako jeden z rodzajów patologii. Takie relacje są możliwe wyłącznie między ludźmi, którzy – choćby w minimalnym stopniu – posiadli m.in. życzliwość, zdolność do współczucia, gotowość niesienia pomocy, czyli cnoty etyczne – dyspozycje moralnie dobrego charakteru. ■

reszty w sklepie czy udzielenie pomocy osobom pytającym o drogę. Dobrze ukształtowane mechanizmy pozwalają zaoszczędzić ograniczone zasoby refleksyjne, by móc je wykorzystywać w sytuacjach bardziej skomplikowanych, w których trzeba dobrze zastanowić się, co w określonych okolicznościach należy uczynić. W tym celu edukatorzy charakteru moralnego dużą uwagę przywiązują do doskonalenia mądrości praktycznej – *phronesis*, której rolą jest wążenie racji moralnych i podejmowanie decyzji. Ze względu na rolę mądrości praktycznej w cnotliwym działaniu, sprowadzanie go do zwykłego bezmyślnego mechanizmu jest nieuzasadnione.

Krytyka edukacji charakteru

Tak ujętej koncepcji edukacji moralnej są stawiane dwa główne zarzuty – indoktrynacji oraz braku uniwersalnie akceptowanego katalogu cnót. Przez indoktrynację rozumie się bezkrytyczne narzucanie wychowankom określonych przekonań moralnych oraz sposobów zachowania. Autorami tego zarzutu są głównie zwolennicy tzw. niedyrektywnych metod wychowaw-

czych. Ich zdaniem proces edukacyjny powinien polegać jedynie na towarzyszeniu wychowankowi w samodzielnym odkrywaniu wartości. Powołują się przy tym na metodę majeutyczną Sokratesa, który stawiając pytania, pozwalał swoim interlokutorom na samodzielne odkrywanie prawdy.

Oddalenie tego zarzutu domagałoby się napisania odrębnego eseju, w tym miejscu mogę jedynie zarysować możliwe linie argumentacyjne. Po pierwsze przypisywanie w edukacji charakteru moralnego szczególnego znaczenia doskonaleniu cnoty *phronesis* wyklucza indoktrynację, która polega na ślepym warunkowaniu, a nie samodzielnym poszukiwaniu i wążeniu racji moralnych. Po drugie samodzielne odkrywanie wartości jest możliwe dopiero na pewnym etapie edukacyjnego procesu. Jak ma przebiegać proces wychowawczy we wczesnym dzieciństwie, gdy wychowanek nie dysponuje jeszcze zdolnością krytycznego myślenia? Po trzecie neutralność aksjologiczna jest fikcją, każdy wychowawca i program edukacyjny, nawet ten niedyrektywny, zakłada zbiór określonych wartości, które promuje.

0 moralnym wychowaniu, poznaniu cnoty i literaturze

W świetle platońskich dialogów główny problem filozoficzny dla Sokratesa, uznawanego za założyciela zachodniej filozofii, dotyczył edukacji moralnej, a sprowadzał się do pytania: w jaki sposób powinniśmy przeżyć własne życie oraz jak moglibyśmy poznać najdoskonalszą formę życia ludzkiego?

Słowa kluczowe: Platon, Arystoteles, wychowanie, cnoty, literatura

Sokrates zdaje się uważać, że cnotliwe (doskonałe) życie wymaga jasnej, niezmaconej wiedzy o świecie, nas samych i relacjach łączących nas z innymi ludźmi. Później, wielki uczeń Sokratesa Platon, zainspirowany tym poglądem, dąży do sformułowania koncepcji wiedzy moralnej, która dalej rozwinęłaby twierdzenia jego mistrza. Choć poglądy późnego Platona (moralny uniwersalizm czy bardziej ogólna koncepcja abstrakcyjnych form, w której ugruntowany jest ten pierwszy) raczej nie znajdują uznania w dzisiejszej epistemologii i etyce (zwłaszcza w etyce cnoty), to jego filozofia moralna zdaje się zachowywać intuicje, które współcześni neoarystotelesowscy i pozostali krytycy Platona mogliby z korzyścią dla siebie ponownie rozważyć.

W najstarszych dialogach (takich jak *Protagoras* i *Menon*) platoński Sokrates wyraźnie dostrzega problemy z twierdzeniem, jakoby cnota była wiedzą. Jest niepewny, czy można w rzeczywistości nauczyć kogoś cnoty, albo kto się do jej nauczania nadaje. Zapewne chodzi o to, że wiedza moralna, w przeciwieństwie do wiedzy eksperckiej, takiej jak medycyna czy sztuknictwo (ulubione przy-

kłady Platona), nie daje się jednoznacznie zidentyfikować. I jakkolwiek panuje zgoda, że niektóre osoby są moralnie bardziej świadome od innych, to całkowity konsensus w tej materii jest nieosiągalny. Powiedziawszy wszystko, co jest do powiedzenia, uczyniwszy wszystko, co można uczynić, nadal nie zgadzamy się co do mądrości takiego czy innego działania. Sam Sokrates wypowiada bardzo trafną uwagę, gdy zauważa, że mądrzy starcy nie wydają się szczególnie sprawni w przekazywaniu moralnej mądrości swemu potomstwu. W istocie, zarówno u Sokratesa, jak i Platona często wybrzmiewa przekonanie, że istnieje w ludziach duża doza naturalnego oporu wobec moralnej mądrości, podsycanego przez różne irracjonalne lub nieuporządkowane pragnienia, namietności czy próżności. Z ich powodu ludzie podążają własnymi, egoistycznymi ścieżkami kosztem swojej lub cudzej pomyślności. Stąd mądrość moralna, w przeciwieństwie do wiedzy medycznej czy sztuknictwa, nie wydaje się być przez niemądrych ceniona czy poszukiwana. Problem z motywowaniem do poszukiwania mądrości moralnej pięknie wyraża poniższy fragment platońskiej *Uczty*:

„Głupi też nie filozofują i żaden z nich nie chce być mądry. Bo to właśnie jest całe nieszczęście w głupocie, że człowiek, nie będąc ani pięknym i dobrym, ani mądrym, przecie uważa, że mu to wystarczy. Bo jeśli człowiek uważa, że mu czegoś brak, czyż nie będzie pragnął tego, na czym mu, jego zdaniem, nie zbywa? [Platon, *Uczta*, przeł. W. Witwicki].

Będąc w dużej mierze zauroczonym przywołaną w dialogu tajemniczną Diotymą, platoński Sokrates przystępuje do formułowania swojej „wstępującej” koncepcji miłości, zgodnie z którą wyższe moralne i intelektualne formy przywiązania ewoluują – pod odpowiednim przewodnictwem – z działań „niższych” naturalnych żądź ciała i zmysłowych pragnień. Zasadniczo tę samą ideę rozwija Platon w późniejszych dialogach, takich jak *Państwo*, gdzie mądrość (wiedzę moralną) pojmuję jako dostępną tylko dla osób zdolnych do „wyższej”, abstrakcyjnej refleksji intelektualnej. Mądrość moralna zostaje tu przeniesiona ze sfery zmysłowej do



David Carr

Emerytowany profesor Uniwersytetu w Birmingham (Wielka Brytania) oraz Jubilee Centre for Study of Character and Virtue. Autor licznych publikacji poświęconych filozofii edukacji, w tym szczególnie edukacji moralnej poprzez literaturę piękną. Wielką przyjemność sprawia mu czytanie książek i słuchanie muzyki.

Pytania do tekstu

1. Na czym polega różnica w pojęciu etyk i etyków charakteru?
2. Co to jest *phronesis*?
3. Dlaczego cnoty etyczne nie można sprowadzić do prostych nawyków?
4. Dlaczego edukacja charakteru moralnego nie jest indoktrynacją?

królestwa idei. Platon neguje zatem jakąkolwiek możliwość wyprowadzenia moralnego poznania z empirycznego doświadczenia. Jeszcze mocniej odrzuca przekonanie, że dzieła wyobraźni artystów mogą mieć istotne znaczenie dla moralnej edukacji. Skoro świat poznawany zmysłami jest jedynie ułomnym i zwodniczym odbiciem czystych idei, to fantazje artystów, będące co najwyżej imitacjami lub kopiami świata zmysłowego, nieuchronnie muszą być czymś jeszcze mniej wiarygodnym. Rzeczywiście, Platon jest skłonny uznać sztukę za dziedzinę niewiele lepszą od sofistyki czy złudzeń.

Wiele można powiedzieć na usprawiedliwienie platońskiej próby (koniec końców nieudanej) przekroczenia Sokratejskiej epistemologii w kierunku pozaempirycznej koncepcji norm moralnych. Późniejsi filozofowie, tacy jak Rousseau czy Kant, przekonująco argumentowali, że stanowiące rdzeń ludzkiej wrażliwości moralnej idee uniwersalnej sprawiedliwości i szacunku, choć bez wątpienia są kon-

strukdami rozumu, to przekraczają także granice empirycznego dowodzenia dokładnie tak, jak przypuszczał sam Platon. Przy braku dostępu do pozaempirycznych moralnych norm, racji i uzasadnień, jasne uchwycenie, czym jest życie moralne, staje się niemożliwe. Niemniej, jak to przekonująco pokazał Arystoteles, wielki uczeń samego Platona, ludzkie rozumowanie moralne w dużym stopniu także obejmuje wymiar empiryczny, przynajmniej w takim stopniu, w jakim jego cel stanowią precyzyjne rozważania dotyczące złożoności praktyk ludzkiej wspólnoty moralnej, jej dylematów i doświadczeń, a także ich implikacji dla dobra i zła.

Etyka Arystotelesa – w przeciwieństwie do bardziej formalnych Platońskich analiz pojęcia cnoty moralnej zamieszczonych w *Państwie* – oferuje koncepcję cnoty rozumianej jako dobry charakter. Jest ona w większym stopniu czuła na specyficzne zawiłości i niuanse codziennego doświadczenia moralnego i życia w ramach moralnej

wspólnoty, oferuje także precyzyjny model rozumowania, który Stagiryta określa mianem *phronesis* (mądrości praktycznej), koniecznej dla stawienia czoła zawiłościom życia praktycznego. Zasadniczo cnoty charakteru w ujęciu Arystotelesa są w większym lub mniejszym stopniu stanami emocji, uczuć lub pragnień uporządkowanych w zgodzie z pewnym deliberatywnym ideałem praktycznej mądrości, wyważonych pomiędzy nadmiarem i niedoborem danego pragnienia lub afektu. Tak więc, Arystoteles, bazując na szorstkiej podstawie faktycznego doświadczenia ludzkiego, proponuje nam, jak się zdaje, bardziej wiarygodny obraz tego, na czym polega

moralne czy też cnotliwe życie wraz z jego zawiłościami i trudnościami. Jak to się jednak przekłada na problem moralnej edukacji i sokratejskie pytanie o to, czy oraz w jaki sposób cnota może być nauczana? Wygląda na to, że ponownie stajemy w obliczu starego sokratejskiego problemu poznawczej pod-

niać znaczący wgląd w konsekwencje cnotliwego i wadliwego charakteru dla ludzkiego dobra (pomyślnego rozwoju) lub zła (nieszczęścia), dzięki czemu posiada ona szczególnie zastosowanie w kształtowaniu cnoty w wymiarze afektywnym.

„Tragedia jest to naśladowcze przedstawienie akcji poważnej, skróconej [...] w formie dramatycznej, a nie narracyjnej, które przez wzbudzenie litości i trwogi doprowadza do „oczyszczenia” tych emocji [Arystoteles, *Poetyka*, przeł. H. Podbielski].

stawy cnoty, tj. problemu źródła i lokalizacji wiedzy, która umożliwiałaby nam stanie się moralnie cnotliwymi podmiotami. Innymi słowy, gdzie możemy się zwrócić o pomoc w zrozumieniu tego, na czym polega dobre bądź rozumne wykorzystanie *phronesis* w takich czy innych problematycznych moralnie okolicznościach?

Zasadniczo Arystoteles utrzymywał, że istnieją trzy ogólne warunki ułatwiające nabycie i kształtowanie cnotliwego charakteru, a mianowicie rozsądne wczesne moralne wychowanie, osoby stanowiące wzór moralny oraz ćwiczenie się w *phronesis*. W swoim ocalałym traktacie z zakresu teorii literatury, *Poetyce*, przedstawił też bardziej szczegółowe porady dotyczące ostatniego z powyższych warunków. Być może to właśnie w tym miejscu odejście Arystotelesa od poglądów jego mistrza Platona wydaje się najbardziej uderzające. Argumentuje on, iż właśnie poezja tragiczna, którą możemy rozumieć szerzej jako poważną literaturę w ogóle, jest w stanie udostęp-

Jakkolwiek filozofowie uważają arystotelesowską koncepcję *katharsis* za nieco zbyt ogólnikową, pozostaje dostatecznie jasnym to, że imaginatywne badanie moralnego charakteru i moralnej podmiotowości, jakie umożliwia nam tragedia, ale też inne rodzaje wielkiej literatury, potrafi poruszyć w kierunku głębokiej moralnej przemiany namietności i emocji, do uporządkowania których dąży mądrość praktyczna. Tak więc Arystoteles, zdaje się utrzymywać, że poruszające nasze uczucia opowieści (w tym wielkie narracje naszego kulturowego dziedzictwa) w większym stopniu sprzyjają rzetelnemu poznaniu wewnętrznej psychologii dobrego czy złego charakteru, jak i jej zewnętrznych konsekwencji (dobrych czy złych) dla wspólnotowego życia ludzkiego, niż wyjaśnienia sformułowane w ramach podejść czysto teoretycznych. Takie właśnie stanowisko – z całą pewnością zawdzięczając je Arystotelesowi – przyjmują współcześni teoretycy społeczeństwa i moralności, jak na przykład Alisdair MacIntyre. Argumentują oni, że literackie narracje stanowią fundament dla ludzkiego rozumienia moralnej podmiotowości.

Jak to ujął sam MacIntyre, interpretujemy siebie jako moralne podmioty, tak jakbyśmy byli bohaterami opowieści. Ale co w takim razie z przekonaniem Platona, że opowieści są zbyt odległe od rzeczywistości, aby mogły moralnie kształtować? Odpowiedź Arystotelesa zamieszczona w *Poetyce* brzmi jak następuje:

„[...] zadanie poety polega nie na przedstawieniu wydarzeń rzeczywistych, lecz takich, które mogłyby się zdarzyć [...]. Dlatego też poezja jest bardziej filozoficzna i poważna niż historia; poezja wyraża przeciwieństwo, co ogólne, historia natomiast to, co jednostkowe. Przez „ogólne” rozumiem to, że jakaś postać będzie coś takiego mówić i czynić, co jest zgodne z prawdopodobieństwem lub koniecznością, do czego właśnie dąży poezja [...] [Arystoteles, *Poetyka*, przeł. H. Podbielski].

Arystoteles wydaje się twierdzić, że jakkolwiek nie powinniśmy oczekiwać od literackich opowieści dosłownej prawdy, to przecież wiele spośród wielkich i poważnych utworów literackich zawiera w sobie, często w formie symbolicznej, alegorycznej lub metaforycznej głębsze, uniwersalne prawdy dotyczące ludzkiej kondycji, w których można doszukać się prawdziwej moralnej mądrości i wglądów. A choć wiele pozostaje do zrobienia, aby te prawdy głębiej zrozumieć, jak i zrozumieć, na czym powinno polegać ich zgłębianie przez literaturę, to można chyba powiedzieć, że badanie i odsłanianie takich prawd zawsze było celem wielkich mistrzów literatury oraz innych sztuk, takich jak Homer, Eurypides, Wirgiliusz, Szekspir, Dante, Austen, Dickens czy Dostojewski. Stąd jest czymś wręcz koniecznym, abyśmy w moralnej edukacji dążyli do większego wykorzystania naszej spuścizny kulturowej w postaci literatury niż dotychczas. ■

Tłumaczył Paweł Pijas

Edukacja moralnego charakteru w Projekcie „Narnijskie cnoty”

Czy czytanie odpowiedniej literatury może pomóc dzieciom w nabywaniu cnot etycznych?

Takie pytanie postawili sobie prof. Mike Pike z University of Leeds (Wielka Brytania) oraz prof. Thomas Lickona ze State University of New York (USA). Wraz ze swoimi współpracownikami postanowili sprawdzić, w jaki sposób cnoty prezentowane w literaturze heroicznej, konkretnie w *Opowieściach z Narnii* C.S. Lewisa (projekt ogranicza się do trzech części Narnijskiego cyklu: *Lew, czarownica i stara szafa*, *Książę Kaspian* i *Pordóż „Wędrowca do świtu”*), mogą być zaszczepiane u 11–13-latków oraz jaki wpływ na ten proces ma udział rodziców. W tym celu przygotowali projekt 12-tygodniowych kursów (dwie godziny tygodniowo) dla trzech kolejnych roczników szkolnych, prowadzonych w głównie w Północnej Anglii dla pięciu tysięcy dzieci. Każdy kurs poświęcony jest jednej z wymienionych powieści, zaopatrzonej w instruktaż dla nauczycieli, zaś dla uczniów podręcznik oraz „paszport cnot” – dokument, który wraz z odpowiednimi pieczęciami ma zaświadczać, że uczeń „zwidził” daną cnotę (są to miłość, mądrość, samokontrola, wewnętrzna spójność, sprawiedliwość, męstwo) i praktykował ją poza szkołą. W ramach projektu organizowane są także specjalne szkolenia dla nauczycieli prowadzących kursy oraz dla rodziców. Uczniowie będą zachęceni do lektury i dyskusji nad postawami bohaterów powieści Lewisa oraz do praktykowania cnot w szkole i poza nią.



Edukacja moralno-demokratyczna

Małgorzata Steć

Adiunkt w Akademii Ignatianum, wykładowca w Instytucie Psychologii UJ w Krakowie; doktor filozofii, etyk, psycholog i nauczyciel. Zajmuje się stymulacją kompetencji moralnej i rozwoju moralnego. Obecnie bierze udział w procesie certyfikacji na nauczyciela Konstanckiej Metody Dyskusji nad Dylematem (KMDD®). W wolnych chwilach uprawia wspinaczkę skalną.

Słowa kluczowe: George Lind, Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem

Edukacja moralno-demokratyczna jest jednym z największych wyzwań współczesnych systemów nauczania. Przygotowanie młodego człowieka do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, do funkcjonowania w warunkach demokratycznej wymiany kapitału społecznego i do towarzyszącej temu adekwatnej wrażliwości na problemy etyczne jest zadaniem trudnym, ale okazuje się, że nie niemożliwym.

Nauczanie, a raczej wychowanie, o którym mowa, powinno kłaść nacisk na faktyczne umiejętności, kompetencje, zdolności. Zwłaszcza, jeżeli chodzi o ocenę dostępnych możliwości i dokonywanie na tej podstawie właściwych wyborów. Potrzeba stymulacji kompetencji moralnych jest tym samym jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji. Powołując się na wyniki klasycznych badań Lawrence’a Kohlberga (zob. kapsuka na s. 23) nad dyskutowaniem dylematów moralnych, na lekcjach szkolnych przyjmuje się, że wspieranie rozwoju moralnego młodego człowieka może opierać się na przedstawianiu mu

dylematów moralnych do rozwiązania w celu stymulacji jego rozumowania. Należy jednak pamiętać, że stymulacja rozumowania nie wyczerpuje pojęcia rozwoju moralnego. Obecnie jedną z najszerzej zbadanych i opisanych metod stymulacji rozwoju moralnego za pomocą dyskusji jest *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem* (*Konstanz Method of Dilemma Discussion* – KMDD®) prof. Georga Lind’a z Uniwersytetu w Konstancji. Uczestnictwo w zajęciach prowadzonych metodą KMDD® wspiera rozwój kompetencji moralnej (*moral competence*). Jest to zdolność do wydawania decyzji i sądów moralnych oraz podejmowania zgodnych z nimi działań, a także umiejętność rozwiązywania problemów i łagodzenia konfliktów w oparciu o wewnętrzne zasady moralne i za pomocą wspólnych rozważań i dyskusji, zamiast stosowania przemocy i podstępów. Metoda KMDD® ugruntowana jest w autorskiej dwuaspektowej teorii moralnego zachowania i rozwoju (*Dual-Aspect Theory of Moral Behavior and Development*). Prof.

Lind twierdzi, że stymulacja kompetencji moralnej to nie tylko działanie na sferę poznawczą, ale

także afektywną, a więc na dwa aspekty zachowania, których nie da się oddzielić. To założenie istotnie wpływa na strukturę dyskusji w ramach sesji KMDD®. Każda trwająca półtorej godziny sesja składa się z dziewięciu faz, w których naprzemiennie stymulowane jest myślenie oraz emocje. Dzięki temu przez całą sesję utrzymywany jest średni poziom pobudzenia, który najlepiej sprzyja kształtowaniu kompetencji moralnej. Uczestnicy sesji pracują naprzemiennie samodzielnie i wspólnie. Dzięki temu możliwa jest zarówno osobista refleksja, jak i kooperacja z innymi w procesie modyfikacji swojego stanowiska. Rola nauczyciela jest w przebiegu każdej sesji KMDD® celowo ograniczona. Występuje on jedynie jako koordynator i moderator dyskusji, czuwający spokojowo nad przestrzeganiem dwóch prostych zasad: odnoszeniem się tylko i wyłącznie do treści dylematu oraz wzajemnym udzielaniu sobie głosu przez uczestników dyskusji (zasada ping-ponga). Na początku każdej sesji nauczyciel w odpowiedni sposób prezentuje także hipotetyczny dylemat edukacyjny, który staje się niejako „tematem przewodnim”. KMDD® nadaje się do zastosowania w każdym wieku (najmłodsi liczyć mogą 8 lat), w każdych warunkach społeczno-kulturowych i religijnych. Dotychczas metoda zyskała uznanie w czterdziestu krajach na świecie, a jej popularność stale rośnie. Skuteczność metody KMDD® potwierdzają liczne badania, zaś jej wysoką jakość zapewnia restrykcyjny proces certyfikacji użytkowników i nauczycieli metody, który nadzoruje sam prof. Georg Lind®.



PROF. GEORG LIND – psycholog rozwoju moralnego, demokracji i edukacji. Związany z Uniwersytetem w Konstancji w Niemczech. Uczeń L. Kohlberga i twórca oraz promotor Konstanckiej Metody Dyskusji nad Dylematem (KMDD®), a także Testu Kompetencji Moralnej (MCT) służącego do pomiaru skuteczności metody. Autor dwuaspektowej teorii moralnego zachowania i rozwoju. Autor licznych publikacji naukowych o zasięgu międzynarodowym.



Dialog: fakty i mity

Fot.: Anna Czyż

W demokratycznym społeczeństwie zróżnicowanym światopoglądowo niezbędnym elementem edukacji moralnej staje się umiejętność podejmowania dialogu. Czym jest dialog, a czym na pewno nie jest?

Słowa kluczowe: dialog, prawda, człowiek, argumentacja, uzasadnianie, przekonywanie, rozumienie

Definicja człowieka jako *animal rationale* (zwierzę rozumne) bierze swój początek w greckiej definicji *dzoön logon echon*, gdzie *logos* oznacza nie tylko rozum i racjonalność, lecz przede wszystkim język i mówienie. Każdy z nas jest istotą żywą, która mówi (*animal loquax*), i każdy z nas jest zwierzęciem społecznym (*animal sociale*). Stąd możliwość i potrzeba dialogu.

Pracując ze studentami resocjalizacji o radykalnie różnych poglądach co do „gorących” kwestii moralnych (m.in. stosowność kary śmierci, dopuszczal-

ność aborcji i eutanazji), przekonuję się, że dialog jest skuteczną metodą edukacji moralnej dorosłych. Poszerza horyzonty, uczy argumentacji na rzecz własnego stanowiska i otwiera oczy na racje przeciwników. Pod warunkiem jednak, że jest rzeczywiście dialogiem.

Wiele definicji dialogu stwierdza – ogólnie i ogólnikowo – że jest on: 1) rodzajem komunikacji międzyludzkiej; 2) miejscem wyłaniania się prawdy; 3) sposobem poszukiwania prawdy na drodze wymiany myśli (poglądów); 4) spotkaniem międzyludzkim; 5) sposobem bycia umożliwiającym istnienie

wspólnoty; 6) wymianą argumentów (racji) skierowaną na uzyskanie racjonalnego konsensusu (jednomyslności, powszechnej zgody) na drodze publicznego roztrząsania racji; 7) sposobem załatwiania sporów w społeczeństwach demokratycznych; 8) spotkaniem osób chcących się porozumieć w sprawie poglądów i działań, co do których istnieją rozbieżne opinie; 9) sposobem porozumiewania się ludzi ze sobą za pomocą języka; 10) rodzajem relacji międzyludzkiej, polegającej na uznaniu drugiego człowieka jako osoby, przy rezygnacji z jego instrumentalizacji i narzucania siłą własnych przekonań czy wymuszania określonych sposobów zachowania/działania; 11) formą tworzenia i podtrzymywania wspólnoty sensu; 12) dyskusją między kilkoma osobami; 13) rozmową, którą ktoś prowadzi sam ze sobą; 14) myśleniem (poznaniem): jeżeli przyjąć przypisywany Platonowi pogląd, że myślenie jest mową wewnętrzną, wtedy wszelkie myślenie jest dialogowaniem. ▶



Agnieszka Salamucha

Absolwentka pedagogiki i filozofii KUL, doktor, pracownik Uniwersytetu Warszawskiego, specjalizuje się w ogólnej metodologii nauk. Pasje: spotkania z rodziną i przyjaciółmi, oglądanie seriali przyrodniczych BBC, czytanie kryminałów (kolejność nieprzypadkowa).

Warto
doczytać

■ A. Bronk, A. Salamucha, *Dialog jako droga do prawdy o człowieku*, „Paedagogia Christiana” 1/25 (2010), s. 11–32.

■ Dialog (hasło zbiorowe), w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 3, Lublin 1979, s. 1258–1288.

W filozofii wskazuje się na trzy zasadnicze tradycje dialogu: Sokratejsko-Platońską, w której traktuje się dialog jako sposób dochodzenia do prawdy, **Buberowsko-Levinasowską**, upatrującą w nim miejsce dogłębnego spotkania z drugim człowiekiem, oraz **Gadamerowską**, która stara się łączyć obie wcześniejsze.

Dziś wszyscy deklarują, że chcą rozmawiać z innymi. Jednak czy zawsze chodzi wówczas o dialog? Proponuję krytyczne przyjrzenie się kilku potocznym przekonaniom na jego temat.

Mit 1: Każda rozmowa jest dialogiem

Nie każda rozmowa – nawet taka, w której rozważa się racje „za” i „przeciw” pewnemu pogładowi – jest dialogiem. Z dialogiem autentycznym mamy do czynienia wówczas, gdy rozmówcy rzeczywiście zmierzają do porozumienia i pozostają otwarci na wzajemne argumenty. Gdy każdy z nich dąży za wszelką cenę do narzucenia własnego zdania i osiągnięcia własnej korzyści, mówimy o dialogu pozornym. Dialogiem w dydaktyce sensie nie jest też rozmowa dydaktyczna (np. między nauczycielem i uczniem na lekcji), ponieważ nie służy poszukiwaniu nowej prawdy, lecz upowszechnianiu i utrwalaniu pewnych poglądów. W dialogu manipulacyjnym chodzi o to, żeby jedna ze stron zaakceptowała pewne stwierdzenia lub działania, których by



Fot.: Anna Czyż

z pewnością nie zaakceptowała, gdyby znała całą prawdę o rzeczywistych motywach strony przeciwnej. To również dyskwalifikuje ten typ dialogu jako dialog autentyczny.

Czy mamy się wystrzegać dialogów innych niż autentyczny? Przecież to niemożliwe. Specjalistami od dialogów manipulacyjnych są politycy, dziennikarze oraz... rodzice małych dzieci. Czy uczniowie i studenci nauczyliby się czegoś, gdyby nie dialogi dydaktyczne na lekcjach, ćwiczeniach, podczas egzaminów ustnych? Przy najlepszych chęciach trudno mówić o dialogu, gdy jego partnerzy pod pewnymi względami nie są równi. Co więcej, dialog – przykładowo między rodzicem a dzieckiem – po prostu musi się kończyć niekiedy autorytarnym, instytucjonalnie i prawnie usankcjonowanym przymusem („odebraniem dziecku zapalek”).

Mit 2: Z każdym można dialogować

Nie da się podjąć dialogu, gdy rozmówcy uważają tak samo. Warunkiem dialogu jest bowiem „ścieranie się” odmiennych poglądów, stanowisk, argumentów. Tam, gdzie partnerzy od początku dzielą te same poglądy, rozprawiając (prywatnie lub publicznie) tylko po to, by utwierdzić siebie lub innych co do słuszności własnego stanowiska, nie ma miejsca na dialog.

Po drugie, dialog wymaga wstępnego ustalenia, jakie wartości i poglądy są dla rozmówców wspólne. Dopiero na tym tle można dostrzec różnice między

stanowiskami. Dialog zakłada też minimum porozumienia co do sposobu pojmowania kluczowych terminów. W innym przypadku zamiast dialogu mamy do czynienia z „rozmową głuchych”.

Po trzecie, nie ma dialogu, kiedy jedna ze stron, przekonana, że dysponuje całą i wyłączną prawdą, wyklada ją z pozycji siły (władzy) i próbuje narzucić stronie przeciwnej. Warunkiem dialogu jest swoboda w prezentowaniu własnego stanowiska oraz otwartość na cudze argumenty – dopuszczenie do siebie myśli, że mój przeciwnik w pewnej kwestii może mieć rację, a to ja mogę się mylić.

Mit 3: Pewne sprawy nie podlegają dialogowi

Pogląd ten – w odniesieniu do dogmatów wiary chrześcijańskiej – głosili średniowieczni antydyalektycy (m.in. Bernard z Clairvaux). Praktyka życia społecznego współczesnych krajów demokratycznych pokazuje jednak, że przedmiotem dialogu może stać się

każda sprawa, która okazała się dla kogoś interesująca i ważna.

Z drugiej strony fakt, że można dialogować o wszystkim, nie oznacza, że wszystkie poglądy i argumenty mają tę samą rangę. Otwartość na prawdę partnera nie oznacza prostej akceptacji wszystkiego, co on głosi. Mimo to, skoro mamy odmienne pomysły na urządzenie świata, powinniśmy przynajmniej umieć się porozumieć co do tego, w czym i dlaczego się różnimy.

Mit 4: Dialog jest udany, gdy jego strony dochodzą do porozumienia

Nie jest prawdą, że każdy dialog, żeby można go było nazwać udanym, musi kończyć się przekonaniem przeciwnika do naszych poglądów albo przynajmniej kompromisem. Celem dialogu jest znalezienie wspólnej prawdy, która pojawi się – być może! – jako jego rezultat.

Dzięki dialogowi dochodzi do ujawnienia prawdy, która nie była przedtem w pełni znana żadnemu z jej uczestników. Dlatego nie ma w nim zwy-

ciężców i pokonanych. Ostatecznie to nie siła racjonalnych argumentów, a przymus płynący z prawdy i sama rzeczywistość zmuszają do akceptacji lub porzucenia wcześniejszych przekonań. Są i takie prawdy, które odsłaniają się przed nami wyłącznie dzięki dialogowi. Przecież jedynie tam „otwiera się prawda o człowieku” – kiedy szczerze mówimy o tym, co nas porusza, inspiruje i boli, ujawniamy to, co nosimy ukryte w sobie. Zazwyczaj uczestnicy takiego dialogu wychodzą z niego zmienieni oraz bogatsi o prawdę o sobie samych i świecie.

Dialog jest udany także wówczas, kiedy uda mi się zrozumieć zdanie mojego oponenta. Nie zgadzam się z nim, on nie zgadza się ze mną, każdy pozostał przy swoim i nie wypracowaliśmy żadnego wspólnego stanowiska – ale ja wiem, co on myśli i dlaczego.

Mit 5: Dialog jest dobry dla słabych i wątpliwych

Czy dialog podejmuje tylko ten, kto nie jest przekonany o własnej prawdzie i racjach? Czy poszukiwanie dialogu jest wyrazem niewiary we własne

przekonania i gotowości do łatwej rezygnacji z własnych poglądów?

Można zająć w dialogu pozycję wątpienia we własną prawdę i dialogowego poszukiwania nowej prawdy. Ale w dialog można też wchodzić z przekonaniem, że zna się prawdę, którą chce się proponować (a nie narzucać) innym. Skądinąd zawsze musimy się liczyć z możliwością, że podejmując dialog, będziemy zmuszeni do zmiany wcześniejszego stanowiska. Z dialogiem jest trochę tak, jak z miłością – nigdy nie wiesz, dokąd ona cię zaprowadzi. „Co »wyjdzie« w rozmowie, nikt z góry nie wie. Porozumienie lub jego utrata są czymś, co nam się niejako przydarza [...], nie można nawet powiedzieć, że to partnerzy dostosowują się do siebie; w udanej rozmowie poddają się obaj prawdzie rzeczy, która wiąże ich nowymi więzami wspólnoty. Porozumienie w rozmowie nie polega na samym tylko monologu i forsowaniu własnego stanowiska, lecz jest przemianą we wspólnotę, w której nie pozostaje się tym, czym się było” (H.G. Gadamer). Taka jest właśnie logika dialogu. ■

DIALOG – z greckiego *did-logos* („dwa-słowie”, „rozmowa”, łac. *colloquium, sermo*), dochodzenie do prawdy poprzez rozum i logikę; *dialogus* – także jako rozmawianie, przekonywanie za pomocą słów i dochodzenie do porozumienia.

FILOZOFIA DIALOGU – podkreśla interpersonalny charakter dialogu jako miejsca spotkania osób, poszukujących sensu istnienia, swych wypowiedzi i działań; człowiek staje się osobą tylko dzięki relacji dialogowej.

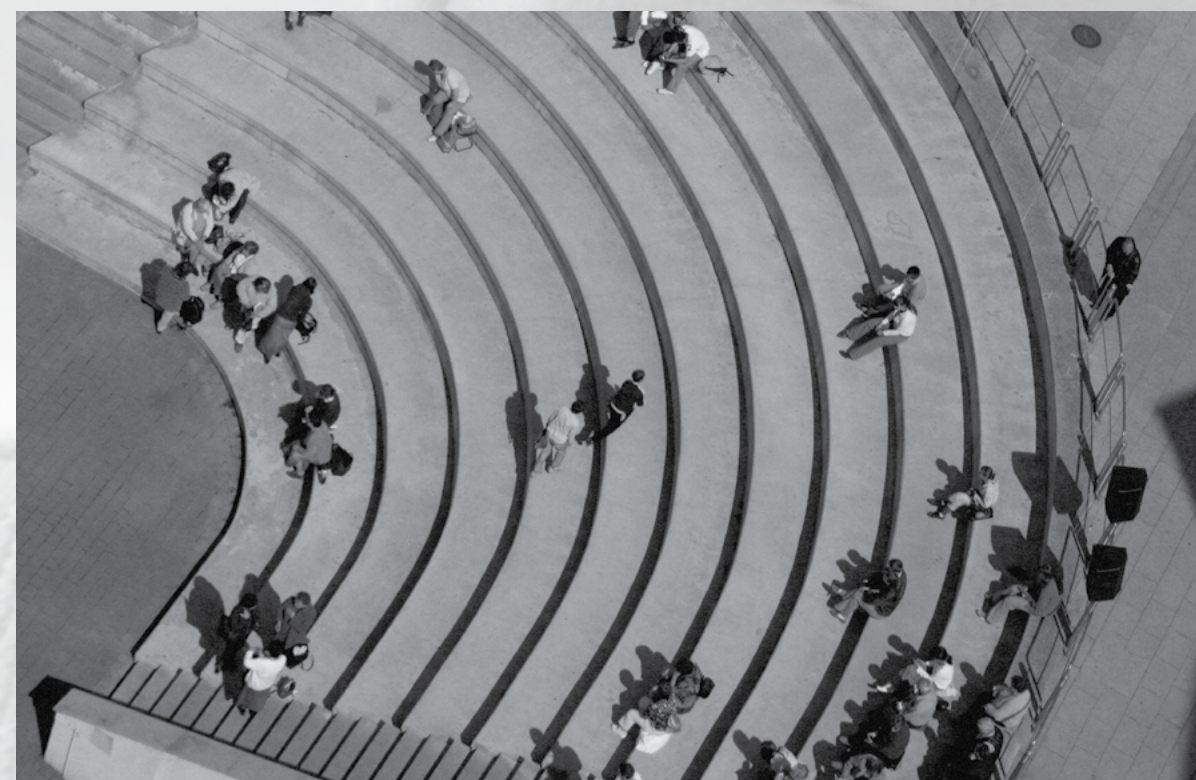
MARTIN BUBER (ur. 1878, zm. 1965) – urodzony w Austrii żydowski filozof i religioznawca, współtwórca filozofii dialogu. Autor m.in. *Ich und Du* (1923; pol. *Ja i Ty*), *Das Problem des Menschen* (1948; pol. *Problem człowieka*) i *Die Erzählungen der Chassidim* (1949; pol. *Opowieści chasydów*).



EMMANUEL LEVINAS (ur. 1906, zm. 1995) – francuski filozof pochodzenia żydowskiego, współtwórca filozofii dialogu.



HANS-GEORG GADAMER (ur. 1900, zm. 2002) – niemiecki filozof, historyk filozofii i filolog klasyczny, współtwórca XX-wiecznej hermeneutyki filozoficznej. Jego kluczową pracą jest wydana po raz pierwszy w 1960 roku *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (pol. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*).



Fot.: Anna Czyż

Fot. w tle: Anna Czyż



Grzegorz Pyszczyk

Profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Opublikował m.in. *Nadnormalność jako problem społeczny. Wokół klasycznej koncepcji Floriana Znanieckiego* (Warszawa 2013); redaktor i współautor haseł w encyklopediach i słownikach. Wolontariusz w schronisku dla bezdomnych zwierząt w Celestynowie. Stały i wieloletni uczestnik warszawskiej grupy „Socrates Cafe” kierowanej przez Mariusza Malinowskiego.

Społeczne światy wychowania moralnego

Właśnie w obszarze dzieła literackiego to, co konkretne i szczegółowe, współwystępuje z tym, co abstrakcyjne, ogólne. Nigdzie indziej jak właśnie w domenie obrazu literackiego ujrzyć możemy autentyczną dynamikę życia moralnego. Powinna być więc ona traktowana jako trzecia sfera wychowania moralnego.

Słowa kluczowe: socjalizacja, kodeks moralny, literatura a etyka

Sfera wychowania moralnego jest – przynajmniej na pierwszy rzut oka – w sposób nieunikniony, a zarazem niepokojący czymś dwoistym, dualnym. Przy czym – jak się wydaje – w wielu przypadkach bardzo trudno zharmonizować ze sobą wskazania płynące z różnych przestrzeni tego typu wychowania.

Z jednej strony mamy do czynienia z niesłuchaniem ekspansywnym żywiołem nieformalnej socjalizacji moralnej. Młodego człowieka kształtują po prostu grupy, w których on uczestniczy. Rodzina, szkoła, rówieśnicy itd. Świadomie, mniej świadomie lub w ogóle nieświadomie uczy się on poprzez uczestnictwo w tych grupach norm,

postaw lub wzorców moralnych poprzez zwykłe naśladownictwo. Robi to, co robią inni. Szuka uznania, szacunku ze strony innych poprzez dostosowanie się do ich oczekiwań.

Tego typu socjalizacja jest obciążona wieloma mankamentami. Nie zawsze przecież oczekiwania grup wobec młodych ludzi mają charakter godny pochwały, np. młodzieżowa drużyna piłkarska, tak jak każda drużyna piłkarska,

z reguły będzie oczekiwać dokonania taktycznego faulu w odpowiednim momencie. Do tego wymagania różnych grup oddziałujących na młodego człowieka mogą mieć odmienny, a czasami wręcz sprzeczny ze sobą charakter.

Z drugiej strony mamy do czynienia z edukacją moralną sformalizowaną, w ramach której świadomie chce się kształtować postawy moralne konkretnych osób. Formy tego typu kształce-

nia mogą być bardzo różne. Najbardziej powszechnym przykładem tego typu edukacji w Polsce są lekcje katechezy, w ramach której obok podstaw życia religijnego przekazywany jest kanon tradycji moralnej, m.in. Dekalog, lista siedmiu grzechów głównych lub podstawowych cnót kardynalnych i teologicznych. Przykładem tego typu edukacji są także alternatywne wobec katechezy lekcje etyki, ▶



Ilustracja: Lubomira Przybylska

Teoria rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga

LAWRENCE KOHLBERG jest uznany za jednego z najwybitniejszych teoretyków rozwoju moralnego. Uważał, że rozwój moralny przebiega równolegle z rozwojem psychicznym według uniwersalnych stadiów i ma ścisły związek z doskonaleniem zdolności poznawczych. Kohlberg na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny. W każdym z nich zidentyfikował po dwa stadia.

W pierwszym stadium człowiek przyjmuje egocentryczny punkt widzenia, a przestrzeganie norm moralnych jest motywowane jedynie karą i nagrodą. Drugie stadium oznacza przyjęcie indywidualistycznego punktu widzenia. Podmioty moralne w swoim działaniu kierują się realizacją swoich prywatnych interesów, jednakowoż już uświadamiają sobie, że inni także mają swoje interesy, a w sytuacji konfliktu należy kierować się zasadą wzajemnych korzyści. Trzecie stadium oznacza przyjęcie perspektywy osoby będącej w bliskich związkach z innymi ludźmi. Ktoś pozostający na tym poziomie rozwoju moralnego dostrzega interes najbliższej grupy społecznej i przedkłada go ponad własny. Ważna jest dla niego troska o swoich bliskich. W czwartym stadium przyjmowany jest już szerszy społeczny punkt widzenia – słusne jest działanie dla dobra społeczeństwa: szanowanie instytucji społecznych, przestrzeganie obowiązków prawa. Piąte stadium oznacza przyjmowanie perspektywy praw człowieka, zakładającej istnienie praw i wartości takich, jak życie i wolność, które muszą być szanowane w każdym społeczeństwie niezależnie od woli większości. W szóstym stadium osoby w swoim działaniu kierują się uniwersalnymi zasadami moralnymi ze względu na ich moralną słusność.

Przechodzenie w rozwoju moralnym przez kolejne stadia można najogólniej opisać jako przewyżnianie egoizmu i doskonalenie się w kierunku przyjęcia postawy altruistycznej. Według Kohlberga żadne z wymienionych stadiów nie może być pominięte. Jednak nie każdy dochodzi do najwyższego stadium, wielu zatrzymuje się jedynie na trzecim lub czwartym poziomie.

Teoria Kohlberga z jednej strony jest jedną z najlepiej empirycznie ugruntowanych teorii moralnego rozwoju, z drugiej strony z różnych powodów najczęściej krytykowaną.



Lawrence Kohlberg
(ur. 1927, zm. 1987) – amerykański psycholog.

Warto
doczytać

■ *Etyka i literatura: antologia tekstów*, red. A. Głąb, Lublin 2014.
 ■ A. Głąb, *Literatura a poznanie moralne: epistemologiczne podstawy etycznej krytyki literackiej*, Lublin 2016.
 ■ M.C. Nussbaum, „Antygona” *Sofoklesa: konflikt, spojrzenie i uproszczenie*, „Teologia Polityczna”, nr 2 (2004/2005), s. 132–149.
 ■ A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych: etyka, genealogia i tradycja*, Warszawa 2009.

a także różne elementy wychowania pozaszkolnego, np. w Polsce program wychowania harcerskiego.

Na świecie oprócz wyżej wymienionych rozwiązań mamy do czynienia z całym szeregiem różnych programów funkcjonujących głównie w szkole, a czasami także w biznesie, np. *character education* (głównie w USA, oprócz sfery pojęciowej starają się one w jakiejś mierze kształtować nawyki) oraz *value education* (uwrażliwiające na różnego typu wartości, rozjaśniające pojęcia związane z tymi wartościami).

Choć istnienie tego typu programów wydaje się być pożądane, a wręcz konieczne, wady takiego kształcenia są dość oczywiste. Mimo wielu wysiłków nie ustalono wspólnej listy norm i wartości, którą zaakceptowałyby wszystkie grupy społeczne. Poza tym nie konfrontują się one z dylematami moralnymi społeczeństw zwykle ze względu na swój szkolny charakter.

Obydwa typy wychowania moralnego nie różnią się tylko i wyłącznie środowiskiem społecznym, w którym zachodzą. Różnice idą daleko głębiej, mają charakter merytoryczny związany ze sferą poznania moralnego. Socjalizacja moralna, jakakolwiek by nie była, jakichkolwiek środowisk by nie dotyczyła, zawsze odnosi się w pierwszym rzędzie do obszaru konkretnych przypadków. W sferze socjalizacji liczą się przede wszystkim konkretne sprawy, konkretni ludzie, konkretne instytucje, konkretne wydarzenia. Oczywiście tylko niektóre spośród tych konkretnych mają dla jednostki znaczenie. Mówimy w tej sytuacji o znaczących ludziach, znaczących sytuacjach, znaczących dziełach. A znaczący to ten, który wywarł największy wpływ na jednostkę. Znaczący ludzie to przede wszystkim rodzice, potem niekiedy nauczyciel, częściej starszy kolega lub ktoś, kto jest społecznym, artystycznym lub intelektualnym idolem. Zawsze jednak mamy do czynienia przede wszystkim ze sferą konkretną.

Inaczej sprawy się mają ze sformalizowaną edukacją moralną. Choć w dobrej edukacji moralnej zawsze są od-

wołania do przykładów, to dominują tu przede wszystkim abstrakcyjne zasady i wzorce. Na pierwszym planie jest zawsze ogólny nakaz lub zakaz moralny. Może mieć on rozmaite formy ogólności. Od wszechogarniającej formuły typu „Kochaj bliźniego swego jak siebie samego” do szczegółowych sformułowań typu „Staraj się nie krytykować innych bez wyraźnie uzasadnionej potrzeby związanej z dobrem ponadindywidualnym”. Mniejsza w tej chwili o słuszność wskazanych norm. Istotne jest tutaj to, że zawsze mają one ogólny, pretendujący do uniwersalności charakter.

Dualizm zarysowanych wyżej form wychowania moralnego znany jest od dawna i często traktowany jako coś niepokojącego. Jak się wydaje, słusznie. Zderzenie tych dwóch sfer prowadzić może albo do nieustannej konfuzji, albo ignorowania jednego z tych światów.

Pewną odpowiedzią na ten problem, dręczący nie tylko teoretyków, ale przede wszystkim wychowawców wszelkiego autoramentu, jest coraz prężniej rozwijający się nurt we współczesnej filozofii łączący, po wielu dekadach separacji, etykę i literaturę. Główni przedstawiciele tego kierunku wskazują na to, iż właśnie w obszarze dzieła literackiego to, co konkretne i szczegółowe, współwystępuje z tym, co abstrakcyjne i ogólne. Nigdzie indziej jak właśnie w domenie obrazu literackiego ujrzyć możemy autentyczną dynamikę życia moralnego. Powinna być więc ona traktowana jako trzecia sfera wychowania moralnego.

Przypomnimy ostatnie wersy słynnego *Przesłania Pana Cogito* Zbigniewa Herberta:

„bo tylko tak będziesz przyjęty
do grona zimnych czaszek
do grona twoich przodków:
Gilgamesza Hektora Rolanda
obrońców królestwa bez kresu
i miasta popiołów
Bądź wierny Idź

Jak często po wysłuchaniu tej frazy ze strony osób zapoznanych z filozoficzną tradycją etyczną usłyszeć można

komentarz: „A wobec kogo lub czego mamy być wierni? Można być przecież wiernym sprawom złym lub niegodnym uwagi”. Mają pełną rację, ale na gruncie dyskursu etycznego, do którego wychowania moralnego sprowadzić się nie da.

Poezja w tym przypadku daje poznanie innego typu, jakże ważne dla wychowania moralnego. Osoby wierne pewnym sprawom, zasadom, osobom, grupom z rzadka są w pełni świadome tego, wobec czego są wierne. Mimo to są w pełni przekonane o słuszności swojej postawy i trudno zarzucać im złą wiarę.

Powyższy przykład nie jest oczywiście dyskusyjny. Nie o niego jednak chodzi, ale o moc obrazu literackiego jako źródła poznania moralnego. Co do tego w pełni jest przekonanych wiele znaczących postaci filozofii ostatnich dekad, m.in. Martha Nussbaum, Alisdair MacIntyre, Charles Taylor, Iris Murdoch. Na przykład według MacIntyre’a do zrozumienia cnoty etycznej może prowadzić tylko i wyłącznie narracja o podmiocie starającym się żyć cnotliwie. Natomiast według Nussbauma kontakt z literaturą umożliwia stan umysłu zwany równowagą percepcyjną, który jest stanem gotowości do zmiany swoich nastawień w obliczu konkretnych sytuacji. Kogoś, kto chce się zapoznać z tymi zagadnieniami, warto zaprosić do lektury prac Anny Głąb, która w Polsce podjęła tę problematykę.

Dla nas najważniejsze jest to, iż tak rozumiana literatura może spinać ze sobą zaprezentowane wyżej, bardzo odmienne od siebie światy wychowania moralnego. Literatura – zauważmy – czytana w szkole w ramach ustalonego kanonu, jak i pod postacią dobrowolnej lektury poza szkołą. Rola jej jako wychowawcy moralnego może być zgoła doniosła, szczególnie w krajach takich jak Wielka Brytania, w których miejscowa klasyka literacka (np. Szekspir, Dickens, Austen) jest wciąż żywa i której światy odbioru literackiego, szkolny i pozaszkolny, żywo się ze sobą komunikują. ■

Coaching czy etyka?

Coaching jest dziś zjawiskiem popularnym i modnym. Dzięki stosowaniu konkretnych metod zyskał akceptację osób ceniących efektywne rozwiązania. Czy jednak coaching jako metoda nie gubi złożonych relacji społecznych, aspektu pracy nad sobą czy możliwości porażki? Czy nie tworzy wizji przyszłego szczęśliwego życia, które szybko i łatwo można osiągnąć już dziś?

Słowa kluczowe: coaching, edukacja etyczna, etyka biznesu, psychologia

Klasyczna personalna sesja coachingowa bazuje na modyfikacji „dialogu sokratejskiego” – techniki znanej z terapii poznawczej, w której poprzez umiejętne zadawanie pytań terapeuta pogłębia samoświadomość pacjenta. Wspomaga go w ten sposób w poszukiwaniach rozwiązania jego problemów. W przypadku szkoleń i warsztatów wykorzystuje się również inne techniki zapożyczone z różnych nurtów psychoterapii. W coachingu są one jednak wyrwane z paradygmatu konkretnego nurtu (poznawczego, behawioralnego czy humanistycznego).

Zastanówmy się nad analogiczną sytuacją w etyce, gdzie żeby wesprzeć pewną osobę, zaczęlibyśmy jej mówić o *arete*, potem łączyć ją z rachunkiem użytecznym, by stwierdzić, że wszystko to odnajdziemy w sytuacji dialogicznej. Istotny zatem nie jest fakt, że między tymi pojęciami nie można ustanowić żadnego związku, ale że jest on na tyle luźny, że łatwo ulega zmanipulowaniu.

Jak w sytuacji coachingu odnajduje się *spiritus movens* tego przedsięwzięcia, czyli coach? Jak powiedzieliśmy, w przeciwieństwie do terapeuty, nie jest skrupowany paradygmatem czy procedurą; może żonglować technikami, w zależności od tego, co uzna

za przydatne. Sytuacje takie zmuszają do zadania pytania: czy w ogóle istnieje tu nie tylko metodologia, ale jakiegokolwiek myślowe zdyscyplinowanie? Wszak zarówno poszczególne rodzaje terapii, jak i systemy filozoficzne wyrastają z bardzo konkretnego modelu świata – modelu, który ujmuje w sposób spójny rzeczywistość pod pewnym kątem. Tym, co można zatem zarzucić coachingowi, jest właśnie brak spójności. Prowadzi to do swego rodzaju misz-maszu, kolażu, *patchworku*, w którym ogólna wizja świata i człowieka nie jest *explicit* wyłożona.

Zwizualizuj swój sukces!

Efekt specyficznych rozwiązań przyjętych przez coaching jest brak ogólnie obowiązującej podstawy, na której zbudowana jest technika pracy z klientem. Coachowie zatem mogą ustanowić dowolną podstawę dla swej praktyki: prywatne preferencje lub chwilowe zafascynowanie konkretnym modelem. Coach może, ale wcale nie musi bazować na spójnym systemie myślowym – nie posiada naukowej „ortodoksji”, w ramach której się porusza i która wyznacza mu granice. Nie posiada także koniecznego w przypadku terapeuty superwizora, który

jest dla niego wsparciem i kontrolą razem. W takim stanie rzeczy istnieje przyzwolenie na radykalny eklektyzm, który skutkuje powstawaniem *quasi*-naukowych potworków w rodzaju: „Niezwyczajny Coaching Kwantowy” lub „Marketing poprzez osmozę”. Techniki i szkolenia przybierają wówczas postać radosnej twórczości, zamiast pewnego korpusu wzajemnych sprawdzonych rozwiązań.

Inaczej rzecz ma się z filozofią – edukacja filozoficzna pokazuje wielość rozwiązań przy zastrzeżeniu, że wybierając pewne elementy systemu, decydujemy się także na elementy z nim związane oraz odrzucamy te, które są z nim sprzeczne, np. wybierając walkę klas, nie możemy jednocześnie popierać monarchii. Nie ma tu też mowy o swobodnym mieszanu pojęć. Dzięki temu różne systemy myślenia osiągają pewną spójność, która sprawia, że ich pojęcia łączą się ze sobą i dobrze tłumaczą świat.

Rozwiązania coachingowe charakteryzują się również punktowością – np. jak osiągnąć sukces z klientami? Przykładowo Cialdini¹ wskazuje, że zależy to od Zasady Wzajemności. Czytelnik Cialdiniego odbierze to jako komunikat: „Jeśli opanuję Zasadę Wzajemności, to pozyskam klientów”. Widać jednak, ▶



Konrad Butas

Magistrant w Instytucie Filozofii UJ, debiutujący w „Filozofuj!”, interesuje się historią nauki oraz filozofią w najróżniejszych przejawach. Ostatnio czas poświęca literaturze modernizmu. E-mail: konradb.butas@gmail.com.



Ludwik Wolta

Absolwent psychologii na UMCS w Lublinie. Przez pewien czas praktykujący w zawodzie. Aktualnie zaangażowany literacko; ostatnio zadebiutował powieścią *Strefa komfortu*. E-mail: ludwikwolta@gmail.com.



ROBERT CIALDINI
(ur. 1945) – amerykański psycholog społeczny. Zasygnalizował książką *Wpływanie na ludzi*.



Wskazuje w niej, że relacje społeczne można uporządkować według sześciu zasad: wzajemności, niedostępności, autorytetu, konsekwencji, konsensusu i lubienia. Jak napisał w przedmowie: „Każdy może znacznie zwiększyć prawdopodobieństwo tego, że ktoś przystanie na otrzymaną propozycję”.

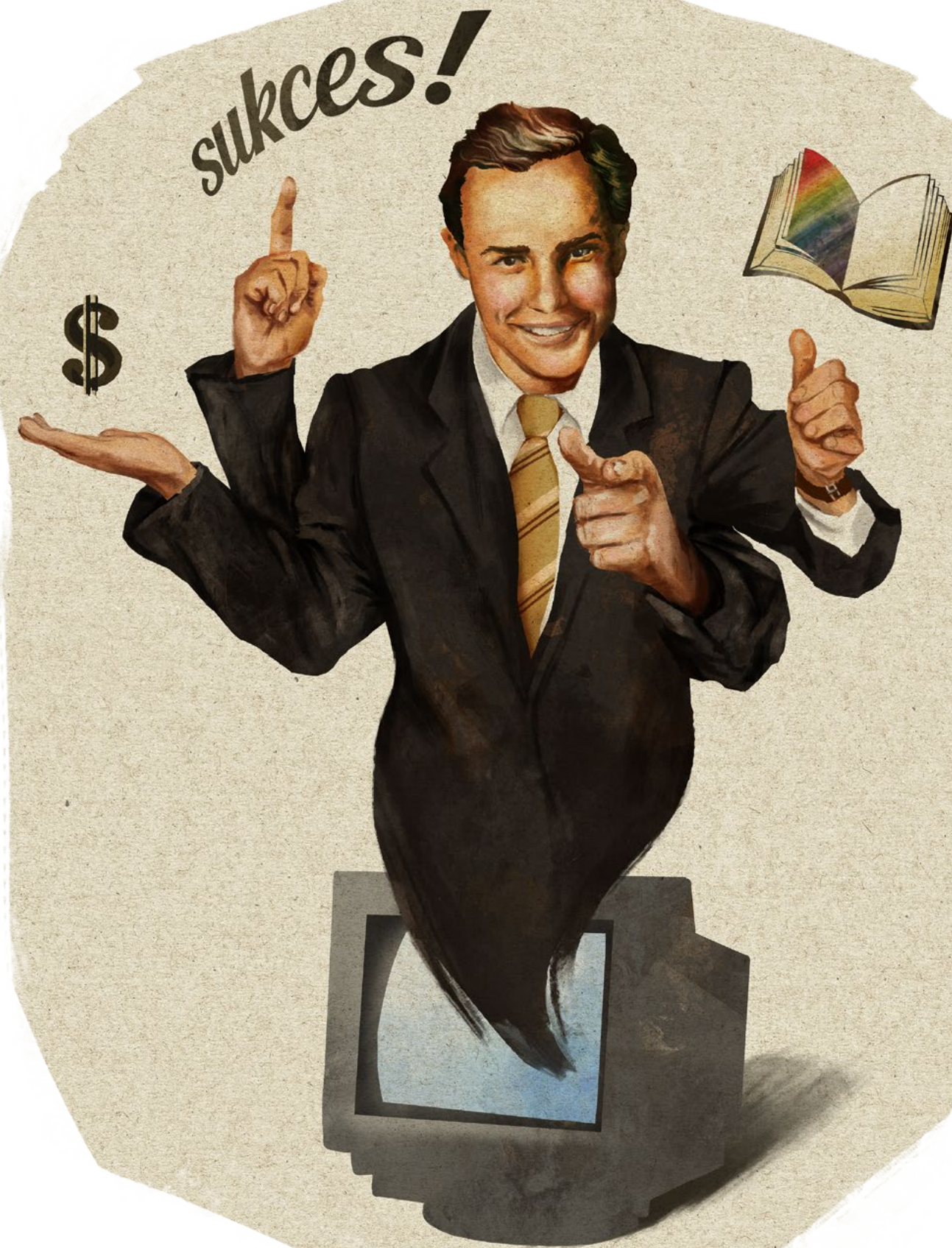
że jest to niezwykle uproszczona sytuacja – klient zostaje zredukowany do „okazji, którą należy wykorzystać”. Etyka wskazywałaby, że relacje z klientami, to przede wszystkim relacje z ludźmi, a tymi zajmuje się między innymi etyka. Podejście takie przyjmują filozofowie podejmujący kwestie etyki biznesu, wskazując, że biznes jest częścią społeczeństwa, nie zaś dziedziną autonomiczną. Rozwiązania w biznesie powinny mieć zatem tę samą podstawę etyczną, co inne działania społeczne. W odróżnieniu od coachingu etyka proponuje rozwiązania szersze.

Co sprawia, że coaching jest dla ludzi atrakcyjny? W dzisiejszych zabieganych czasach podawanie wszystkiego w punktach (a z nią sprecyzowanie treści) jest cenione z uwagi na to, jak niewiele czasu pochłania. Etyka nie ma tak ambitnych planów jak „Zmień swoje życie w trzy popołudnia”.

Kiedyś też byłem taki, jak wy

Z wielu (jeśli nie ze wszystkich) szkoleń coachingowych dowiadujemy się, że ważnym narzędziem pracy coacha jest jego wizerunek. Jest to zrozumiałe, ponieważ coach (podobnie jak terapeuta czy nauczyciel) stara się modelować swoim zachowaniem (w tym wizerunkiem) swoich swoich pacjentów, klientów czy uczniów.

Zaznaczyć trzeba, że w przypadku coachingu jako usługi to klient wybiera cel swojej pracy. Dlatego, aby być bardziej wiarygodnym, coach musi stworzyć wizerunek człowieka uosabiającego abstrakcyjnie rozumiany



Ilustracja: Lubomira Przybylska

„sukces”: człowieka bogatego, zdrowego, atrakcyjnego, wykształconego, inteligentnego, entuzjastycznego. Istotne przy tym jest, że nie musi iść za tym rzeczywiste bogactwo, inteligencja czy entuzjazm. O ile w wielu zawodach istnieją zasady dotyczące ubioru, i to one mają przekazywać jakąś informację (np. o szacunku dla klienta czy szacowności danej instytucji), to w przypadku coachingu jest inaczej. Profesjonalny coach powinien stworzyć pewną narrację na temat całego swojego życia, co doskonale widać na obrazkach ze szkoleń, wykładach i filmach promocyjnych.

Droga życiowa coacha musi przynieść nadzieję, entuzjazm oraz podziw klienta, zatem niemal zawsze przebiega następująco:

1. Bierność – okres, w którym dawny coach nie może poradzić sobie z życiem i przytłaczają go problemy. Istnieją różne warianty: coach kiedyś był nieatrakcyjny, samotny, biedny, miał nieciekawą pracę itp.

2. Impuls – konkretne wydarzenie lub osoba, które sprawiły, że coach postanowił zmienić swoje życie. Często tym światłem jest kontakt z książką o samorozwoju, innym coachem lub osobą w jakiś sposób związaną ze środowiskiem.

3. Szkolenie – etap poznawania nowych ludzi, prowadzenia „rozwojowego lifestyle’u” – koniecznie musi tu występować motyw kupowania książek o samorozwoju, brania udziału w szkoleniach, personalnych sesjach itd.

4. Sukces – moment, w którym coach znajduje się aktualnie, a jego osiągnięcia coachingowe, stan majątkowy, CV, liczba klientów, występy w mediach są probierzem sukcesu.

Słabe strony? Niemożliwe!

Jak widać – selekcja wydarzeń życiowych (zakładając, że prawdziwych) – służy celom autopromocyjnym. Coach jest żywym dowodem na to, że korzystanie z jego usług zaprowadzi klienta tam, gdzie on sam został zaprowadzony, korzystając z usług innych coachów. Oczywiście, ta narracja jest trudna lub niemożliwa do



TOMASSO CAMPANELLA (ur. 1568, zm. 1639) – włoski filozof i teolog epoki renesansu. Najbardziej znany ze swojej utopii *Miasto Słońca*, gdzie mieszkańcy rządzeni są sprawiedliwie i pracują na rzecz wspólnego dobra.



zweryfikowania przez klienta. W narracji coacha tkwi obietnica – „jesteś w tym samym miejscu, w którym ja byłem kiedyś, i dlatego wiem, czego ci trzeba, byś znalazł się w tym miejscu, w jakim ja jestem teraz!”.

Metody tworzenia wizerunku przez coacha nasuwać poważne trudności etyczne przez pominięcie elementu porażki, zła czy smutku. Oczywiście jest, że nie każdy coach jest człowiekiem sukcesu, ale jego profesja wymaga, by był za takiego brany. Porażki, które odnosił, były przeszłością – teraz jest i przyszłość jest świetlana, dzięki coachingowi. Filozofowie taką narrację nazywa utopią (np. *Campanella* czy *Morus*).

Etyka jako działalność nastawiona jest na procesualność w przeciwieństwie do coachingu, oferującego dobrane rozwiązania. Stąd w etyce nie ma gotowych odpowiedzi. Jest to najważniejszy element różnicujący edukację etyczną od coachingu – etyka wskazuje na problem i różne propozycje jego rozwiązania. Coaching przy swoim wyrażaniu wszystkiego w punktach nie liczy się z możliwością porażki, która z momentem nadejścia wydaje się boleć jeszcze dotkliwiej.



THOMAS MORE (w polskiej literaturze także **TOMASZ MORUS**; ur. 1478, zm. 1535) – angielski filozof i dyplomata. Piastował liczne urzędy, w tym kanclerza królewskiego. Najbardziej znanym jego dziełem jest *Utopia* ukazująca funkcjonowanie państwa doskonałego. Tytuł dał nazwę całemu nurtowi tego typu literatury. Został stracony przez Henryka VIII.



Warto doczytać

■ J. Beck, *Terapia poznawcza*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2005.

■ R. Cialdini, *Zasady wywierania wpływu na ludzi*, przeł. A. Romanek, Gliwice 2011.

■ *Etyka w biznesie*, red. Paula Minusa, przeł. E. Balcerek, Warszawa 1995.

■ J. Filek, *Wprowadzenie do etyki biznesu*, Kraków 2001.

■ *Psychoterapia – Teoria. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 2005.



**Linda
Trinkaus-
Zagzebski**

Profesor filozofii na Uniwersytecie w Oklahomie. Zajmuje się między innymi epistemologią, filozofią religii oraz etyką. Autorka licznych wpływowych publikacji. W swojej najnowszej książce (*Exemplarist Moral Theory*, Oxford University Press, 2017) podejmuje m. in. problematykę wychowania moralnego. Uwielbia podziwiać krajobrazy oraz wystrój wnętrz. Często oddaje się badaniom genealogicznym i podróżowaniu razem z mężem. Matka bliźniaków, prawników w Los Angeles.

Edukacja moralna powinna polegać na wyrabianiu cnót

Wywiad z Lindą Trinkaus-Zagzebski, wybitną filozof, autorką licznych publikacji z obszaru epistemologii, filozofii religii oraz etyki, w tym wychowania moralnego.

Na czym polega istota moralnej edukacji? Jaki jest jej cel?

Myszę, że edukacja tego rodzaju powinna dążyć do wyposażenia dzieci w narzędzia potrzebne do dojrzałego życia, w którym mogłyby postrzegać siebie jako osoby mające swój udział w rozwoju swoich wspólnot. To zaś oznacza przekazanie im wizji dobrego życia, wyrobienia nawyku autorefleksji, z którego będą korzystać, gdy już staną się wystarczająco dojrzałe, aby przejąć odpowiedzialność za swój rozwój. Edukacja moralna powinna polegać na wyrabianiu cnót moralnych, intelektualnych i obywatelskich oraz na budowaniu świadomości tego, jaki wkład w ich własne życie oraz życie ich wspólnoty ma każda z tych cnót.

Jaki jest Pani ideał moralnej edukacji?

Rozszerzając moją odpowiedź na pierwsze pytanie, powiedziałabym, że edukacja powinna prowadzić do tego, aby dzieci postrzegały siebie jako członków wspólnoty szerszej niż ich bezpośrednie środowisko. Jako katoliczka postrzegam nas jako członków Ciała Chrystusa, każdego ze swoim szczególnym powołaniem. Uważam, że każda osoba posiada wyjątkowe talenty, które dają jej niepowtarzalny potencjał moralny. Każdy z nas może czynić dobro na swój własny sposób, ideał edukacji moralnej polegałby zaś na umożliwieniu każdej osobie odkrycia tego potencjału.

Na czym polega różnica pomiędzy moralną edukacją a indoktrynacją bądź warunkowaniem?

Warunkowanie prowadzi do reakcji automatycznych, które mogą, ale nie muszą przetrwać w obliczu przyszłej autorefleksji dziecka. Indoktrynacja jest rodzajem warunkowania. Jest to warunkowanie umysłu. Ona także może zostać odrzucona w obliczu przyszłej refleksji. Dlatego też za ważną część moralnego wychowania uważam nabywanie skłonności do autorefleksji. Powinno się ją wyrabiać od wczesnych lat, nawet jeśli będzie temu towarzyszyło warunkowanie za pomocą nagrody lub kary. Oczywiście tak naprawdę ludzie sprzeciwiają się indoktrynacji, ponieważ uważają, że za jej pomocą dzieciom wpajane są niewłaściwe poglądy. Jeśli natomiast określony autorytet uczy dziecko, że kłamstwo i kradzież są czymś złym, nikt nie nazwie tego indoktrynacją, nawet jeśli takiemu nauczaniu nie towarzyszy żadne wyjaśnienie bądź argument.

Czy możemy powiedzieć, że istotnym elementem procesu edukacji moralnej jest samowychowanie?

Myszę, że samowychowanie jest celem moralnej edukacji. Dopóki dziecko nie będzie w stanie samo kierować swoim rozwojem moralnym, edukacja moralna powinna polegać na pomaganiu mu w uczeniu się samowychowania.

Czy wychowawca powinien przyjmować postawę neutralności względem wartości?

Z pewnością nie. Nie można podejmować decyzji bez wycucia różnicy pomiędzy dobrem i złem, tym, co moralnie słuszne, i tym, co niesłuszne. Asysta wychowawcy, który nie przyjmuje określonego stanowiska względem wartości, prowadzi do konfuzji. Niejednokrotnie jednak mamy do czynienia z dużym stopniem moralnej niejednoznaczności; próbując temu zaprzeczyć, wychowawca szkodzi samemu sobie. Przez moralną niejednoznaczność rozumiem przemierzanie dobra i zła, a także istnienie racji zarówno za, jak i przeciw określonej wartości. Opowiedzenie się za określonymi wartościami nie oznacza przyjmowania uproszczonej perspektywy; oznacza jedynie dostrzeganie dobra tam, gdzie jest dobro, oraz dostrzeganie zła tam, gdzie jest zło, przy jednoczesnej gotowości do zmiany punktu widzenia. Jeśli wychowawca nie ma zamiaru zmieniać swego zdania, nie może nauczyć tego innych. Sądzę zatem, że wychowawca powinien zajmować jasne stanowisko na temat wartości, ale jednocześnie powinien zachować otwarty umysł co do tego,

jak wartości te są egzemplifikowane w skomplikowanych sytuacjach.

Jaka jest rola moralnych przykładów i autorytetów w moralnej edukacji?

Za autorytety uważam ludzi, którzy wiedzą więcej ode mnie o danej kwestii moralnej, natomiast za moralne wzory uważam osoby, które są godne moralnego podziwu i które chcę naśladować. Autorytety pomagają nam znajdować odpowiedzi na moralne pytania, natomiast wzory moralne pomagają nam stać się określonego rodzaju osobami. One także mogą być autorytetami, jeśli są elokwentne i dobre w komunikacji; zdarza się jednak, że nie posiadają tych umiejętności. Zasadniczo uważam, że

osoby będące moralnymi przykładami stanowią najważniejszy element moralnej edukacji.

Jak można pogodzić wychowanie przez przykłady i autorytety z realizacją moralnej autonomii i krytycznego myślenia?

Nie widzę tutaj konfliktu. Każdy kogoś naśladuje, świadomie lub nie. Naśladowanie w oparciu o refleksję nad cechami osoby, którą naśladujemy, jest jeszcze dojrzałszą formą naśladowania. Możemy uznać, że ta osoba nie zasługuje na to, aby ją naśladować, albo – po dłuższym namyśle – próbować naśladować ją jeszcze dokładniej. Zastanawianie się nad racjami, dla których podziwiamy innych, jak i nad tym, czy powin-

niśmy ich podziwiać, stanowi część tego, co czyni osoba autonomiczna. Gdyby jednak autonomia oznaczała poleganie jedynie na sobie w formułowaniu sądów moralnych, byłaby to jakaś forma egoizmu, sprzeciwiająca się realizacji celu refleksji moralnej: poszukiwania moralnej prawdy.

Czy współczesna kultura wspomaga, czy raczej utrudnia edukację moralną?

Myszę, że można mówić o więcej niż jednej współczesnej kulturze.

Z pewnością media społecznościowe utrudniają edukację moralną. Filmy, rozrywkowe programy telewizyjne często mają jeden oczywisty cel moralny – zmienić ludzkie opinie, sprawić, aby ludzie przyjęli bardziej „postępową” postawę we współcześnie dyskutowanych kwestiach. Czasami jest to w porządku, często jednak widać brak szacunku dla tradycyjnych chrześcijańskich wartości. Wydaje nam się to czymś interesującym i zabawnym, gdy jakaś postać w przedstawianej historii okazuje się bigotem, ksiądz – seksualnie mo-

lestowanym mordercą, zaś osoba zajmująca się przeprowadzaniem aborcji – dobrym człowiekiem, i tak dalej. Historia, w której łączy się tradycyjne wartości z prowadzeniem dobrego życia, jest dla wielu ludzi nudna – właśnie dlatego, że jest tradycyjna: już to widzieli. Tak więc potrzeba rozrywki wypacza moralny kompas prezentowanych w mediach historii, odchylając go od tego, co tradycyjne. Stanowi to dla mnie problem.

Czy możemy powiedzieć, że filozofowanie ma pozytywny wpływ na rozwój moralny?

Filozofowanie to w gruncie rzeczy rzetelne myślenie. Prowadzi do formowania się skłonności do autorefleksji oraz daje nam model tego, jak należy refleksji dokonywać. Istnieje jednak także coś takiego jak nadmiar refleksji, refleksja, która nie ma końca. Wówczas nawyk autorefleksji staje się daremny. Niemniej filozofia rozwija intelektualną dyscyplinę, a samo to jest już wielką zaletą dla moralnej edukacji. ■

Tłumaczenie Artur Szutta

Ilustracja: © okalichenko



Witold Marciszewski

Profesor dr hab. nauk humanistycznych w zakresie logiki. Wykładał na UW, w Collegium Civitas, Uniwersytecie w Salzburgu i in. Jego najbardziej znana książka to *Logic from a Rhetorical Point of View* (Wyd. de Gruyter). Prowadzi blog: marciszewski.eu. Ulubione zajęcie: rozmowy z żoną na wszelkie tematy.

#11. Logika kwantyfikatorów

Rewolucja naukowa epoki informatycznej

Zalążek logiki jako nauki pojawił się w dziele Arystotelesa *Analityki* ok. 350 p.n.e. Był to jedyny w obiegu system logiki aż do połowy wieku XIX. Wtedy począł się ferment, który doprowadził do przemiany podobnie doniosłej, jak teoria względności i odkrycie kwantów w fizyce. Z obu tych nauk, jak z potężnych strumieni, powstał nurt, który kształtuje nowy etap historii – epokę informatyczną.

§1. Jaką trzeba mieć logikę, żeby rozumować na temat relacji

Podczas gdy operatory logiki zdań – negacja, koniunkcja etc. – tworzą zdania złożone z prostszych, kwantyfikatory dopowiadają na treść zdań: *ogólny* wskazuje, że warunek zawarty w poprzedzającym go zdaniu spełniają *wszystkie* elementy rozważanej dziedziny; *egzystencjalny* poprzestaje na wskazaniu, że *istnieje* przynajmniej jeden taki element. Oznaczmy je, odpowiednio, skrótami: KO, KE.

To skromne z pozoru uzupełnienie lingwistyczne okazało się brzemiennie w skutkach, gdy połączyło się z procesami aksjomatyzacji i formalizacji teorii matematycznych. A wśród nich – aksjomatyzacji i formalizacji logiki, która – przybrawszy postać rachunku – stała się teorią matematyczną. Nie straciła jednak przez to uczestnictwa w klubie nauk humanistycznych. Abstrakcyjny bowiem świat matematyki spleta się z aktywnością ludzkiego umysłu – przedmiotu humanistyki. Jej rozumienie pogłębiło się dzięki osiągnięciom logiki matematycznej.

Stosowanie kwantyfikatorów jest tym, co umożliwia precyzję w formułowaniu problemów i twierdzeń do-

tyczących relacji. Potrzebujemy ich na każdym kroku, w szczególności w matematyce. Już w *Elementach* Euklidesa wielka część twierdzeń dotyczy istnienia obiektu będącego w relacji do danych wcześniej obiektów.

Na przykład: „dla każdego odcinka prostej istnieje trójkąt równoboczny, którego dany odcinek jest podstawą”. Kursywą zaznaczam zwrot mówiący o relacji tego trójkąta do danego odcinka.

Występowanie kwantyfikatora egzystencjalnego było w stylistyce *Elementów* mało czytelne. Wszędzie bowiem, gdzie współczesny matematyk użyje KE, Euklides mówi o możliwości skonstruowania (liniałem i cyrklem) określonego obiektu. Dziś mamy świadomość, że realizowalność tego rodzaju możliwości jest równoważna matematycznemu istnieniu. Potrzeba KO i KE w rozważaniach o relacjach stała się szczególnie wyrazista przy precyzyjnym definiowaniu pojęć z analizy matematycznej, które miało miejsce w wieku XIX¹.

Np. w definicji relacji, jaką jest zbieżność ciągu a_n do granicy, mamy następujący szyk kwantyfikatorów:

$$\forall \epsilon > 0 \exists \delta > 0 \forall n > \delta |a_n - g| < \epsilon$$

Wyrazić tę myśl w potocznej polszczyźnie, bez symboliki logicznej, to zadanie tak nużące i utrudniające bieg myśli, że skłaniało to logiczów XIX wieku do poszukiwania prostego kodu logicznego zdolnego wyrazić całą matematykę w sposób wysoce przejrzysty, a zarazem zdolny kontrolować poprawność dowodów matematycznych.

Pierwszy taki kod w postaci dojrzałego systemu logiki kwantyfikatorów opublikował matematyk niemiecki Gottlob Frege w roku 1879. Niebawem analogiczne systemy powstały w Anglii (B. Russell), we Włoszech (G. Peano), a potem w Polsce (J. Łukasiewicz i A. Tarski).

Dojrzałość oznacza tu więcej niż tylko prostotę i wygodę kodu. Polega na tym, że były to systemy rachunkowe, aksjomatyczne i sformalizowane. System twierdzeń nazywamy *sformalizowanym*, gdy wyprowadza się je z aksjomatów za pomocą logicznych reguł wnioskowania, które odwołują się jedynie do formy (czyli kształtu) wyrażeń, bez potrzeby odnoszenia się do ich treści.

Formalizacja toruje drogę automatyzacji rozumowań właśnie dzięki temu, że nie odwołuje się do rozumienia tre-

ści, które jest dla maszyny nieosiągalne. Dzięki formalizacji każdy problem matematyczny rozstrzygalny przez człowieka może być też rozstrzygnięty przez maszynę.

§2. Europejski racjonalizm w stosowaniu logiki do kwestii światopoglądowych

Wśród tych kwestii na czoło wysuwa się pytanie tyleż niejasne, co przejmujące: o sens ludzkiego istnienia. Od swego zarania ludzkość próbuje na to odpowiedzieć w wierzeniach religijnych, mających w centrum pojęcie bóstwa. Jednak ani ludom pierwotnym, ani uczonym Grekom i Rzymianom nie przychodziło do głowy, żeby do pewności o istnieniu Boga dochodzić rozumowaniem powołującym się na prawa logiki.

Jest to fenomen średniowiecznej scholastyki, która podjęła hasło św. Anzelma z Canterbury (1033–1109): *fides quaerens intellectum* – wiara szukająca racjonalnego rozumienia. Tenże Anzelm stworzył dowód istnienia Boga zwany ontologicznym².

Największy logicznik XX wieku Kurt Gödel zostawił w notatkach swoją wersję argumentu Anzelma, w której stosuje bardzo wyrafinowaną logikę kwantyfikatorów (modalną wyższych rzędów). Rekonstrukcje jego pomysłu w tej logice, w pełni sformalizowane, zawdzięczamy kilku współczesnym logiczom o głośnych nazwiskach. Najnowsza (Benzmüller 2014) stanowi majstersztyk, który polega na takiej formalizacji, żeby poprawność rozumowania mogła być sprawdzona komputerowo. Co też się stało, przynosząc pozytywną odpowiedź co do jego poprawności logicznej. To oczywiście nie przesądza o prawdziwości konkluzji; ta współzależy od prawdziwości wyjściowych przesłanek, a o nich żywo dyskutuje się w literaturze światowej³.

Wynik Benzmüllera otwiera perspektywę na nowy nurt filozoficzny – filozofię obliczeniową – element epoki informatycznej. Głównym w tej filozofii środkiem argumentacji jest logika

kwantyfikatorów wyższych rzędów. To znaczy taka, w której przyjmuje się istnienie obiektów wysoce abstrakcyjnych, jak zbiory i funkcje, zbiory zbiorów etc.

§3. Relacje i kwantyfikatory w kinetycznym dowodzie istnienia Boga

Nie sięgając w tak wysokie rejony logiki, popatrzymy na zastosowania kwantyfikatorów najniższego rzędu w dowodzie z ruchu, inaczej kinetycznym, którego pomysł wziął św. Tomasz z Akwinu (1225–1274) z dociekań astronomicznych Arystotelesa i zaadaptował do celów teologicznych.

Scholastyczną łacinę Tomasza przekładam poniżej na język logiki kwantyfikatorów. Litera „Rx” to skrót predykatu „x jest w Ruchu”, zaś „yPx” to skrót predykatu relacyjnego „y Porusza x”. W roli głównej przesłanki przyjmuje Tomasz twierdzenie:

$$[T1] \forall x \exists y \neq x (Rx \Rightarrow yPx).$$

Oba symbole zmienne (x, y) dotyczą obiektów z rozległej dziedziny bytów realnych, tj. takich, które są w kręgu oddziaływań przyczynowych. Czytamy zatem: dla każdego bytu będącego w ruchu istnieje różny od niego byt, który go porusza. Ruch rozumie Tomasz szeroko, nie tylko jako przesunięcie w przestrzeni, lecz jako dowolną zmianę.

Czy z przesłanki T1 wynika wniosek o istnieniu Uniwersalnego Pierwszego Poruszyciela – UPP? Wniosek ten miałby postać:

$$[T2] \exists y \neq x \forall x (Rx \Rightarrow yPx).$$

To znaczy, istnieje taki byt, który porusza wszystkie byty różne od niego. Zdanie T2 będzie prawdziwe zarówno wtedy, gdy UPP porusza każdy byt bezpośrednio, jak i wtedy, gdy czyni to za pośrednictwem innych bytów. Niech tę drugą ewentualność uprzednim przykład.

Wskazówka mojego tradycyjnego zegarka porusza się dzięki temu, że jest osadzona na ośce z trybikiem poru-

szanym przez inny trybik, a ten ewentualnie przez inny, aż dojdzie się do sprężyny. Tę ja nakręciłem, ale ruch moich palców nie wziął się z niczego, lecz z przemiany energii w moim organizmie, a więc z pewnych procesów chemicznych, których przemiany są wzbudzone przez inne procesy. W tym – wybuch jakiejś supernowej, z którego dotarł na ziemię węgiel z jej wnętrza i wszedł w skład białek zdolnych do przemiany materii w moim organizmie. A ta spektakularna przemiana miała źródło w jakimś wcześniejszym łańcuchu zmian, którego nie sposób do końca prześledzić.

Okazuje się, gdy zastosujemy pewną procedurę formalną logiki kwantyfikatorów, że ze zdania T1 zdanie T2 nie wynika. Czy dałoby się je uzyskać jako wniosek, gdyby wzmocnić rozumowanie o jakieś inne jeszcze przesłanki? Tomasz dołączył przesłankę o skończoności łańcucha zmian. Nie ma powodu, żeby ją z miejsca odrzucać, ale trzeba się zastanowić, co ma ona znaczyć na gruncie fizyki i kosmologii. Podany wyżej przykład ruchu zegarka pokazuje, jak skomplikowane jest to zagadnienie.

Nie miejsce tutaj, żeby w nie wchodzić. Celem tych rozważań jest pokazanie, jak przydatna jest logika kwantyfikatorów, także w zastosowaniu do problemów światopoglądowych. Tym przydatniejsza, że jest to język, którym możemy porozumieć się z komputerem. To niewyobrażalny sukces racjonalizmu i ery informatycznej, o którym w najśmielszych snach nie mógł marzyć ani Arystoteles, ani Anzelm, ani Tomasz. ■

¹ Por. www.moskat.pl/szkola/matematyka/b_ciagi_granice.php.
² Zob. en.wikipedia.org/wiki/G%C3%B6del%27s_ontological_proof.
³ Zob. page.mi.fu-berlin.de/cbenzmuller/papers/C40.pdf.



Krzysztof
A. Wiczonek

Adiunkt
w Instytucie Filozo-
fii Uniwersytetu Ślą-
skiego. Interesuje go
przede wszystkim tzw.
logika nieformalna,
teoria argumentacji
i perswazji, związki
między logiką a psy-
chologią. Prywatnie
jest miłośnikiem zwie-
rząt (ale tylko żywych,
nie na talerzu). Ama-
torską uprawia biegi
długodystansowe.

#13. Logika w służbie etyki, czyli argumenty z analogii

Nie wierzysz, że uczynek Anny był zły? To przypomnij sobie, co mówiliśmy o zachowaniu Bogdana, kiedy zrobił coś bardzo podobnego. Trudno, abyśmy teraz oceniali ich inaczej.

Słowa kluczowe: analogia, podobieństwo, argumentacja, perswazja

Jak kogoś przekonać, że coś jest dobre lub złe? Jak sprawić, aby osoba, z którą dyskutuję, zgodziła się ze mną, że pewne zachowanie jest niewłaściwe i powinno być potępione lub przeciwnie, że nie ma w nim niczego złego? W takich przypadkach niezwykle pomocne mogą okazać się argumenty z analogii. Gdy chcę na przykład wykazać mojemu rozmówcy, że pewne działanie A jest złe, powinienem poszukać jakiegoś działania B, które A mocno przypomina, a jednocześnie jego negatywna ocena nie

budzi wątpliwości. Jeśli mi się to uda, będę mógł powiedzieć: *Zobacz, przecież A i B są do siebie bardzo podobne. Jasne jest, że B jest godne potępienia. W ten sam sposób powinieneś zatem potraktować A.*

Oczywiście tak samo można przekonywać, że jakieś postępowanie jest słuszne (właściwe, dobre itp.) – należy je w tym celu zestawiać z innym

zachowaniem, które jest do niego podobne i które jednocześnie oceniamy pozytywnie. Jako przykład niech posłuży tu argument, przy pomocy którego zwolennicy kary śmierci przekonują czasem do swojego stanowiska: *Kara śmierci zastosowana wobec mordercy jest niemal tym samym, co zabicie wroga w czasie wojny. Zabicie zagrażającego nam wroga traktujemy jako działanie słuszne. A zatem za słuszne powinniśmy uznać również zgładzenie niebezpiecznego mordercy.*

Przedstawiony przypadek nie musi być rzeczywisty

Ciekawe jest, że przytaczane w argumentach z analogii zachowania nie muszą być rzeczywiste. Zdarza się, że ktoś formułuje ocenę pewnego dzia-

łania, porównując je z zachowaniem czysto hipotetycznym, wymyślonym jedynie na użytek argumentu. Z sytuacją taką spotykamy się w następującym argumencie, mającym na celu przekonanie ludzi do zaprzestania jedzenia mięsa: *Na pewno za złe uznalibyśmy, gdyby jakieś pozaziemskie istoty o wyższym od naszego poziomie rozwoju zadawały nam, ludziom, ból i zabijały nas jako swoje pożywienie. Podobnie złem jest zabijanie i zjadanie zwierząt. W argumencie tym rzeczywiste działanie ludzi – zabijanie i zjadanie zwierząt – porównywane jest do zachowania wymyślonych kosmitów, którzy w podobny sposób traktowaliby ludzi.*

Podczas dyskusji na temat dopuszczalności aborcji przytaczany jest czasem argument sformułowany przez amerykańską filozofkę J.J. Thomson. Autorka ta wymyśliła historię, która jej zdaniem ma dowodzić tego, że usunięcie przez kobietę niechcianej ciąży nie powinno być potępiane. Opowieść ta w skrócie przedstawia się następująco: wyobraź sobie, że budzisz się nagle w szpitalnym łóżku, podłączony przy pomocy medycznej aparatury do innej osoby – jak się okazuje, słynnego skrzypka. Skrzypek ten jest bardzo chory – aby mógł przeżyć, musi być mu stale dostarczana krew o szczególnych właściwościach – takich, które tylko ty posiadasz. Dlatego właśnie wielbiciel talentu muzyka porwali cię i nieprzytomnego, wbrew twojej woli, podłączyli do chorego. Lekarze pocieszają cię, że nie będzie to jednak trwało wiecznie. Kuracja skrzypka zajmie dziewięć miesięcy – po tym czasie muzyk wyzdrowieje i nie będzie już potrzebował twojej krwi. Czy w takiej sy-

tuacji masz obowiązek zgodzić się na podtrzymywanie życia innej osoby? Zdaniem Thomson nikt nie powinien mieć ci za złe, jeśli odmówisz. Podobnie, konkluduje Thomson, kobieta, która zaszła w niechcianą ciążę, nie ma obowiązku utrzymywać przez dziewięć miesięcy życia zależnego od niej dziecka.

Kiedy analogia jest dobra?

Wartość argumentów z analogii zależy przede wszystkim od tego, czy wymienione w nich przypadki są faktycznie do siebie podobne. Jeśli nie potrafimy znaleźć między nimi istotnych różnic, a jednocześnie jeden z nich oceniamy w określony sposób, to chcąc zachować się konsekwentnie, nie mamy innego wyjścia – drugi przypadek powinniśmy potraktować tak samo. Jeśli jednak opisane w argumencie sytuacje czy zachowania w jakiś istotny sposób różnią się od siebie, to oczywiście nie musimy oceniać ich podobnie. Konkluzję argumentu możemy w takim przypadku odrzucić jako niedostatecznie uzasadnioną. W taki właśnie sposób wielu komentatorów krytykuje na przykład argument J.J. Thomson – zauważają oni, że pomiędzy sytuacją ciężarnej kobiety, a tą, w której znajduje się osoba zmuszona do ratowania życia skrzypka, zachodzą zasadnicze różnice.

Ewentualną słabość argumentu z analogii można spróbować wykazać też w inny jeszcze sposób – wymyślając własny argument tego samego typu, który prowadzi jednak do wniosku odwrotnego niż ten, który wyprowadził autor oryginalnego argumentu. Załóżmy, że ktoś przedstawia argument o formie: *A jest podobne do B. A oceniamy jako dobre. Tak więc i B powinniśmy uznać za dobre.* Jeśli nie zgadzamy się z taką konkluzją, możemy

spróbować poszukać przypadku C, który pozwoli nam powiedzieć: *Ależ nie! Przecież A jest bardziej podobne do C, które oceniamy jako złe. Zatem również A powinniśmy ocenić jako złe.* Przykładowo, na przytoczony na początku artykułu argument za karą śmierci ktoś może odpowiedzieć: *Kara śmierci bardziej niż zastrzelenie wroga podczas bitwy przypomina zabicie pojmanego jeńca. A to ostatnie uznajemy przecież za przestępstwo!*

W podobny sposób można tworzyć kontrargumenty w odpowiedzi na argument J.J. Thomson. Niektórzy autorzy wymyślają historie, których bohater – podobnie jak nieszczęśnik porwany przez fanów słynnego skrzypka – znajduje się w sytuacji, którą można porównać do sytuacji ciężarnej kobiety. Historie te jednak pomyślane są tak, że większości ludzi słuszne wydaje się, aby ich główny bohater poświęcił się i przez dziewięć miesięcy pomagał w utrzymywaniu życia innej osoby.

Analogie dają do myślenia

Doświadczenie pokazuje, że rzadko udaje się zbudować doskonały, niemożliwy do podważenia argument z analogii, którego konkluzja stwierdzałaby ostatecznie, że coś jest dobre lub złe. Mimo to na pewno warto takie argumenty wymyślać i przedstawiać w czasie dyskusji. Bowiem jeśli nawet nie pozwalają one ostatecznie rozstrzygnąć sporu, w kontekście którego się pojawiają, to często rzucają nań nowe światło, dostarczając jednocześnie jego uczestnikom i słuchaczom ciekawego materiału do przemyśleń. Pozwalają spojrzeć na dany problem z innej strony, pomyśleć o nim w sposób, który nigdy wcześniej nie przyszedł nikomu do głowy.

Warto doczytać

■ K. Szymanek, *Argument z podobieństwa*, Katowice 2008, szczególnie rozdział 7: *Analogie „a priori”*.





Artur Szutta

Filozof, pracownik Uniwersytetu Gdańskiego, specjalizuje się w filozofii społecznej, etyce i metaetyce. Jego pasje to przyrządzanie smacznych potraw, nauka języków obcych (obecnie węgierskiego i chińskiego), chodzenie po górach i gra w piłkę nożną.

Anioł Stróż 3.0

Maria stanęła przed wejściem do salonu „Idealny Preceptor”, na drzwiach wisiał plakat reklamowy z napisem: „Drogi Rodzicu! Jeśli martwisz się o to, czy Twoje dziecko jest moralnie dobrym człowiekiem, zainstaluj mu najnowszą wersję programu Anioł Stróż 3.0”.

– Czym mogę pani służyć? – przywitał ją uprzejmy głos sprzedawcy. – Chciałam dowiedzieć się czegoś więcej o państwa ofercie „Anioł stróż”. Proszę powiedzieć mi, jak działa ten program.

Na twarzy sprzedawcy pojawił się szeroki uśmiech.

– „Anioł stróż” to nasze najnowsze osiągnięcie, przełom w dziedzinie moralnego wychowania. Zasadniczo jest to sztuczna inteligencja, którą za pomocą odpowiedniego modemu komunikujemy z mózgiem dziecka, w taki sposób, że ma on możliwość wpływu na myśli i decyzje dziecka w oparciu o wiedzę i osiągnięcia najlepszych myślicieli etycznych ludzkości. Mamy kilka wersji tego programu, dostosowanych do wieku i możliwości dziecka. W jakim wieku jest pani latorośl?

– Cztery lata.

– W takim razie wystarczy wersja „Silna ręka”. Jej działanie polega na tym, aby pilnować, czy dziecko przestrzega

zasad moralnych oraz poleceń rodziców. Jeśli dziecku przychodzi do głowy pomysł, aby zrobić coś złego, „Silna ręka” wysyła mu myśl-ostrzeżenie. Jeśli pomimo to dziecko dąży do realizacji niemoralnego zamiaru, „Silna ręka” wysyła impulsy do jego mięśni, przejmując nad nimi kontrolę – jak rodzic, który chwyta je za rękę i odciąga od niepożądanego miejsca.

Na twarzy Marii widać było zwątpienie.

– Czy nie jest to bardziej sterowanie dzieckiem niż jego wychowywanie? A gdzie szacunek dla jego autonomii?

– A czy tak nie postępujemy z maluchami, droga pani? Może pani jednak rozważyć wersję „Głos rozsądku” przeznaczoną dla starszych dzieci. Działa ona w bardziej subtelny sposób. Jeśli dziecko rozważa uczynienie czegoś złego, w jego umyśle pojawiają się wygenerowane przez program argumenty, mające na celu pokazanie mu, dlaczego nie powinno tego ro-

bić, na przykład pojawiają się obrazy niepożądanych konsekwencji, których samo mogło nie brać pod uwagę, ból i cierpienie innych, smutek rodziców albo obraz kary, jaką będzie musiało ponieść.

– Co jeśli okaże się, że to za mało, aby zniechęcić dziecko do uczynienia zła? – zapytała Maria.

– Droga pani, możliwości naszego programu na tym się nie kończą. Po pierwsze, kiedy program przedstawia dziecku argumenty, ukazuje mu także jego działanie z perspektywy innych osób, pozwala mu doświadczyć, co inni by przeżyli, będąc na jego miejscu. Po drugie, jeśli dziecko postanowi zignorować „Głos rozsądku”, ten jest w stanie tak wzmocnić sygnał i narzucać się umysłowi dziecka, że będzie ono musiało go wziąć pod uwagę. Czyż nie czynimy tak z naszymi dziećmi, kiedy nie chcą nas słuchać? Przewaga naszego programu nad klasyczną metodą pouczania przez rodziców jest jednak taka, że „Głos rozsądku” przemawia do dziecka jego własnym głosem, ma ono wrażenie, że to, co jest mu komunikowane, to są jego własne myśli, a nie gładzenie dorosłych. Poza tym, droga pani, zawsze istnieje możliwość wgrania wersji „Ostatnia deska ratunku”, która w sytuacji ostateczności uruchamia możliwości „Silnej ręki”. Oferta „Idealnego Preceptora” brzmiała kusząco, jednak było w niej coś niepokojącego.

– Muszę się nad tym jeszcze zastanowić – odparła Maria i opuściła sklep.

Jaką decyzję podjęlibyście na jej miejscu? ■

Książę Myszkina – „idiota” czy moralny święty?

Książki Fiodora Dostojewskiego są nieprzebranym źródłem inspiracji dla etyka i pewnie nie raz jeszcze zostaną przeze mnie przywołane na łamach „Filozofuj!”. Ponieważ w edukacji moralnej szczególną rolę odgrywają przykłady, odwołam się do znakomitej powieści Dostojewskiego pt. *Idiota*, której główny bohater jest pomyślany jako ideał moralny. Będzie to też okazja do poczynienia kilku refleksji na temat jednej z teorii etycznych – egzemplaryzmu.

Słowa kluczowe: Fiodor Dostojewski, książę Myszkina, egzemplaryzm, podziw, pogarda

Książę Lew Nikołajewicz Myszkina

Dostojewski kreuje tytułowego bohatera swojej powieści w taki sposób, że może on uchodzić za *moralnego świętego*. W prawdziwym życiu rzadko spotyka się takie osoby. Książę Myszkina to człowiek niezwykle wrażliwy na krzywdę innych i bezgranicznie im życzliwy, dzięki czemu dostrzega to, co dla zwykłych ludzi jest zupełnie niewidoczne. Z tego powodu ujmuje się za osobami skrzywdzonymi i poniżonymi, jak na przykład Marie czy Nastazja Filipowna Baraszkowa – obie podstępnie uwiedzione, a następnie traktowane jako kobiety upadłe.

Myszkina za wszelką cenę stara się je chronić przed tymi, którzy chcą wykorzystać ich trudne położenie.

W kontaktach z innymi książę jest niezwykle prostolinijny i dziecięco szczery. Nie chce – albo nie potrafi – zrozumieć wszystkich konwenansów, które porządkują zachowania jego klasy społecznej. Przez to wielokrotnie wpawia w zakłopotanie osoby, które próbują prowadzić swoje nieuczciwe „gry”. Jest jednakowo uprzejmy zarówno dla przedstawicieli tzw. towarzysztwa, jak i prostych ludzi, znajdujących się na najniższym szczeblu drabiny społecznej. Charakteryzuje się ponadto niespotykaną łagodnością –



Natasza Szutta

Filozof, pracownik Uniwersytetu Gdańskiego, specjalizuje się w etyce, metaetyce i psychologii moralności. Pasje: literatura, muzyka, góry i nade wszystko swoje dzieci.

Określenie „**MORALNY ŚWIĘTY**” [moral saint] zostało wprowadzone do literatury etycznej przez Susan Wolf i obecnie jest traktowane jako termin techniczny. Chodzi o osobę moralnie doskonałą, święckiego świętego.



FIODOR DOSTOJEWSKI (ur. 1821, zm. 1881) – jeden z najznakomitszych powieściopisarzy rosyjskich. Autor takich powieści jak *Zbrodnia i Kara*, *Bracia Karamazow*, *Biesy* czy właśnie *Idiota*.



Warto
doczytać
■ F. Dostojewski,
Idiota, przeł. J. Gładys,
Kraków 2011.
■ L. Trinkaus-
Zagzebsky,
Exemplarist Moral
Theory, Oxford 2017.

nigdy nie wpada w złość, choć wielu traktuje go dość niepoważnie albo nawet pogardliwie. Nie nosi żadnych uraz – natychmiast zapomina i wybacza innym swoje krzywdy.

Książę Myszkina to także osoba zupełnie niedbająca o dobra materialne – jakby nie miały w jego życiu żadnego znaczenia: ani gdy niemal niczego nie posiada, ani gdy dziedziczy spory spadek. Pieniądze rozdaje i pożyczka, nie bacząc na to, kto się upomina o wsparcie.

Egzemplaryzm

Linda Trinkaus-Zagzebsky, bohaterka wywiadu w bieżącym numerze „Filozofuj!”, proponuje podziw wobec moralnych świętych, takich jak książę Myszkina, uczynić fundamentem teorii etycznej. Podziw traktuje jako rodzaj detektora m.in. moralnej doskonałości, a w swojej najnowszej książce pt. *Exemplarist Moral Theory* (OUP 2017) Zagzebsky przywołuje realne postaci, które się do tej doskonałości zbliżają.

Umieszczenie podziwu wobec moralnych wzorów w centrum teorii etycznej ma szczególne znaczenie ze względu na jego motywacyjny charakter. Jeśli kogoś podziwiamy pod względem moralnym, to w naturalny sposób chcę się upodobnić do niego. To bardzo ważny i pozytywny aspekt egzemplaryzmu w sytuacji, gdy teoriom etycznym często zarzuca się, że są zupełnie niepraktyczne. Z zasad i norm, które formułują, niewiele wynika dla ludzkiego postępowania, o ile sprawcy nie będą chcieli zgodnie z nimi działać. Podobne zarzuty są kierowane pod adresem koncepcji edukacji moralnej i ich metod, które zajmują się wyłącznie doskonaleniem rozumowania moralnego. Nawet jeśli ludzie nauczą się rozwiązywać problemy moralne w oparciu o zasady dostarczane

im przez teorie etyczne, nie znaczy to jeszcze, że będą postępowali zgodnie z tymi rozwiązaniami, ponieważ mogą nie być odpowiednio zmotywowani.

Podziw jest tego rodzaju emocją, której ludzie doświadczają od dziecka. Chęć naśladowania podziwianych osób rodzi się z autentycznego pragnienia stania się kimś do nich podobnym. To bardzo dobra i silna motywacja do podnoszenia swojej kondycji moralnej. Przeciwnieństwem podziwu jest pogarda – emocja, która odsłania antywartości – moralne zło w różnej postaci. Pogarda, podobnie jak podziw, także działa motywacyjnie. Jeśli jakieś zachowanie wzbudza naszą pogardę, nie chcemy w taki sposób postępować. W edukacji moralnej analogiczną rolę do moralnych wzorów odgrywają antybohaterowie.

Problem subiektywności emocji

Jednak w życiu nie każdy podziwia ludzi godnych podziwu, tak jak w powieści Dostojewskiego nie każdy szanuje księcia Myszkina. Wielu bohaterów traktuje go z „przymrużeniem oka”, jako osobę ekscentryczną, z której zdaniem zupełnie nie trzeba się liczyć. Niektórzy z pogardą nazywają go „idiotą”, który na ogół irtuje swoim postępowaniem. Trzeba jednak przyznać, że w szczególnych chwilach, gdy spotyka ich niepowodzenie, postawa księcia skłania ich do nieco głębszej refleksji nad własnym życiem. Jak zatem poradzić sobie z subiektywnością żywionych emocji? Ludzie mogą przecież mylić się co do przedmiotów swojego podziwu i pogardy.

Zagzebsky uprzedza ten zarzut. Sugeruje odwołanie się do ogólniejszego problemu, jakim jest „epistemiczna kołowość”. Zauważa, że prawdziwość lub fałszywość jakichkolwiek

przekonań można orzekać, o ile pierwwej przyjmie się, że w ogóle możemy ufać naszym zdolnościom poznawczym (percepcji, pamięci, zdolności do formułowania przekonań). Bez tego jakkolwiek dyskusja nie ma najmniejszego sensu. To zaufanie trzeba poszerzyć na emocje, ponieważ one także wiele wnoszą do naszego poznania (obecnie sporo na ten temat mówi się na gruncie psychologii ewolucyjnej). Testowanie emocji powinno się dokonywać analogicznie do testowania przekonań poprzez nieustanne poddawanie ich refleksji. Problematyce poznawczej funkcji emocji wiele miejsca poświęcono w ostatnim numerze „Filozofuj!”.

Emocje i charakter moralny

W powieści Dostojewskiego ciekawe jest to, że brak szacunku do księcia i jego lekceważenie przez innych bohaterów jest skorelowane z ich wadami moralnymi i niecnymi pragnieniami. Książę jest dla nich poważną przeszkodą w realizacji niegodziwych planów. Uświadamia Nastazji Filipownie, że Gawriła jest pazerny na pieniądze i tylko z tego powodu chce się z nią ożenić. Chroni ją przed Rogożynem, którym kieruje niepohamowana namiętność i pożądanie oraz chęć jej posiadania bez względu na cenę. Części bohaterów z tzw. wyższych sfer pycha i poczucie wyższości nie pozwala dostrzec w księciu kogoś wyjątkowo dobrego moralnie. Ta korelacja skłania do wniosku, że żywione emocje – także podziw i pogarda – w dużym stopniu zależą od kondycji moralnej ich posiadaczy. Wady charakteru moralnego utrudniają albo nawet uniemożliwiają postrzeganie moralnego dobra i zła. Właściwa emocjonalna busola moralna wymaga nieustającej pracy nad sobą.

...i nie wódź nas na pokuszenie...

Czy w imię rozwoju moralnego można prowokować ludzi, by czynili zło? Czy edukacja moralna może być przedmiotem eksperymentów psychologicznych?

Słowa kluczowe: pedagogika moralna, manipulacja, eksperyment psychologiczny, S. Milgram

» Głównym moralnym usprawiedliwieniem dopuszczenia tego rodzaju procedury, zastosowanej w moim eksperymencie, jest to, że została ona oceniona jako możliwa do zaakceptowania przez osoby, które wzięły w nim udział. [...] Choć niektórzy odbierają eksperymentatora jako działającego w kategoriach oszustwa, manipulacji i podstępów, można też [...] spostrzeć go jako dramaturga, który tworzy sceny o odkrywczej sile, i który wprowadza do nich uczestników. [...] [To], czy dążenie do prawdy poprzez stosowanie mojej metody dramatycznej jest nieetyczne, nie może zostać rozstrzygnięte na poziomie teoretycznym. Zależy to wyłącznie od reakcji osób, które zostały poddane takim procedurom (S. Milgram, *Posłuszeństwo wobec autorytetu*, przeł. M. Hołda, Kraków 2008, s. 210–211).

Przytoczone słowa pochodzą z listu napisanego przez jednego z najbardziej znanych psychologów społecznych, Stanleya Milgrama, do dramaturga Danniego Absego. W 1971 roku wystawiono w Londynie sztukę Absego poświęconą moralnym aspektom manipulacji, której akcja toczy się wokół słynnego eksperymentu Milgrama dotyczącego posłuszeństwa wobec autorytetu. W eksperymencie tym (prowadzonym w latach 1960–1963 na Uniwersytecie w Yale), rzekomo związanym z badaniami nad zdolnością uczenia się, uczestników poddano presji, w wyniku której przeważając ich część (w podstawowej wersji eksperymentu 65%) zdecydowała się na karanie współuczestnika eksperymentu bardzo bolesnymi impulsami elektrycznymi pomimo jego kategorycznej odmowy dalszego brania udziału w badaniach.

Wyniki tego eksperymentu zostały powszechnie uznane za szokujące i stały się podstawą zupełnie nowego spojrzenia na społeczne uwarunkowania naszych zachowań. Choć nikt nie podważał doniosłości naukowych ustaleń Milgrama, część naukowców zarzuciła mu łamanie standardów etycznych, w szczególności narażenie kondycji psychicznej uczestników eksperymentu na poważne i trwałe deformacje. Milgram bronił się przed tymi

zarzutami, podkreślając nie tylko przełomowe znaczenie eksperymentu dla rozwoju naszej wiedzy o ludzkim zachowaniu, ale także dla samych uczestników eksperymentu. W jego opinii (popartej wynikami ankiet wypełnianych przez badanych) zyskali oni wyjątkową możliwość samorozwoju poprzez poznanie własnych reakcji, w czym dodatkowo pomogła im szeroka opieka psychologiczna, jaką później otrzymali.

Problem z eksperymentem Milgrama nie polega jednak na tym, że uczestników poddaje się „udramatyzowanej” manipulacji, dzięki czemu uzyskują oni nową wiedzę o swoich skłonnościach, a nauka wzbogaca się o lepszą ogólną znajomość natury ludzkiej. Ten rys przynależy zapewne do każdego eksperymentu psychologicznego, a szerzej patrząc – każdej sytuacji edukacyjnej czy wychowawczej, w której poddajemy ludzi jakimś próbom. Nie oznacza to oczywiście, że nie obowiązują tu pewne szczególne wymogi etyczne, na przykład przestrzeganie zasady pełnej dobrowolności udziału.

W eksperymencie Milgrama nie mamy do czynienia ze zwykłym psychologicznym testem na, powiedzmy, zdolności intelektualne, kreatywność, empatię czy odporność na stres, ale z testem dotyczącym samej istoty ▶



Jacek Jaśtał

Dr hab. filozofii, pracuje na Politechnice Krakowskiej. Zajmuje się metaetyką oraz historią etyki i moralności. Wolne chwile poświęca na czytanie książek historycznych oraz słuchanie muzyki operowej. Pasjonat długodystansowych wypraw rowerowych.





Ilustracja: © okalichenko

moralności. Intencjonalnie stawia się tu uczestników w sytuacji, w której pod wpływem perswazji aktywnie i ostatecznie dobrowolnie (wszak 35% odmawia jednak kontynuowania eksperymentu!) czynią zło poprzez zadanie dotkliwego bólu swojemu partnerowi wbrew jego woli. I nie ma tu specjalnego znaczenia, że ów partner okazuje się pozorantem, a w przewodach podpiętych do jego dłoni prąd ostatecznie nie płynie. Czy tego rodzaju wystawianie na pokuszenie może być uznane za godziwy element edukacji moralnej? Jak daleko możemy się posunąć w testowaniu moralnych postaw ludzi wokół nas?

Choć nikt nie neguje znaczenia prób moralnych dla rozwoju osoby, staramy się jednak ograniczać je do prób, które niesie sam los. W powszechnej oce-

nie samo wystawianie ludzi na pokuszenie – celowe aranżowanie sytuacji, w której się zapewne moralnie skorumpują – jest traktowane jako radykalne zło. Intencjonalne stawianie bliźnich w sytuacjach moralnie dwuznacznych uznajemy za odrażające uprzedmiotowienie ludzi i traktujemy wręcz jako atrybut figury szatana. Ale właśnie ze względu na wychowawczą doniosłość chętnie po wizje tego rodzaju manipulacji sięga literatura, także w formie kluczowych tekstów kulturowych (np. biblijnych opowieści o Hiobie czy ofierze Abrahama). A może jednak wolno, ze względu na dobro i rozwój ucznia, uczynić krok dalej i wyprowadzić test moralny ze świata fikcji?

Jeden ze studentów Milgrama opowiedział autorce książki poświęconej psychologowi (G. Perry, *Behind the*

Shock Machine, 2012), jak pod koniec semestru uwielbiany przez nich profesor wyznał, że ma problem z wystawieniem ocen: bardzo pomogłoby mu, gdyby każdy z uczestników seminarium ocenił wszystkich pozostałych. Po zebraniu kartek głośno odczytał zszokowanym studentom, kto kogo jak ocenił i wyszedł. Nigdy później nie wyjaśnił (ani nawet słowem nie skomentował) swojej prowokacji, choć jeden ze studentów odmówił wystawienia ocen. Próba nie została poddana rygorom metodologicznym, trudno ją zatem uznać za kolejną wersję słynnego eksperymentu. Czym zatem była? Przejawem najwyższej troski mistrza o moralny rozwój swoich studentów – czy manifestacją mocy eksperymentatora, dla którego manipulowanie ludźmi stało się drugą naturą? ■

Edukacja patriotyczna w Kalopei

Podczas kolejnej wizyty w Kalopei Al-Utrab¹ zauważył, że Kalopowie uczyli swoje dzieci szacunku do biało-czerwonego prostokąta osadzonego na maszcie.

Flaga ta uprzytamniała, że Kalopowie pod nią zgromadzeni nie są tylko chaotyczną bandą czy hordą, ale niezaprzeczalnie są wspólnotą polityczną o ukształtowanych przez ojców obyczajach, prawach, instytucjach i języku; że obywatele chroniący flagę są wspólnotą prawną, zamieszkującą terytorium państwa, które odpowiada za ich bezpieczeństwo i wolność; że Kalopowie przechowujący w swoich sercach i umysłach ideę flagi są „gromadą duchów” trwających nieraz bez państwa lub poza państwem.

Pomimo że flaga powiewała nad całością terytorialną Kalopei, to w sferze edukacji moralno-patriotycznej zwalczały się dwie frakcje. Pierwsza uważała, że dzięki zespoleniu Kalopei kulturowej (której więzią jest język i wspólne dziedzictwo kultury) z Kalopeą polityczną (której więzią jest wspólna historia państwowości i porządek prawny) oraz z Kalopeą militarną (której więzią jest militarne panowanie na własnym terytorium) mogło trwać Obywatelskie Państwo Kalopów. Łączyło ono tedy kalopizm polityczny,

kulturowy i militarny. W propagandzie utrzymywano, że pod kalo-flagą, oznaczającą realną geopolityczną Kalopeę, jej obywatele żyją szczęśliwie na równinie, z dostępem do morza, pomiędzy wielkimi mocarstwami Wschodu i Zachodu. Czyniło to jakoby Kalopów narodem powołanym do realizowania tożsamości tranzytowej pomiędzy odmiennymi kulturami i temperamentami. W edukacji moralnej sformułowano opinię, że życie w Kalopei nie jest złe; owszem, czasami dziura w drodze przeszkadza, ►



Piotr Bartuła

Doktor habilitowany, pracownik naukowy Zakładu Filozofii Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, eseista. Zajmuje się polską i zachodnią filozofią polityki, twórcą tzw. testamentowej teorii sprawiedliwości. Autor książek: *Kara śmierci – powracający dylemat*, *August Cieszkowski redivivus*, *Liberalizm u kresu historii*.



Ilustracja: © okalichenko

ale ta dziura jest tylko brakiem dobra. Owa frakcja powoływała się przeważnie na swoje filozoficzne związki z teodyceą. W Kalopei bowiem obowiązującą książką dla młodzieży był „Pan Kalopeusz”, poemat narodowy, w którym wszyscy – kobiety i mężczyźni, młodzi i starzy, tubylcy i przybysze –

byli dobrzy, kochali się, pogoda była ładna, a jedyną zgryzotą w porządku świata pozostawały mrówki.

Niemniej jednak pewien stary przewodnik objaśnił Al-Utrabowi, że od czasu do czasu w Kalopei dominuje Frakcja Narodu i Pielgrzymstwa Kalopskiego, wzmacniająca rangę kalo-flagi – czyniąc ją symbolem narodowej tragedii i odkupienia przez krew wiążącą niewidzialny łańcuch kalopskich ofiar. Zgodnie z ideą tej frakcji kalo-flaga jest czymś więcej niż tylko symbolem radości i triumfu ducha. Symbolizuje ona przede wszystkim idee religijnej i światopoglądowej odnowy oraz odkupienia moralnego, charakterystyczne dla kalo-społeczeństwa, które przyjęło Nad-flagę Ofiary Narodu Kalopskiego. Nad-flaga zaś nie tylko chroni tych, którzy flagę szanują jako symbol bezpieczeństwa politycznego państwa, ale przede wszystkim stanowi symbol kalo-nekropolii. Frakcja ta opiewała więc w swoich pieśniach i poematach Naród Kalopski, który legł swego czasu umęczony w grobie, bo „wenera” Katarzyna, „przyjaciółko” Fryderyk II, „diablica” Maria Teresa tam go wtrącili. Nad grobem Narodu Kalopskiego stali więc jego odwieczni wrogowie, wysłannicy Interesu, Obłudy, Zła i Równowagi¹. Złośliwie życzyli oni Kalopom wy-

trwałości w eschatologicznych bojach o dobro, piękno i prawdę, a sami napawali się urokami życia ziemskiego. Frakcja ta zalecała permanentną czujność historyczną w obliczu grożących zewsząd niebezpieczeństw. Idący pod przepasaną kirem kalo-flagą Naród Pielgrzymstwa Kalopskiego nie był traktowany jako wyłącznie nominalistyczne i obywatelskie zgromadzenie prawne, istniejące na konkretnym terytorium, lecz jako głębsza, substancjalna wspólnota połączona solidarnością niezawinionej winy, mająca swoje rytuały, modlitwy, muzea, symbole i książki. Jej elita czerpała aktywa z banku kapitału symbolicznego i realnego cierpienia. Na tym kapitale utworzyła ośrodek edukacyjny oparty na bezpośrednim kontakcie z narodem praktykującym to, co znany dobrze Kalopom niemiecki filozof określał w cokolwiek swoistym żargonie jako skierowanie ku własnej śmierci (*Vorlaufen in den eigenen Tod*).

Al-Utraba bardzo zaciekało i zdziwiło, że patronem tej drugiej frakcji był ten sam wieszcz co frakcji pierwszej. Nie śniło mu się bowiem – chyba dlatego, że był filozofem – pomieszczenie tego dualizmu w jednej kalopskiej głowie.

¹ Bartuła
² Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego, Kraków 1950

A n k i e t a

Jaki jest najważniejszy cel moralnej edukacji i na czym (przede wszystkim) powinna ona polegać?

Najprościej można uznać, że celem moralnej edukacji jest wychowanie człowieka dobrego moralnie. Jednak po to, by określić, kim jest człowiek właściwie uformowany moralnie, napisano kilkaset traktatów filozoficznych. Czy *homo moralis* to ten, kto stosuje się do kanonu społecznych reguł, czy to dobry obywatel lub bliźni – a może po prostu dobry moralnie w jakimś absolutnym, bliżej nieokreślonym, ontologicznym sensie? Najbezpieczniej jest jednak uznać, że celem moralnej edukacji, a zarazem środkiem, by ją wcielić w życie, jest wyrobienie w dziecku trwałe, wewnętrznej dyscypliny – zwykło się to nazywać cnotą – po to, by stosowało się do systemu wartości, w którym oprócz własnego, respektuje się dobro innych ludzi. Ale to także emocjonalne uwrażliwienie dziecka na los innych, zdolność do empatii, a także zdolność do ofiary – kiedy dobro tego wymaga.

Joanna Górnicka-Kalinowska (UW)

Moralna edukacja powinna prowadzić do ukształtowania (wzmocnienia) postawy, na gruncie której rozróżnia się moralne dobro i moralne zło, oraz wyrobienia charakteru, pozwalającego wybierać to, co jest moralnym dobrem. Osiągnąć to można, wspólnym wysiłkiem wychowawcy i wychowanka, poprzez wspólny namysł nad przypadkami, w których takich wyborów dokonywano w przeszłości i deliberację nad walorami tych wyborów w aktualnej sytuacji.

Ryszard Kleszcz (UŁ)

B e k l a m a

**CZY TO BÓG,
CZY
PRAWA FIZYKI
POWOŁAŁY WSZECHŚWIAT
DO ISTNIENIA?**

www.wdrodze.pl
sprzedaz@wdrodze.pl tel. 61 850 47 52

Światowej sławy fizyk twierdzi, że Bóg nie istnieje. Czy ma rację?



Ilustracja: Łukasz Szostak

0 szlachetnym egoizmie

Sokrates uczył, że tylko człowiek mądry może być cnotliwy. Mądry wprawdzie potrafi skuteczniej zaszkodzić drugiemu niż głupi, wie jednak, że wtedy zaszkodziłby własnej duszy.

M ożna zatem powiedzieć, że cnotą jest dobrze pojęty egoizm. Nie ten krótkowzroczny, obliczony na doraźne korzyści, ale ten bardziej wszechstronnie wykalkulowany. Sokrates kierował się podszeptem dajmoniona. Dzięki współczesnej matematyce zamiast wewnętrznemu głosowi sumienia (jakkolwiek go zwał) możemy zaufać ra-

chunkom. Dotyczą one tzw. dylematu więźnia. Przypuśćmy, że schwytani przez policję otrzymujemy następującą ofertę. Jeżeli przyznamy się do winy i zarazem wsypimy współnika, który wpadł razem z nami, wychodzimy na wolność, a współnik idzie siedzieć na dziesięć lat. Chyba że on sam się przyzna i wsypie nas – wtedy obaj dostajemy po pięć

lat odsiadki. W przypadku, gdy żaden z nas się nie przyzna, policja z braku dowodów oskarży nas o nielegalne posiadanie broni, za co grozi rok więzienia. Wiemy, że współnik otrzymał identyczną propozycję, ale nie mamy możliwości, by się z nim porozumieć. Nie wiemy, jak on się zachowa. Cokolwiek zrobi współnik, we własnym interesie lepiej jest sypać: pięć lat zamiast ▶



Adam Grobler

Profesor, pracownik Instytutu Filozofii Uniwersytetu Opolskiego i członek Prezydium Komitetu Nauk Filozoficznych PAN. Zajmuje się metodologią nauk, teorią poznania, filozofią analityczną i dydaktyką filozofii. W wolnym czasie gra w brydża sportowego. Wdowiec (2006), w powtórnym związku (od 2010), ojciec czwórki dzieci (1980, 1983, 1984, 1989) i dziadek, jak na razie, sześciorga wnucząt. Mieszka w Krakowie. grobler.artus.net.pl, e-mail: adam_grobler@interia.pl.

dziesięciu lub wolność zamiast jednego roku. Jednak w interesie spółki lepiej jest, byśmy obaj zachowali się lojalnie wobec siebie.

Robert Axelrod w książce *The Evolution of Cooperation* twierdzi, że moralność w społeczeństwach ludzkich i zwierzęcych powstaje dzięki wielokrotnemu rozgrywaniu dylematu więźnia. Po prostu na dłuższą metę bardziej opłaca się współpracować z innymi, niż starać się o krótkoterminowy zysk cudzym kosztem. Najefektywniejszą zaś strategią uczenia innych jest w pierwszym kroku zachować się przyjaźnie, a następnie odpowiadać lojalnością na lojalność i zdradą na zdradę. „Oko za oko” (Wj 21, 24) i „usta za usta” (Justyna Steczkowska) jako podstawa tresury w zakresie moralności ma czysto matematyczne uzasadnienie (choć niezłą strategią jest również wet za dwa). Przyszłość zaś okazuje się nakazem oświeconego egoizmu.

Z drugiej strony czy postępowanie oparte na zwykłej kalkulacji zasługuje na pochwałę moralną? Immanuel Kant dowodził, że czyn jest moralny tylko wtedy, gdy jest pod-

jęty ze względu na obowiązek, a nie korzyść. Kupiec, który uczciwie handluje, bo sądzi, że dobra reputacja zapewni mu powodzenie w interesach, jest sprytny i przedsiębiorczy, ale nie moralny. Moralny jest wtedy, gdy jest uczciwy z obowiązku. Taka argumentacja jest tym bardziej przekonująca, że współpracę przestępców w oryginalnym sformułowaniu dylematu więźnia chętnie nazwiemy racjonalną, ale przecież nie chwalebą moralnie – chyba że ze względu na tzw. moralność złodziejską.

Wyczuwalna różnica między moralnością złodziejską (lub – ogólniej – plemienną) a moralnością „po prostu” skłania do ponownego przemyślenia dylematu więźnia. Podpowiedzią może być Kantowskie pojęcie obowiązku, który bynajmniej nie jest wyznaczony przez żaden kodeks czy, co gorsza, regulamin. W ujęciu filozofa z Królewca obowiązuje to, co nie jest podporządkowane żadnemu szczególnemu interesowi, a zatem to, co godne polecenia w ogóle, bez względu na cel.

W przypadku dylematu więźnia celem jest wspólny interes dwójki przestępców, który wyznacza moralność

złodziejską. W skali rozważanej przez Axelroda celem jest interes społeczny. Ten wyznacza moralność zrelatywizowaną do plemienia, choćby i szeroko pojętego. Kant mówi zaś o moralności uniwersalnej, moralności wspólnoty istot rozumnych. Im szerzej zatem pojmujemy naszą wspólnotę moralną, wspólnotę podmiotów współpracy, tym bardziej kalkulacje oparte na dylemacie więźnia przybliżają nas do prawa moralnego w idealnym sensie tego słowa. Przy okazji otrzymujemy jasny model edukacji moralnej, który w wydaniu Sokratesa czy Kanta przedstawia się nieco zagadkowo.

Na zakończenie proponuję proste ćwiczenie na przykładzie współczesnego dylematu: przyjmować uchodźców czy nie. Rozważmy go w skali plemiennej, nadwiślańskiej, następnie w szerszej skali współpracy europejskiej i wreszcie w skali uniwersalnej. W kontekście zasady „oko za oko”, „usta za usta”, przypomnijmy sobie uchodźców z Polski, na przykład z czasów zaborów, i pomoc, którą otrzymywali m.in. z krajów muzułmańskich. Gdzie leży nasz oświecony, egoistyczny interes? ■

A n k i e t a

Jaki jest najważniejszy cel moralnej edukacji i na czym (przede wszystkim) powinna ona polegać?

Moim zdaniem cel moralnego wychowania jest podwójny: trzeba wyrobić w młodym człowieku wrażliwość na cierpienie i trzeba też nauczyć go, że czasem cierpiącym należy pomagać, a czasem trzeba ich skłonić, by radzili sobie sami, polegając na własnej pomysłowości, wytrwałości i staraniu.

Jacek Hołówka (UW)

Najważniejszym celem jest nauczenie edukowanych, na czym polega moralne piękno i szpetota, i sprawienie, żeby zechcieli działać odpowiednio. Metoda: perswazja, przykład, kary i nagrody (zwłaszcza pośrednie, tj. jeśli pozwoli się edukowanym zrobić pewne doświadczenia, oczywiście kontrolowane, które „nauczają ich rozumu”), jakaś ich odpowiednio dobrana kombinacja.

Kiedy mój syn miał może pięć lat i jechał autobusem, siedząc naprzeciwko jakiejś pani, zaczął bujać nogą, jakby nabierając rozmachu do kopnięcia. Na to ja: „Prześiań Kazik, zgola niepięknie jest kopać w gołe siedzącą naprzeciw pasażerkę autobusu miejskiego linii XYZ”. Kazik: „Owszem, jest bardzo pięknie!”. Pasażerka: „Prześiać być pięknie w tym momencie, jak ja ci odkopnę”. Zrobiło to na Kaziku wielkie wrażenie i więcej nie próbował.

Wojciech Żelaniec (UG)

Jako etyk-praktyk, tj. mama dwójki dzieci, za najważniejszy element edukacji moralnej uważam wskazanie na uniwersalność wartości w świecie. Podstawowe dobra, które jednocześnie są naszymi podstawowymi potrzebami, takie jak: zmniejszanie cierpienia, doznawanie przyjemności, zapewnienie bezpieczeństwa, nie tylko są wspólne wszystkim ludziom, ale

również większości zwierząt. Pokazanie dzieciom, że inni również odczuwają ból i przyjemność, jest pierwszym krokiem do zadbania o to, by potrzeby innych, obok ich własnych, stały się dla nich ważne. 4 września mija 75. rocznica tzw. Wielkiej Szpery – tysiące rodziców w łódzkiej getcie musiało oddać niemieckiemu okupantowi swoje malutkie dzieci na pewną śmierć w obozie zagłady. Matki, takie jak ja, wiedziały o tym, że ich dzieci, takie jak Janek i Zosia, zginą. W tym roku, pierwszy raz, rozmawiałam o tej tragedii z moim dzieckiem, odwiedziliśmy Centrum Dialogu im. Marka Edelmana. Wydaje mi się, że wzbudzenie w sobie i innych empatii ułatwia przyjęcie za swoją zasady o nieczynieniu innym tego, czego sami nie chcielibyśmy doświadczyć.

Katarzyna Lazari-Radek (UŁ)

Celem edukacji moralnej jest kształtowanie osobowości, stworzenie osoby dojrzałej, mentalnie samodzielnej, świadomej swoich celów, zdolnej do krytycznej refleksji i odpowiedzialnej.

Na czym miałyby tego rodzaju edukacja polegać? Jestem przekonana, że trzeba jak najwcześniej rozwijać w sobie zdolność do abstrakcyjnego myślenia, aby „czuć” wartości. Do tego najlepszą okazją jest obcowanie z tekstami literackimi (literatura jest niewiarygodnym laboratorium etycznym). Idea *Bildung* zakłada proces stopniowego wrastania w kulturę, dzięki czemu nie tylko kształtujemy naszą wrażliwość, lecz równocześnie dojrzewamy do pełnienia rozmaitych ról społecznych.

Adriana Wambier (UJ)

Wychowanie, to pomoc we wprowadzaniu na drogę do bycia dobrym człowiekiem, środkiem do tego: mniej słów, a więcej przykładu.

Jerzy Gałkowski (KUL)

Kontekst edukacji moralnej

Mam spore opory przed zabieraniem głosu w sprawie edukacji moralnej, ponieważ obawiam się, że łatwo tu popaść w moralizatorstwo.

Słowa kluczowe: edukacja moralna, wartości, postawy moralne

Wprawdzie jestem współautorem (razem z Janem Hartmanem) książki *Wiedza o etyce*, zamierzonej jako podręcznik dla liceów, ale jest ona napisana bardziej z teoretycznego niż praktycznego punktu widzenia. Edukacja moralna, czyli, by tak rzec, kształcenie postaw moralnych, dotyczy zaś właśnie tej drugiej, praktycznej strony. Nie ma wątpliwości, że edukacja moralna ma miejsce i jest niezbędnym składnikiem procesu socjalizacyjnego, tj. przysposobienia do życia w społeczeństwie. Powstaje tedy pytanie,

czego uczyć i jak to czynić. Rzecz jasna pierwsza część pytania jest formalnie prostsza, gdyż można po prostu powiedzieć, że należy propagować pożądane wartości. Od razu jednak pojawia się problem, jakie wartości są, a jakie nie są godne tego, aby je promować w procesie edukacji moralnej. Idąc dalej, czy opowiadać się za jakimś minimalizmem zakresowym w sprawie wykazu owych war-

tości, czy raczej maksymalizować kodeksy etyczne, hołdując zasadzie, że od przybytku głowa nie boli. Ponieważ, jak już zaznaczyłem, nie chcę zajmować się moralizatorstwem, nie będę rozwijał tej kwestii, może poza nieco przekorną uwagą, że niekiedy co za dużo, to niezdrowo. Mam na myśli, że nadmierne kaznodziejstwo moralizatorskie często przynosi nie najlepsze skutki. Moje dalsze uwagi ►



Jan Woleński

Emerytowany profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, profesor Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Członek PAN, PAU i Międzynarodowego Instytutu Filozofii. Interesuje się wszystkimi działami filozofii, jego hobby to opera i piłka nożna.



Ilustracja: © okalichchenko

dotyczą edukacji moralnej ludzi młodych, powiedzmy: do czasu ukończenia szkoły średniej. Oczywiście jest prawdą, że ludzie uczą się, także postaw moralnych, przez całe życie, ale segment postszkolny (czy nawet segmenty) to odrębna sprawa.

Jeśli rzecz dotyczy pytania, jak uczyć, nie jest obojętne, jakie przyjmujemy zapatrywanie na stosunek między niejako naturalnym sposobem akomodacji wartości moralnych a ich kształtowaniem za pomocą świadomych procedur edukacyjnych. Pierwsze stanowisko ma związek z koncepcją człowieka, który z natury, a więc w stanie nieskażonym cywilizacją, jest dobry. Ma ona swe źródła w oświeceniu (przynajmniej u części jego przedstawicieli), ale można chyba uznać, że dzisiaj jest już nieaktualna. Jeśli tak, to trzeba przyjąć, że nawet jeśli pewne pożądane dyspozycje moralne (czyli po prostu orientacja w tym, co dobre, a co złe) są wrodzone, nie wystarczają one do wygenerowania należytego kształtu socjalizacji. W konsekwencji musi

zrodzić się pytanie, kto – zakładając, że wiadomo czego – ma uczyć w ramach edukacji moralnej.

Tradycyjna odpowiedź jest taka, że podmiotami edukacji moralnej są (kolejność wyliczenia może być różna) dom, instytucje religijne i szkoła. Ta kolejność bierze się stąd, że najpierw żyjemy w rodzinie, potem pojawia się wychowanie religijne, a następny etap, szybko następujący po poprzednim, to przedszkole i szkoła. Oczywiście te trzy drogi edukacji moralnej funkcjonują równolegle i determinują to, co dzieje się np. w grupach rówieśniczych. Nie jest też tak, że występują w każdym indywidualnym przypadku. Niektórzy przechodzą kryzys wiary religijnej (tzw. *Niebo w płomieniach*, by użyć tytułu jednej z książek Jana Parandowskiego), inni tracą rodzinę, jeszcze inni nie kończą szkół. Wszelako ze statystycznego punktu widzenia tradycyjny obraz edukacji moralnej może być uznany za zasadniczo trafny.

Chciałbym podkreślić, że statystyczna natura wszelkich form kształ-

cenia i ich rezultatów winna być traktowana bardzo poważnie. Inaczej mówiąc i odnosząc się już tylko do kwestii moralnych, edukacja w tym zakresie winna respektować założenie, że jej zadaniem jest ukształtowanie pożądanych postaw u większości ludzi, bo i tak znajdzie się (niewielki, miejmy nadzieję) margines odstępców. Nota bene, jeśli rozkład statystyczny w tym zakresie jest zbliżony do normalnego, trzeba brać pod uwagę dwa marginesy, mianowicie tych wybitnie moralnych i tych złych. Z tego wniosek, że edukacja moralna winna być nastawiona na ukształtowanie jednostki przeciętnej, w tym wypadku wystarczająco dobrej pod względem etycznym. (Pewnym nieszczęściem dyskursu potocznego jest traktowanie przeciętności jako czegoś negatywnego). I jeszcze jedna uwaga w tym duchu. Trzeba rozróżnić zachowania moralne lub im przeciwne w sytuacjach standardowych i ekstremalnych. Miejmy nadzieję, że te drugie, zwykle wymagające postaw heroicznych lub generujące wyjątkowe łostrostwa, nie pojawią się w skali ponadprzeciętnej. Przy tym założeniu edukacja moralna winna być skierowana ku rozwiązywaniu przypadków typowych.

Czy tradycyjny obraz edukacji moralnej jest obecnie trafny? Odpowiedź wymaga podjęcia stosownych badań empirycznych. Jeden czynnik jest na pewno nowy, mianowicie to, że żyjemy w społeczeństwach znacznie bardziej masowych niż dawniej. Znaczy to m.in., że edukacja moralna zależy (na razie trudno powiedzieć w jakim stopniu) od treści przekazywanych środkami społecznego przekazu, coraz bardziej anonimowych. Pytanie, czy powoduje to standaryzację postaw moralnych, czy też ich rozwarstwienie jest otwarte. Na pierwszy rzut oka masowość jest czynnikiem standaryzującym, ale to nie znaczy, że w kierunku, który uważa się za moralnie pożądany. Filozofowie mają w tych kwestiach niewiele do powiedzenia, niezbędna jest natomiast poważna diagnoza socjologiczna. ■

Wyhodować człowieka niemoralnego

Moralność jest dla słabych. Silni ustanawiają własne zasady: nie dają się zniewolić tradycji i obyczajom, nie mówiąc już o wartościach takich jak prawda czy dobro – zresztą te rzekomo odwieczne idee są iluzją. W połowie XIX wieku Fryderyk Nietzsche nawoływał do filozofowania młotem: do kruszenia tablic z dawnymi prawami.

Słowa kluczowe: moralność, nadczłowiek, dobro, zło, Nietzsche

W przeciwieństwie do myślicieli, którzy chcieli ludzi umoralnić i ulepszyć, **Nietzsche** chciał wyhodować człowieka niemoralnego. Wolnego od przesądów i narzuconych zasad. Co istnieje naprawdę, u podstaw rzeczywistości? Tylko siła – odpowiada filozof. Pęd życia. Energia, która swobodnie tworzy i unicestwia kolejne swoje formy. Ten dynamiczny pierwiastek Nietzsche nazywał wolą mocy. Wola nie jest ani dobra, ani zła. Skąd zatem moralność? Zasady moralne pojawiają się jako coś wtórnego: sposób na to, by pierwotną siłę życia skierować na konkretne tory i tym samym ograniczyć. Prawa obowiązujące w społeczności ustanawiają ramy dla wszystkich ludzkich działań. Służą do utrzymania *status quo*, ale zarazem pętają jednostkę. Czynią z drapieżnika udomowione zwierzę.

Moralność jako słabość

Moralność jest przeszkodą dla silnych, wolnych osobowości. Szczególnie szkodliwa, dowodził Nietzsche, jest moralność chrześcijańska. Wroga naturalnym popędom i cięlesności, właściwie jest przeciwna samemu życiu. Nakazuje powstrzy-

mywać instynkty, obwarowuje się cią zakazów seksualność, nakazuje miłosierdzie wobec bliźniego. Tymczasem nie ma podległej cnoty niż litość nad słabymi. „Słabi i nieudani niech szczerzą” – to słowa z Nietzschego ańskiego *Antychrysta*. Czy oznacza to, że uwolniony z okowów moralności człowiek staje się – wedle naszych miar – zły? Takie odczytanie myśli Nietzschego byłoby uproszczeniem. Człowiek silny, stojący ponad moralnymi zasadami, działa tak, jak chce. Kieruje się impulsami, jest nieprzewidywalny. Może popełniać zbrodnie, ale nikt nie zabroni mu nieść pomocy drugiemu. Chociaż lepiej, żeby nie czynił tego z litości – to dla Nietzschego uczucie płytkie, za którym stoi pogarda i kultuwanie cudzej słabości. Zalecałby on raczej pomoc dyskretną, nakierowaną na to, by i drugiego czegoś nauczyć, a w ostatecznym rozrachunku uczynić silniejszym. Ale nie ma przymusu pomagania nikomu. Człowiek niemoralny kieruje się kaprysem, decyduje spon-tanicznie, przede wszystkim działa. Nie kieruje się wartościami, chyba że sam je dla siebie ustanowi. Nie wierzy w żadnych bogów, ale tylko w samego

siebie. Taki człowiek, uwolniony od przesądów, staje się nadczłowiekiem.

Dla kogo jest więc moralność? Dla słabych. Oni, nie mając siły do walki o swoje, pozbawieni cech drapieżcy, cenią wzajemną pomoc, miłosierdzie, dobroć. Wierzą w wartość społeczności. Wspomagają się nawzajem. Ale też nie mają ani predyspozycji, ani nie roszą sobie pretensji do bycia nadludźmi.

Prorok

Idea „przewartościowania wszystkich wartości” stanowiła najważniejszą myśl filozofii Nietzschego, jego wielkie odkrycie. Prawda, dobro czy piękno nie istnieją obiektywnie, nie są dane odgórnie; mają moc tak długo, jak długo w nie wierzymy. Nadczłowiek zdolny jest odrzucić podobne wyobrażenia. „Bóg umarł” – te słynne słowa oznaczają ►



FRIEDRICH NIETZSCHE (ur. 1844, zm. 1900) – niemiecki filozof, który przyznawał się również do polskich korzeni. W wieku 25 lat został profesorem w Bazylei. Z powodu słabego zdrowia dziesięć lat później musiał zrezygnować z profesury. Twórca takich dzieł jak *Tako rzecze Zaratustra*, *Antychryst* czy *Ecce homo*. Znany z idei woli mocy, wiecznego powrotu i przewyższenia wszystkich wartości. Po załamaniu w roku 1889 pogrążył się w obłądzenie, stopniowo tracąc kontakt z otoczeniem.



Hanna Urbankowska

Ur. w 1987 r. W 2016 r. obroniła na UW rozprawę poświęconą rozmaitym ujęciom *sacrum* w myśli Heideggera. Pasjonuje się niemieckim idealizmem, myślą Heideggera i filozofią polską.



Ilustracja: © okalichenko

nie tylko odrzucenie wiary, ale też moralności. Nietzsche żył przekonaniem, że tworzy coś więcej niż tylko filozoficzną teorię. On odkrywał ducha epoki, poruszał się w świecie, w którym wiara w Boga nie miała już znaczenia, chrześcijaństwo należało do przeszłości, chociaż zwykli ludzie jeszcze nie byli tego świadomi. Wierzył za to, że wraz z rozpowszechnieniem jego idei zachwieje się porządek światowy. Pod koniec XIX stulecia wieszczyl nadejście wielkich wojen, w których stary ład zostanie obalony. Książkę, która była mu najbardziej bliska spośród własnych dzieł – *Tako rzecze Zaratustra* – określał mianem „najwyższego wzlotu ludzkiego geniuszu”; uważał, że będzie czytana jak nowa Biblia. Przekonany o szykującym się przełomie, wydawał kolejne książki, pisane aforystycznym językiem, często stylizowanym na biblijny.

Nadczłowiek złamany

Friedrich Nietzsche urodził się w 1844 r. w niemieckim Röcken. Wczesnie stracił ojca i wychował się w domu rządzonym przez kobiety. W wieku zaledwie 25 lat został profesorem, ale akademicką karierę przerwało słabe zdrowie. Porzucił profesurę w Bazylei, aby oddać się pisaniu; podróżował przy tym z miejsca na miejsce, szukając klimatu, który pozwoliłby mu poczuć się lepiej i starał się pozyskać fundusze na wydanie swoich dzieł. W książce *Ecce homo*, którą Nietzsche napisał sam o sobie, znaleźć można nie tylko uwagi o jego filozofii (zamieszczone w rozdziałach *Dlaczego jestem tak mądry*, *Dlaczego jestem tak światły*, *Dlaczego tak dobre piszę książki* i – szczególnie – *Dlaczego jestem przeznaczony*).

niem); autor zawarł tam również swoje przemyślenia na temat właściwej diety i sposobu parzenia porannej herbaty. Mania wielkości, której nie można mu odmówić, poprzedziła jeszcze mroczniejszy okres życia filozofa. Nietzsche ostatecznie osunął się w obłęd.

O całkowitym załamaniu filozofa świadczą jego ostatnie pisanie do przyjaciół listy. Nietzsche podpisywał się jako Dionizos, Ukrzyżowany lub Antychryst. Ubolewał, że wolałby być profesorem w Bazylei niż Bogiem, ale cóż, nie mógł zaniedbać stworzenia świata... Zaalarmowani przyjaciele przewieźli go do szpitala w Bazylei, stamtąd został przeniesiony do kliniki psychiatrycznej w Jenie. Gdy Nietzsche przestał już być świadom sam siebie i nie rozpoznawał odwiedzających go ludzi, opiekę nad jego spuścizną przejęła siostra filozofa, **Elisabeth Förster-Nietzsche**¹. Stworzyła w Weimarze archiwum myśli brata i zadbała o szeroką publikację jego dzieł, które zyskiwały na popularności. Sam Nietzsche, pogrążony w otepieniu, stanowił już tylko żywy eksponat swojej myśli. Zmarł w roku 1900. W czasie I wojny światowej kopie *Tako rzecze Zaratustra* powędrowały razem z niemieckimi żołnierzami do okopów. Filozof stał się sławny, ale jego myśl została okrutnie spłycona. Wbrew sobie stał się jednym z patronów kształtującego się w Niemczech narodowego socjalizmu, którego zwolenniczką była jego siostra. Sam Adolf Hitler otrzymał od niej w prezencie laskę spacerową filozofa.

Podczłowiek

Człowiek musi stać się zarazem bardziej dobry, jak i bardziej zły. Musi dążyć do przewyższenia samego siebie. Etyka Nietzscheańska, pozostawiając za sobą dawne wartości, ustanawia jako jedyną wartość siłę. To, co słabe, musi zginąć – błędem jest litowanie się i zatrzymywanie przy tym, co pozbawione jest mocy. Nadczłowiek jest egoistą, realizuje sam siebie, jest twórczy. Miłość do innych, jeśli ją odczuwa, wypływa u niego z nadmiaru własnej mocy, siły życiowej, z nieskrępowanej radości istnienia.



Ilustracja © okalinihenko

Jest jednak surowy wobec bliskich, a szczególnie wobec samego siebie, chce wzrastać w sile i doskonałości.

Jaka jest użyteczność tych nauk? Jak uważał Nietzsche, większość ludzi nie będzie zdolna ich przyswoić. Jego przesłanie jest skierowane do nielicznych, wybitnych jednostek. Nauka o woli mocy głosi oddanie sprawiedliwości naturze i naturalnym instynktom. I tak obwarowanie zakazami sfery seksualności jest, zdaniem Nietzschego, grzechem przeciwko „duchowi świętemu życia”. Życiowym celem kobiet jest rodzenie dzieci. Emancypacja kobiet – twierdził filozof – to zemsta kobiet nieudanych, niezdolnych do posiadania potomstwa. Wszelkie zresztą mówienie o równości jest błędem, z natury niektórzy ludzie są lepsi, silniejsi od innych.

Czy jednak most, który Nietzsche przerzucił od człowieka ku nadczłowiekowi, nie wiedzie w istocie z powrotem ku zwierzęciu? Człowiek niemoralny, egocentryczny, nie oglądający się na innych, mający w pogardzie rozdział na dobro i zło – to nadczłowiek czy ludzkie zwierzę? Obraz kreślony przez filozofa może uwodzić. Jednak cechy godne podziwu, jak dążenie do doskonałości czy umiejętność wyzwolenia się z narzuconych wzorców myślowych, mieszają się w nim z cechami dużo podlejszymi. Wiele wysiłku wymaga nauczanie dziecka, by wyzbyło się egoizmu, działania pod wpływem instynktu, koncentracji tylko na sobie. Kształtowanie wrażliwości na innych wymaga czasu; moralne działanie, często na przekór trudnościom, świadczy o sile, nie o słabości charakteru. A skoro już raz udało się osiągnąć ten poziom – poziom moralności – czy warto postulować powrót do sfery instynktów?

A co z Nietzscheańską krytyką chrześcijaństwa? Na przekór jego przekonaniom, to chrześcijaństwo, ta religia słabych, wraz ze swoim rozumieniem dla ludzkich ułomności i kultem miłosierdzia, pozostało żywotne w nowej epoce. Słabość wygrała z siłą. Nie wyrosliśmy też z naszych wartości moralnych. Wprost przeciwnie – człowiek wciąż musi się starać, by do nich dorosnąć. ■

Warto doczytać

- F. Nietzsche, *Antychryst*, przeł. L. Staff, Kraków 2003.
- F. Nietzsche, *Ecce homo. Jak się staje, kim się jest*, przeł. L. Staff, Morkowicz, Warszawa 1909.
- F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra: książka dla wszystkich i dla nikogo*, przeł. W. Berent, Warszawa 1905 (online: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/tako-rzecz-zaratustra.html>).
- F. Nietzsche, *Listy*, przeł. B. Baran, Warszawa 2007.



ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE (ur. 1846, zm. 1935) – siostra Fryderyka Nietzschego i żona Bernharda Förstera; w 1886 r. wraz z mężem wyjechała do Paragwaju, gdzie małżonkowie założyli kolonię Nowa Germania, mającą realizować nacjonalistyczny ideał aryjskiej społeczności. Zamierzenie nie powiodło się z przyczyn ekonomicznych i Bernhard Förster popełnił samobójstwo, zaś Elisabeth po powrocie do Niemiec w 1893 r. podjęła się kampanii nad popularizacją dzieł brata. Zarzucano jej niezrozumienie dla filozofii Nietzschego i daleko idące ingerencje w jego myśl, która została przykrojona do potrzeb ideologii narodowosocjalistycznej.





**Dorota
Monkiewicz-
Cybulska**

Absolwentka filozofii teoretycznej KUL oraz historii UMCS, nauczycielka etyki w Szkole Podstawowej im. B. Chrobrego w Lublinie. Zainteresowania naukowe: dydaktyka filozofii, etyka środowiskowa i bioetyka. Poza filozofią pasjonuje ją tańiec współczesny, który w wolnych chwilach intensywnie uprawia.

Dobro i zło moralne w naszym życiu

scenariusz lekcji dla klas IV–VIII szkoły podstawowej

Cele:

Uczniowie rozróżniają dobro w znaczeniu innym niż dobro moralne.

Uczniowie potrafią wskazać przykłady dobra i zła w świecie, np. katastrofizm, choroby i inne nieszczęścia, oraz odróżnić je od dobra i zła moralnego, których sprawcą jest człowiek.

Uczniowie rozumieją, że w znaczeniu potocznym pojęcie dobra i zła zależy często od interpretacji wydarzeń.

Uczniowie potrafią dostrzec, że wybór postawy życiowej wpływa na dobór zdarzeń przez nich samych.

Uczniowie zdają sobie sprawę, że nie zawsze dobro dla jednego człowieka jest dobrem dla innego.

Uczniowie rozumieją, że każdy działa, by osiągnąć jakieś dobro, tylko błędnie je czasem pojmując lub dobiera złe środki. Przez to pojawiają się złe konsekwencje np. kradzież, by osiągnąć bogactwo, niesie ryzyko więzienia oraz demoralizacji.

Uczniowie rozumieją, że zło często pochodzi z braku dostatecznej wiedzy o tym, co jest dobre i jak to osiągnąć, a nie z czystego zamiaru czynienia i doświadczania zła.

Materiały:

Chińska przypowieść

(Przytoczona opowiadka stanowi punkt wyjścia do dyskusji. Można ją opowiadać również w bardziej rozbudowany i barwny sposób).

Metody i formy pracy:

Pytania sokratejskie
Burza mózgów
Eksperyment myślowy
Dyskusja

Część I

Dobre i złe zdarzenia.

Przebieg lekcji:

Zajęcia rozpoczynamy od przeczytania bajki. Następnie inicjujemy dyskusję.

„Dawno temu, w ubogiej chińskiej wiosce, mieszkał wraz z synem pewien biedny wieśniak. Oprócz kawałka ziemi i małej chaty posiadał tylko konia. Pewnego dnia koń uciekł. Mieszkańcy wioski współczuli wieśniakowi, jednak on tylko wzruszył ramionami i powiedział: może to złe, że koń uciekł, a może to dobrze? Niedługo potem koń wrócił do stajni, prowadząc ze sobą wspaniałą klacz. Gdy sąsiedzi dowiedzieli się o tym, pogratulowali gospodarzowi szczęścia. Może to dobrze, że koń wrócił – odpowiedział gospodarz – a może złe? Niedługo potem syn wieśniaka chciał oswoić klacz, lecz spadł z niej, gdy stanęła dęba i złamał nogę. Sąsiedzi złożyli wyrazy ubolewania ojcu, mówiąc, że to wielkie nieszczęście. Może tak, a może nie? – skwitował jak zwykle wieśniak. Wszyscy byli zdumieni tym podejściem – przecież wypadek zawsze jest tragedią. Noga chłopaka nie zdążyła się jeszcze dobrze zagoić, gdy do wioski przybyli wysłannicy cesarza, by zwerbować wszystkich młodych mężczyzn z zamiarem wysłania ich na front. Z wojskiem musieli pójść wszyscy prócz syna wieśniaka, którego noga wciąż nie była sprawna. Żaden z młodzińców nie powrócił już do wioski, bo wszyscy zginęli na wojnie.”

Uczniowie rozumieją, że zło często pochodzi z braku dostatecznej wiedzy o tym, co jest dobre i jak to osiągnąć, a nie z czystego zamiaru czynienia i doświadczania zła.

Uczniowie zdają sobie sprawę, że nie zawsze dobro dla jednego człowieka jest dobrem dla innego.

Uczniowie rozumieją, że każdy działa, by osiągnąć jakieś dobro, tylko błędnie je czasem pojmując lub dobiera złe środki. Przez to pojawiają się złe konsekwencje np. kradzież, by osiągnąć bogactwo, niesie ryzyko więzienia oraz demoralizacji.

Uczniowie rozumieją, że zło często pochodzi z braku dostatecznej wiedzy o tym, co jest dobre i jak to osiągnąć, a nie z czystego zamiaru czynienia i doświadczania zła.

Materiały:

Chińska przypowieść

(Przytoczona opowiadka stanowi punkt wyjścia do dyskusji. Można ją opowiadać również w bardziej rozbudowany i barwny sposób).

Metody i formy pracy:

Pytania sokratejskie
Burza mózgów
Eksperyment myślowy
Dyskusja

Przykładowe pytania do tekstu

Czy podejście wieśniaka do zdarzeń było rozsądne?

Czy jego postawa ułatwiała mu, czy może utrudniała rozpoznanie tego, co naprawdę się wydarza?

Jak możemy rozumieć dobro w naszym życiu: jako wartość moralną, przyjemność, użyteczność, lub coś, czego chcemy w danym momencie?

Czy można jednoznacznie wskazać, co przyniesie złe, a co dobre konsekwencje dla nas w sensie zarówno satysfakcji z życia, jak i rozwoju moralnego?

Jak doświadczenie życiowe może wpłynąć na naszą ocenę tego, co się dzieje?

Czy to, co się wydarza w życiu ocenić możemy dopiero po jakimś czasie?

Czy można w niektórych przypadkach od razu rozpoznać, że dzieje się coś złego?

Czy jest coś, co jest dobre zawsze i dla wszystkich?

Następnie zachęcamy uczniów do wskazania, co jest dobrem, a co złem w ogólnym rozumieniu i zapisujemy to na tablicy w dwóch kolumnach, np:

wojna	wygrana na loterii
wypadek	zakochanie
bankructwo	pokonanie raka

Uczniowie starają się podać przykład ze swojego doświadczenia: gdy to, co wydawało się czymś złym, okazało się ostatecznie słusznym; lub gdy to, co pozornie było dobre, przyniosło złe rezultaty.

Część II

Dobrzy i źli ludzie

W drugiej części lekcji zajmujemy się złem i dobrem moralnym. Wpierw uczniowie zastanawiają się nad oceną

czynów, które przyniosły ten sam zły skutek, ale zostały wykonane z inną intencją.

Przykład: morderstwo z premedytacją w porównaniu ze spowodowaniem wypadku ze skutkiem śmiertelnym. W obu przypadkach efektem jest śmierć człowieka, jednak pytamy uczniów, czy tak samo oceniamy oba te czyny oraz ludzi, którzy ich dokonali. Pytamy też, jaki wpływ na ocenę moralną czynów ma dla nas intencja działającego.

Ćwiczenie

Prosimy uczniów o wymienienie pięciu cech, które charakteryzują dobrych i złych moralnie ludzi. Następnie (drogą głosowania) uczniowie wskazują jedną z cech u obu rodzajów ludzi, np. u ludzi dobrych może być to mądrość w sensie roztropności i widzenia konsekwencji własnych wyborów, u ludzi złych – głupota, czyli brak wyższych umiejętności.

Następnie, bazując na tych spostrzeżeniach, uczniowie dokonują eksperymentu myślowego. Co by się stało, gdyby z umysłu złego człowieka usunąć jego cechę wiodącą i zastąpić cechą wiodącą dobrego człowieka? Jaka zmiana by zaszła?

Czy jest możliwe nabycie cech dobrych ludzi poprzez pewne wybory życiowe?

Pozostałą część zajęć można wykorzystać na dyskusję o dobru i złu w ludziach.

Przykładowe pytania:

Czy ktoś, kto postępuje źle w sensie moralnym (np. bije kogoś lub kradnie), chce sam dla siebie zła, czyli np. zostać ukaranym?

Czy człowiek zły moralnie może być szczęśliwy?

Czy człowiek może być całkowicie dobry lub zły?

Czy można nauczyć się być dobrym moralnie?

Czy można zachowywać się dobrze bez dobrego przykładu?

Skąd ludzie wiedzą, co jest dobre?

Co może pomóc ludziom w dostrzeganiu dobrych lub złych skutków tego, co wybieramy? ■

Konie Platona

Autorem jednej z najsłynniejszych metafor filozoficznych jest Platon (427–347 p.n.e.), który duszę ludzką porównał do powozu zaprzęgniętego w dwa konie.



**Jakub
Jernajczyk**

Matematyk, artysta wizualny, popularyzator nauki; adiunkt na Wydziale Grafiki i Sztuki Mediów wrocławskiej ASP. Strona autora: www.grapik.pl

Strona Filozoficznego Zoo: www.filozoficznezoo.pl



Nowość: Dwugłowy koń na biegunach! Zachowaj równowagę lub sprawdź, który biegun zwycięży.



Słowa kluczowe: dusza, rozum, zwierzęca natura, dążenie do doskonałości, metafora powozu

Warto doczytać

■ Platon, *Fajdros*, w: tenże, *Dialogi*, przeł. W. Witwicki, Warszawa 2007, s. 35.

Jernajczyk 2017

Zapowiedź
wydawnicza

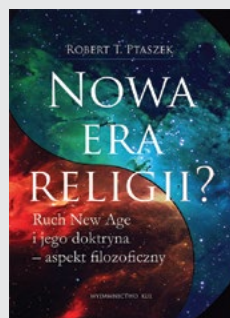
Red. Łukasz
Androsiuk
Update. Teorie
i praktyki
kultury gier
komputerowych
Październik
2017



Rafał
A. Lizut
Technika
a wartości



Rafał
Urbaniak
Lekko
nieodpo-
wiedzialne
i stronnice
wprowa-
dzenie do
filozofii
analitycznej



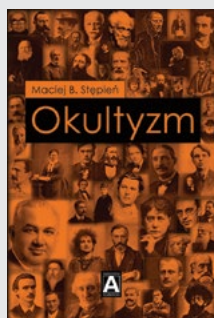
Robert
T. Ptaszek
Nowa era
religii?



Joanna
Kiereś-Lach
Filozofia
i retoryka



Red. Natasa
Szutta i Artur
Szutta
W poszuki-
waniu
moralnego
charakteru



Maciej
B. Stępień
Okultyzm



Jolanta
Prochowicz
Uniwersytet –
humanistyka
– filozofia

Nowości wydawnicze

czyli nadesłane do redakcji w lipcu i sierpniu 2017



Konrad T.
Lewandowski
Bezsilność
i zemsta prawdy.
Esej filozoficzny
o stanie obecnym
i przyszłości
cywilizacji
Zachodu
Wydawnictwo
Ferratus
Oprawa miękka, 134 s.
ISBN 9788394849207

Nie bój się wypłynąć na szerokie wody dyskursu na temat cywilizacji!

W Bezsilności i zemście prawdy doktor filozofii Konrad T. Lewandowski wziął pod lupę cywilizację Zachodu. Czy sukces lewicy wziął się z piekła Verdun? Dlaczego prawica – i wartości, jakie reprezentuje – są praktycznie w odwrocie? Jakie zagrożenia niosą ze sobą feminizm oraz pauperyzacja nauki i mediów? Czy religia ma przed sobą przyszłość, a jeśli tak – to jaką? I czy czas wyciekiwać nowego Księcia?

Książka dla każdego, kto jest otwarty na nowe myśli!



Grzegorz Żuk
Edukacja
aksjologiczna.
Zarys
problematyki
Wydawnictwo
UMCS
Oprawa miękka, 322 s.
ISBN 9788377848753

Przedsięwzięcie podjęte przez Grzegorza Żuka dotyka najbardziej konstytutywnych elementów ludzkiego istnienia i działania. Jednocześnie są to kwestie niezwykle ważne, drażliwe, osobiste, czasami wręcz „intymne”. I to z różnych względów. Po pierwsze, sposób kształtowania się ludzkiej świadomości aksjologicznej angażuje najgłębsze pokłady osobowości. Po drugie, skoro wartości, wyznaczając ludzkie odczuwanie sensu życia, wpływają na decyzje, jak żyć i czy w ogóle żyć warto, to oddziaływanie edukacyjne nabiera tutaj wagi i ciężaru, mamy bowiem do czynienia z wywieraniem bezpośredniego i pośredniego wpływu na komponenty życia drugiego człowieka. Po trzecie, w edukacji aksjologicznej – analizowanej w recenzowanej książce – mamy do czynienia z osobami młodymi, nie-dojrzałymi, jeszcze nieukształtowanymi.

Jak to jest?

czyli interesująca monografia

Pochwała przyjaźni



Esej *Pochwała przyjaźni* w zeszłym roku otrzymał Nagrodę im. Barbary Skargi w konkursie ogłoszonym przez Fundację na Rzecz Myślenia. Interesujące jest to, że temat konkursu – Pomyśleć wspólnie – jak mogłoby się

wydawać, nie miał z tytułową przyjaźnią, ani tym bardziej z jej pochwałą, nic wspólnego. Jednak filozof i tłumacz Michał Herer – autor książek Gilles Deleuze. Struktury – Maszyny – Kreacje (2006) oraz Filozofia aktualności. Za Nietzsche i Marksem (2012) – dostrzegł intrygujące i niezbyt oczywiste rozwiązanie niektórych problemów współczesnych wspólnot w powrocie do etosu przyjaźni.

Filozofowie znani są z zadawania trudnych, dziwacznych, niekiedy wprost zaskakujących pytań. Kojarzą się z krytycznym, nieufnym podejściem do prawd „dobrze znanych” i „oczywistych”. Poza tym mają zamiłowanie do dzielenia włosów na czworo i cierpią na coś, co Leszek Kołakowski nazwał „obsesją monizmu”, czyli chęć uporządkowania świata według jednej zasady. Wszystko więc wskazuje na to, że panegiryk raczej nie znajdzie się na liście popularnych filozoficznych gatunków. Czy możemy oczekiwać pisania książek ze słowem „pochwała” w tytule od ludzi rozkochanych w definicjach, systemach i dialektyce?

A jednak „dzieła pochwalne” w filozofii, jeśli bliżej przyjrzeć się jej dziejom, wcale nie są rzadkością. Najsłynniejszym tego przykładem jest *Pochwała głupoty* Erazma z Rotterdamu. Ta niewielka rozprawka, napisana z nudów w 1509 roku podczas podróży filozofa z Włoch do Anglii, jeszcze za życia autora miała ponad czterdzieści wydań w różnych językach. Wiem, że przykład ten może nie zadowolić upartego czytelnika. Taki czytelnik zwróci uwagę na fakt, że niderlandzkiemu myślicielowi chodziło raczej o satyrę na otaczającą go rzeczywistość, a słowo „pochwała” należy tu wziąć w cudzysłów ironii. Cofnijmy się więc o tysiąc lat i zajrzyjmy do więzienia w Pawii. Zobaczymy tam Boecjusza, który w oczekiwaniu na spełnienie wyroku śmierci postanowił pochwalić nie byle co, tylko „miłość do mądrości”. W ten sposób powstało słynne dzieło *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*. W XX wieku *Pochwałę*

filozofii napisał wybitny francuski fenomenolog Maurice Merleau-Ponty. Nie należy jednak myśleć, jakoby filozofowie chwalili samą tylko filozofię i kpili sobie z głupoty. Potrafiли docenić mnóstwo innych rzeczy. Na przykład miłość czy sprawiedliwość. Sporo znajdziemy u nich wzniosłych słów o cności i umiarkowaniu.

Wydana przez Polskie Wydawnictwo Naukowe i licząca sto szesnaście stron *Pochwała przyjaźni* składa się z trzech rozdziałów: „Jak żyć razem”, „Just friends?” oraz „Patos bliskości”. W pierwszym z nich, zawdzięczając swoją nazwę cyklowi wykładów Rolanda Barthes’a, autor stawia szereg dość przykrych diagnoz. Wygląda na to, że Margaret Thatcher miała rację, twierdząc, że: „nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo. Są tylko pojedynczy mężczyźni, kobiety i rodziny”. Przez co współczesny człowiek czuje się niekiedy szczególnie zamknięty w trójkącie „praca–rodzina–naród”. Przy czym praca coraz bardziej wygląda jak „wyścig szczurów”, a dewiza rodziny często brzmi – razem przeciw światu. Podobnie, niestety, zaczynają też brzmieć hasła polityczne. „Szczególnie trudno – pisze Herer – jest nam dziś żyć razem, po pierwsze, jako mężczyznom i kobietom w rozmaitych konfiguracjach towarzyskich i intymnych, po drugie zaś jako obywatelom świata konfrontującym się z coraz bardziej realnym widmem powrotu lub wyłonienia się nowych form faszyzmu”. A przecież miało być zupełnie inaczej!

Drugą część książki autor poświęca prezentacji szerokiego spektrum związków między przyjaźnią i miłością. Poruszając się po temacie, zadaje liczne intrygujące pytania: czy to prawda, że Grecy cenili przyjaźń wyżej od miłości? Być może miłość romantyczna stanowi formę nerwicy? Do jakich zmian (nie) doprowadziła tzw. rewolucja seksualna? Czy przyjaźń potrafi uzdrowić relacje miłosne? W jaki sposób? Niestety, Herer tylko sugeruje możliwe na nie odpowiedzi, zaznacza obszary poszukiwań i tylko niekiedy ostrożnie wyprowadza pierwsze wnioski, które być może trzeba będzie zrewidować po obszerniejszych badaniach. Podobnie z rozdziałem trzecim, poświęconym przyjaźni w czasach „kapitału ludzkiego” i „przedsiębiorców–samiych-siebie”. Trudno nie zauważyć, że coraz mniej osób postrzega przyjaźń na sposób arystotelesowski, jako ćwiczenie w cnotie poprzez możliwość wyświadczenia przysług drugiemu. Przyjaźń coraz częściej kojarzona bywa z okresami „beztroskich” lat dzieciństwa i młodości, które poprzedzają przyjęcie ról „odpowiedzialnych pracowników i obywateli”.

Pochwała przyjaźni nie jest więc encyklopedią przyjaźni czy jej obszerną historią. Nie mogłaby nią być z powodu swej eseistycznej formy. Podobno Michel Foucault zamierzał napisać fundamentalne dzieło na ten temat, jednak zdążył jedynie pozostawić po so-

bie liczne wskazówki, na których opiera się w swych badaniach Herer, sprytnie łącząc jedno zagadnienie z drugim. Wskazuje na przykład na wiek XIX jako punkt przełomowy. W rzeczy samej, dokładnie wtedy gwałtownie maleje zainteresowanie przyjaźnią wśród filozofów. Czyżby i oni dali się zwieść magii wspomnianego trójkąta „praca–rodzina–państwo”? Samemu autorowi marzy się natomiast książka poświęcona nie tyle historii idei przyjaźni, ile temu, jak w rzeczywistości w różnych kulturach i epokach przyjaźnili się ludzie i dlaczego to robili. Pochwała przyjaźni jest swego rodzaju zapowiedzią takiego dzieła. Poza tym, jak zauważa Herer, wychodząc od przyjaźni wobec innej osoby, możemy rozszerzyć ją na inne gatunki i nawet całą przyrodę. Przecież, jak twierdzą naukowcy, żyjemy na planecie szczególnie „przyjaznej” dla naszego gatunku. Więcej nawet, warto spojrzeć na przyjaźń jako zasadę spajającą całe uniwersum, na czynnik kosmiczny. Wszystko wskazuje na to, że przyjaźń zasługuje na prawdziwą filozoficzną pochwałę. ■

Henryk Mazurkiewicz

Michał Herer, *Pochwała przyjaźni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, 116 s.

Popularyzujemy
filozofię!

Fundacja
Academicon,
wydawca magazynu
„Filozofuj!”
– organizacja warta
wsparcia.

Szczegóły:
filozofuj.eu/
wsparcie



Małgorzata Szostak

Doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, specjalizuje się w metodologii badań językoznawczych, a także zajmuje się literaturą końca XIX i początku XX wieku. Na polonistyce ukończyła specjalizację z filmoznawstwa i teatrologii oraz krytyki artystycznej. Absolwentka filozofii na Uniwersytecie Gdańskim.



czas: 1 godz. 26 min.
reżyseria: Paweł Pawlikowski
scenariusz: Michael Wynne, Paweł Pawlikowski
gatunek: dramat
produkcja: Wielka Brytania
premiera: 21 sierpnia 2004 r. (świat)

Lato miłości

– *Apparently, I'm a bad influence on people* [Ponoć mam zły wpływ na ludzi] – mówi Tamsin, kiedy wraz z Moną spotykamy ją po raz pierwszy. Zadaję więc pytanie: Czy z działania osoby niemoralnej o wcale nie dobrych intencjach może wypłynąć coś dobrego? A czy ma to jakiegokolwiek znaczenie? – zapyta ktoś inny.

Na pierwsze można odpowiedzieć: oczywiście, na przykład na drodze przypadku (pijany kierowca potrafił pieszego, ten trafił do szpitala, gdzie poznał miłość swego życia). Albo jeszcze inaczej: coś dobrego może i wyniknie, ale za cenę czegoś znacznie gorszego (jak w przypadku okropieństw eksperymentów medycznych podczas wojny). Jednak nie z tego typu sytuacją mamy tu do czynienia.

Film Pawła Pawlikowskiego *Lato miłości* przedstawia historię dwóch dziewczyn, atrakcyjnej i niebezpiecznej Tamsin (doskonały debiut kinowy Emily Blunt) oraz prostodusznej Mony (wspaniała rola Natalie Press), które podczas wakacji poznają się w małej angielskiej miejscowości, zbliżają się do siebie i w końcu ulegają miłosnej fascynacji. Ich historia – mimo że wcale nie piękna – jest bardzo pięknie opowiedziana i choćby dlatego warto ten film zobaczyć.

W obrębie fabuły znajduje się też inny wątek i to on będzie nas interesował. Jest to historia starszego brata Mony, Phila (w tej roli Paddy Considine), byłego recydywisty. „Byłego”, ponieważ „odnalazł Boga, czy też Bóg go odnalazł”, gdy odsiadywał karę w więzieniu. Kolejno zamienia wiejski pub, w którym mieszka z siostrą, w miejsce zgromadzeń dla wiernych, modli się z nimi żarliwie, buduje ogromny krzyż, który podczas prowadzonej przez siebie procesji stawia na górującym nad miasteczkiem wzgórzu. Jednym słowem: naro-

dził się na nowo – a przynajmniej tak nam się wydaje. Dla Mony zaś stał się kimś zupełnie obcym. Dlaczego? Bo uważa, że jest fałszywy.

Tytuł filmu *Lato miłości* [*My Summer of Love*] ma sens dość ironiczny, ponieważ wbrew pozorom film wcale o miłości... nie jest. A na pewno nie o tej, której siła prowadzi bohaterów do wewnętrznej przemiany. O nie. Bohaterowie – szczególnie Phil i Tamsin – w moim mniemaniu miłością bardziej wycierają sobie usta, niż rzeczywiście ją przeżywają. Miłość w ich rękach jest narzędziem, które stosują do realizacji swych celów. Jakich? Odpowiem na to pytanie, ale ważniejsze jest dla mnie inne, mianowicie do czego ich działanie ostatecznie doprowadza? Chciałabym przyjrzeć się tu jednej scenie, która pomoże to ustalić.

Phil podjeżdża pod rodzinną posiadłość Tamsin, gdzie szuka swojej siostry. Dziewczyny widzą go z okna sypialni i Tamsin postanawia pobawić się w poszukiwanie duchowego przewodnika. Otwiera drzwi w lekko przewiązanym jedwabnym szlafroku i bez zająknięcia mówi, że Mony nie ma, ale że zaraz wróci. Zaprasza Phila do środka. Zaczynają rozmawiać. Tamsin w sposób mistrzowski odgrywa zagubioną kobietę, szukającą Boga, pragnącą wiary i silnego ramienia, na którym mogłaby się oprzeć. Jest piękna i bezbronna, i na wyciągnięcie ręki. Mężczyzna szybko wchodzi w rolę jej wybawcy, naucza

o Bożej miłości i namawia dziewczynę do całkowitego podporządkowania się Jego woli. Jednak w słowach Phila, mimo że wciąż pełnych religijnego natchnienia, pojawia się erotyczne napięcie, które narasta i któremu on sam się poddaje. I tak wpada w sidła. Gdy sięga do twarzy dziewczyny, by ją pocałować, ona nie wytrzymuje: wybucha śmiechem i stwierdza, że jest oszustem i że był zbyt łatwy. I tu dochodzi do demaskacji. Brat Mony chwytą Tamsin za szyję i zaczyna dusić, aż wreszcie odrzuca krztuszącą się z powrotem na kanapę, a gdy wychodząc, dostrzega swoją siostrę, przemocą wpakuje ją do samochodu.

Dzieje się tu wiele interesujących rzeczy. Otóż w filmie przedstawia nam się mężczyznę, który od wielu tygodni ćwiczy się w wierze, dokonuje absolutnej rewolucji w swoim życiu: staje się osobą życzliwą, o najlepszych intencjach, osobą, która wykazuje się wewnętrzną równowagą i cierpliwością. Generalnie, etycy cnót musieliby być pod wrażeniem takiego postępu. Zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że oto stoi przed nami człowiek wcześniej do cna zepsuty, agresywny i niebezpieczny. Jednak ten właśnie mężczyzna w końcu ulega swym destrukcyjnym instynktom, co daje nam poważne podstawy do tego, by wątpić w prawdziwość jego przemiany. Czy wystarczające? Moim zdaniem tak, ponieważ sygnały tego rodzaju widzimy w filmie znacznie wcześniej. Powyższa scena jest bardziej przez widza wyczekiwana, niż zaskakująca.

Z drugiej strony widzimy młodą kobietę, która z nudów odgrywa teatr, bawiąc się czymś kosztem. Wiemy z wcześniejszych jej wypowiedzi, że bogiem dla niej jest Nietzsche (Tamsin inspirowana jest tylko wielkimi: wielkimi kompozytorami, wielką literaturą, wielkimi myślicielami – choć wiele jest tu zapewne na pokaz), a to, jak postępuje, świadczy, że aspiruje do bycia „nadczłowiekiem”. Tego lata bez wątplenia testuje swoje możliwości. Tamsin we wspomnianej scenie dla zabawy manipuluje Philem, podejrzewając, że cała jego przemiana jest albo zbyt powierzchowna, by nie

mogła zostać cofnięta, albo stanowi przykrywkę, którą łatwo będzie odkryć. I nie myli się.

Po tym wydarzeniu Phil stacza się coraz bardziej, aż do całkowitego powrotu do swego wcześniejszego życia. I teraz pytanie: o czym to świadczy? Czy o tym, że Bóg zawiódł jego nadzieje, bo nie ochronił go przed upadkiem? Czy o tym, że był zbyt pyszny, skoro sądził, że dzięki swemu nawróceniu jest kimś wyjątkowym (i wiara go przestała in-



teresować, gdy okazało się, że jest tak samo słaby jak inni)? Czy może i o tym, i tym, ale przy tym sam pozwałał sobie na tę powierzchowność, na łatwość takiego nawrócenia, które nie wymaga zadośćuczynienia, a wywyższa do poziomu przywódcy religijnego całego angielskiego miasteczka? Może jego przemiana, tak jak uważa Mona, faktycznie nie była prawdziwa, a służyła tylko do oświetlania wizji samego siebie?

Ja wybieram tę ostatnią możliwość. Raz, że w całej historii znajduję tropy na to wskazujące, dwa, że będzie to wyjście najciekawsze dla tego artykułu, bo dotyczyć będzie kwestii kontrowersyjnych. W tym wypadku bowiem Tamsin przy zastosowaniu niemoralnych środków, kierując się niemoralnymi pobudkami, demaskuje Phila, ale i zmusza go do samopoznania, co stwarza nam sytuację niejednoznaczną pod względem moralnym.

Jeśli iść właśnie tą ścieżką interpretacyjną, Phil dokonuje uproszczenia myśli chrześcijańskiej na temat natury zła, gdzie zło ma na ogół charakter realny i osobowy. Złe moce, demony i diabła,

do których lubi się odwoływać, traktuje jako coś, co *kieruje* innymi i co *kierowało* nim w przeszłości. W ten sposób zrzuca na nie winę za popełniane przez siebie czyny. Również Bóg w jego rozumieniu nie tyle mu wybacz, co „zmywa” z niego winę, grzech i strach. Phil wcale więc nie opiera się na Jezusie. On się na Niego zwała całym cielskim, by nie musieć już za siebie odpowiadać. Nie jest to myślenie spójne, ale na pewno skuteczne:



Kadry z filmu *Lato miłości*.

jeśli diabeł nie załatwi sprawy jego przeszłości (nie przejmie za nią winy), to zrobi to Bóg (bo tę winę wymaże).

Dzieje się tu jednak znacznie więcej. Mianowicie Bóg czyni Phila po jego „przemianie” orędownikiem oraz wykonawcą swojej woli. Brat Mony gromadzi wokół siebie ludzi i ich prowadzi. Staje się autorytetem, kimś wyjątkowym, a wręcz doskonałym. Nawrócenie oparte na samozakłamanie nie tylko uwalnia go od winy, ale i przynosi mu wywyższenie. Mężczyzna kreuje wspaniałą wizję samego siebie – wobec siebie i wobec innych – korzystając w tym celu z dobrodziejstw Bożej miłości i łaski. A jeśli tak, to postępowanie Phila i Tamsin właściwie niewiele się od siebie różni. Oboje bowiem bawią się w wybrańców: ona traktując ludzi jak marionetki, on manipulując sobą i innymi z imieniem Boga na ustach.

To zaś wiedzie nas do dość nieoczywistych wniosków. Niemoralne postępowanie Tamsin sprowadza Phila na drogę do samopoznania. Nie dzieje się to przypadkowo – obnażenie pobudek mężczyzny było celem Tamsin, bo to ono miało

przynieść jej rozrywkę. Ocena dziewczyny nie może ulec tutaj zmianie – jej działanie i pobudki są pod względem moralnym jednoznacznie złe. A jednak w scenie wyżej przedstawionej prawda w końcu wychodzi na jaw: chrześcijańska dobroć Phila jest wynikiem samoindoktrynacji, nie wewnętrznego rozwoju. Jeśli uznać prawdę jako wartość moralną, to wraz z samopoznaniem Phila dochodzi do jego rozwoju jako istoty moralnej. Jego życie wraca do

niego wraz z całym jego ciężarem: jest słaby, wcale nie wywyższony, zmiana w jego życiu dokona się tylko przy głębszej pracy nad sobą. Dopiero teraz może podjąć faktyczną decyzję, czy się nawrócić czy pozostać dawnym sobą, wybrać dobro czy zło. Ostatecznie wybiera to drugie. Samoświadomość Phila osiąga wyższy poziom, ale zawiedziony rzeczywistością znów staje się agresywny i brutalny. W tym przypadku więc rozwój wewnętrzny prowadzi do moralnego regresu w sensie społecznym. W filmie zwycięża prawda – tutaj ona jednak nie wyzwala, tylko burzy spokój i porządek.

*

Czy z działania osoby niemoralnej o wcale nie dobrych intencjach może wypłynąć coś dobrego? Widać tak, może. A czy ma to jakiegokolwiek znaczenie? Pod względem praktycznym nie – nie przynosi nam to żadnych moralnych wytycznych co do tego, jak postępować. Natomiast pod względem teoretycznym tak, ponieważ w ten sposób mamy szansę zobaczyć świat w całej jego nieoczywistości. ■

Anegdoty i żarty o filozofach

czyli filozofia na wesoło

Pewien ojciec, zwolennik filozofii Toma-
sza Hobbesa, postanowił dać synowi lekcję
życia.

– Chodź ze mną synku – powiedział i za-
prowadził swoją latorośl przed kilkupię-
trowy budynek.

– Wyjdź na dach i stań na jego krawędzi! –
rozkazał.

Kiedy chłopiec znalazł się już na górze,
ojciec krzyknął:

– Skacz!
– Ależ tato to bardzo wysoko, jeszcze stanie
mi się coś złego – zawołał wystraszony syn.

– Zaufaj mi chłopcze, złapię cię! Skacz!

Chłopiec skoczył i skręcił sobie nogę.
– Mówiłeś, że mnie złapiesz – krzyknął
do ojca.

– I to jest twoja pierwsza lekcja – odpo-
wiedział rodzic.

– NIE UFAJ ABSOLUTNIE NIKOMU!

Pragnienie wiedzy jest cechą filozofa, nie za-
wsze jednak ma dobroczynne skutki i winno
być dopełnione roztropnością. Pewien filo-
zof przechodził wzdłuż wysokiego płotu,
kiedy usłyszał dochodzące z drugiej strony
ogrodzenia krzyki: „Trzynasty! Trzynasty!”.
Bardzo chciał dowiedzieć się, kto i dlaczego
wykrzykiwał te słowa. W pewnym momen-
cie dostrzegł otwór w płocie, podbiegł więc
tam, aby zajrzeć na drugą stronę. Gdy tylko
to uczynił, ktoś wepchnął mu patyk do oka.
Zaraz potem dało się słyszeć: „Czternasty!
Czternasty!”

Kilku studentów nie przygotowało się do
testu z filozofii, postanowili więc oszukać
profesora, mówiąc mu, że przez weekend
przygotowywali się do egzaminu u jednego
z nich za miastem, niestety w drodze na eg-
zamin przebili gumę w samochodzie, który
musieli pchać przez parę kilometrów. Na do-

wód tego cali umorusali się smarem. Profe-
sor zgodził się, aby do egzaminu podeszli za
kilka dni. Kiedy przyszli, każdego zaprosił
do innej sali i wręczył kartkę tylko z jednym
pytaniem: Która to była opona?

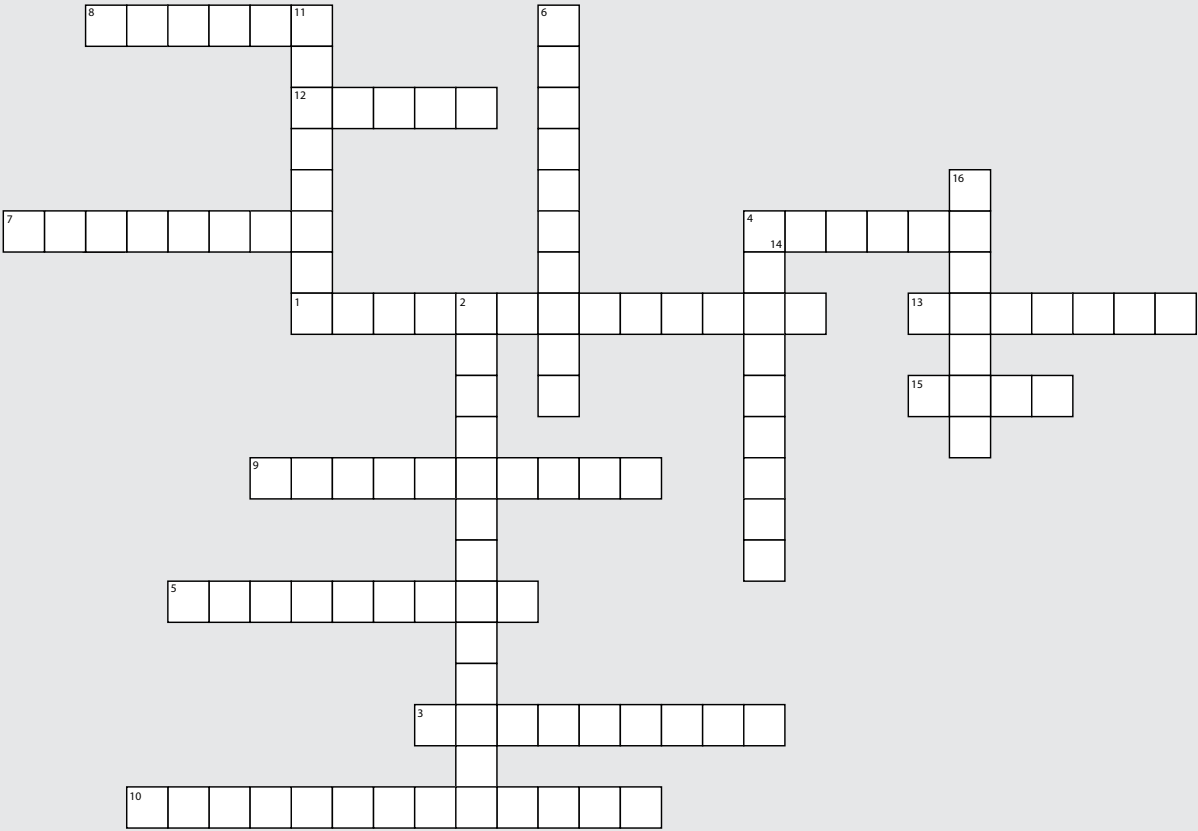


Ilustracja: Marek Mosor

Filozoficzna krzyżówka

czyli co zapamiętałeś z lektury tego numeru

1. Jedno z przeci-
wieństw autentycz-
nego wychowania
2. Określa, ile obiektów
(bądź innych bytów)
posiada daną cechę
3. Tkwiące w dzie-
cku (i nie tylko)
możliwości
4. Spotkanie dwóch
umysłów
5. Arystotelesowska
mądrość
6. Jeden z najstarszych
dialogów Platona
7. Badał rozwój mo-
ralny przy pomocy
dylematów
8. Miejsce, którego nie
ma, albo dzieło Toma-
sza Morusa
9. Inaczej poznawczy
10. Zwolennik wychowa-
nia moralnego przez
przykłady
11. Argument z podo-
bieństwa to inaczej ar-
gument z ...
12. Grecka cnota
13. Autor „elektryzują-
cych” eksperymentów
psychologicznych
14. Szeptał rady Sokrate-
sowi do ucha
15. Jego zdaniem czyn
ma wartość mo-
ralną jedynie, jeśli
podejmowany jest
ze względu na obo-
wiązek, a nie korzyść
własną
16. Jego zdaniem należy
przede wszystkim kie-
rować się korzyścią
własną



P R E N U M E R A T A

Komplet 6 numerów

(1–6 z 2018 roku)

tylko 60 zł (z 5% VAT) !

Wysyłka gratis!

Prenumeratę można zamówić,
wpłacając powyższą kwotę na konto:

25 1140 2017 0000 4502 1001 1908

(prosimy o wpisanie w tytule przelewu dokładnych danych:

imienia i nazwiska, adresu wysyłki numerów

oraz frazy „Prenumerata Filozofuj 2018”)

lub przez stronę internetową:

filozofuj.eu/sklep

Upżętnie informujemy, że dokonując wpłaty lub składając zamówienie za pośrednictwem strony internetowej, wyrażają Państwo dobrowolnie zgodę na umieszczenie swoich danych osobowych w bazie danych służącej do obsługi prenumery, którą prowadzi P.W. Idealit Robert Kryński, ul. H. Modrzejewskiej 13, 20-810 Lublin. Dane są chronione zgodnie z ustawą o ochronie danych osobowych (tekst jednolity – Dz.U. z 2002 r., nr 101, poz. 928 z późn. zm.). Informujemy, że przysługuje Państwu prawo wglądu i poprawiania swoich danych osobowych.

Rada naukowa: prof. dr hab. Krzysztof Brzechczyn; prof. dr hab. Adam Grobler; dr hab. Arkadiusz Gut, prof. KUL; prof. Jonathan Jacobs; prof. dr hab. Stanisław Judycki; prof. dr hab. Robert Pilat; prof. dr hab. Tadeusz Szubka; prof. Thomas Wartenberg

Kolegium redakcyjne: Jacek Jurek, Robert Kryński (sekretarz redakcji), Bartosz Kurkowski, Małgorzata Szostak, Artur Szutta (redaktor naczelny), Natasza Szutta

Redaktor prowadzący numeru: Natasza Szutta

Współpracownicy: Maria Bartkowska, Zuzanna Bołtryk, Michał Ciesielka, Wojciech Czapkowski, Sławomir Czarnecki, Bartosz Dobies, Celina Głogowska, Justyna Grzeszczuk, Marcin Iwanicki, Milena Jakubiak, Karolina Jankowska, Marianna Kaźmierczak, Marcin Kloc, Irena Kołtun, Stanisław Korzeb, Artur Gerard Kosecki, Natalia Marcinowska, Henryk Mazurkiewicz, Karolina Mierczak, Dorota Monkiewicz-Cybulska, Marek Mosor, Karolina Napiwodzka, Mirella Nawracała-Urban, Maja Osińska, Lena Paracka, Wiktor Piotrowski, Lubomira Przybylska, Kamil Radziszewski, Tamara Stempka, Łukasz Szostak, Jakub Świątek, Mateusz Teofilski, Justyna Wasiniewska, Przemysław Wierzbicki, Wiwiana Wirbuł

Oprac. redakcyjne i graficzne: Outsourcing Wydawniczy Academicon | korekta: Małgorzata Szostak, Przemysław Wierzbicki, skład: Robert Kryński, Grzegorz Zychowicz | dtp@academicon.pl | dtp.academicon.pl

Adres redakcji
Magazyn „Filozofuj!”
ul. H. Modrzejewskiej 13, 20-810 Lublin
e-mail: redakcja@filozofuj.eu
www: filozofuj.eu

Adres wydawcy
Wydawnictwo Academicon
ul. H. Modrzejewskiej 13, 20-810 Lublin
tel. 603 072 530, skype: academicon
e-mail: wydawnictwo@academicon.pl
www: wydawnictwo.academicon.pl

© Wydawnictwo Academicon, Lublin 2017 |
Teksty znajdujące się w czasopiśmie są udo-
stępniiane na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 3.0 Polska.

Druk: Standruk

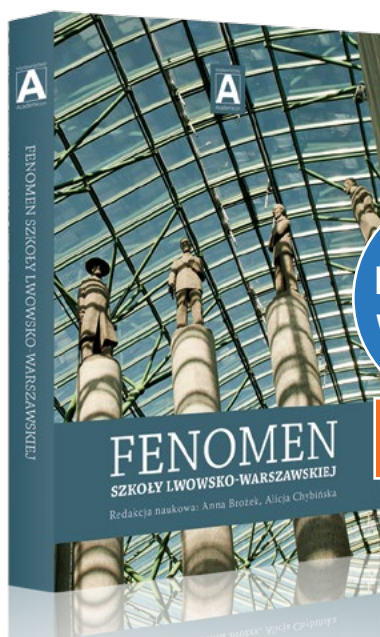
Redakcja zastrzega sobie prawo do zmian i skrótów w nadesłanych tekstach, do nadawania tytułów oraz do dodawania do tekstów ilustracji. Niezamówionych materiałów redakcja nie zwraca. Wyrażając zgodę na publikację tekstu w czasopiśmie „Filozofuj!”, autor upoważnia Wydawnictwo Academicon do jego wydania drukiem, w wersji elektronicznej i w Internecie, w oryginalnej wersji językowej oraz w tłumaczeniu na języki obce; rozpowszechniania i obrotu w tych formach bez ograniczenia liczby egzemplarzy, a także wykorzystania w promocji i reklamie. Redakcja nie odpowiada za treść zamieszczanych reklam i płatnych ogłoszeń.



Bądźcie czujni...

Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.

Dofinansowano ze
środków Ministra
Kultury i Dziedzictwa
Narodowego.



NOWOŚĆ
WYDAWNICZA

Zamów

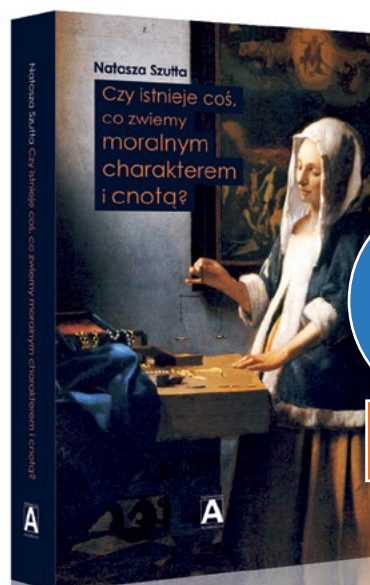
Cena: **39 zł**

Oprawa miękka

Cena: **47 zł**

Oprawa twarda

Red. Anna Brożek, Alicja Chybińska
**Fenomen Szkoły
Lwowsko-Warszawskiej**



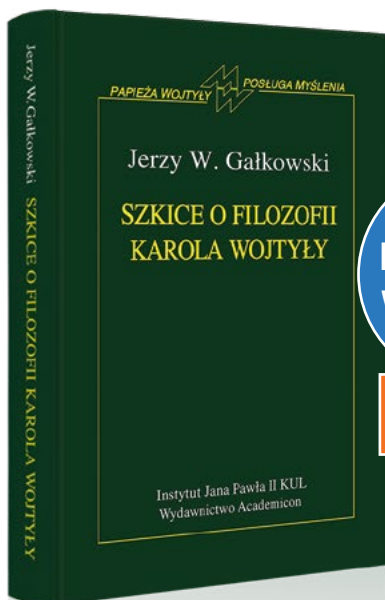
NOWOŚĆ
WYDAWNICZA

Zamów

Cena: **47,25 zł**

Oprawa miękka

Natasza Szutta
**Czy istnieje coś, co zwiemy
moralnym charakterem
i cnotą?**



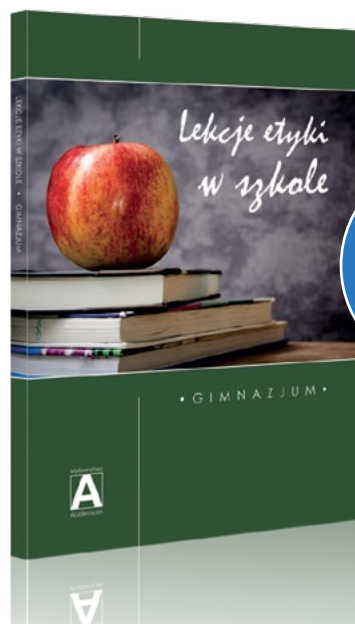
NOWOŚĆ
WYDAWNICZA

Zamów

Cena: **39 zł**

Oprawa twarda

Jerzy W. Gałkowski
Szkice o filozofii Karola Wojtyły



POLECAMY

Zamów

Cena: **19,95 zł**

Oprawa miękka

Joanna Maria Chrzanowska i in.
Lekcje etyki w szkole