



Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

Etyka i kształcenie O integralności doświadczenia pedagogicznego

Wprowadzenie

Rozważenie związków etyki i edukacji może być różnie ukierunkowane. Repertuar możliwych podejść i perspektyw w badaniu tego, co łączy etykę i edukację, jest na tyle obszerny, na ile pozwala wyobrażnia tych, którzy swoją uwagę skupiają na tej relacji. Zapewne żadna teoria nie jest w stanie wyczerpująco przedstawić tego bogactwa. Niezależnie jednak od obranego stanowiska w tej sprawie warto podjąć starania o wydobycie tego, co powoduje, że relacja ta wciąż budzi zainteresowanie zarówno w obszarze codziennej praktyki oświatowej, jak i w dyskursie akademickim.

Szczególnie obiecujące jest w tym kontekście przyjrzenie się etyce i kształceniu w perspektywie filozoficznego namysłu, w którym akcent pada nie tyle na historyczno-filozoficzne lub systemowe wyjaśnienia, ile na to, co rzeczywiście jest problematyczne w ludzkim doświadczeniu. Pytanie dotyczące relacji etyki i kształcenia uznaję za zaproszenie do dociekań nad istotą doświadczenia człowieka, zwłaszcza uczącego się i troszczącego o swój rozwój. Takie ukierunkowanie pytania jest jednocześnie próbą zrozumienia warunków, w jakich możliwe jest uchwylenie niepowtarzalności i wyjątkowości doświadczenia pedagogicznego.

Problematyczność powiązania etyki i edukacji oznacza więc, w mojej interpretacji, przede wszystkim nieoczywistość ludzkich dążeń do zrozumienia siebie i do osiągnięcia doskonałości. Powiązanie zagadnień etycznych i pedagogicznych nie jest tu rozpatrywane jako problem przede wszystkim poznawczy, lecz rozumiane jako odzwierciedlenie tego,

co najbardziej bolesne w ludzkim zamieszkiwaniu w świecie. Być może język współczesnej refleksji humanistycznej, w tym pedagogicznej, zapomina o dramatycznym rozdarciu, jakie relacja etyki i edukacji zdaje się skrywać. Jeśli jednak pragnieniem akademików naprawdę jest rozumienie świata, w którym żyjemy, muszą oni ten język „drażnić”. Nie mogą przecież uciekać w swoich poszukiwaniach od roztrząsania dylematów dla człowieka najważniejszych, nawet jeśli są one za sprawą różnych praktyk społecznych skrywane.

Starając się wniknąć w głąb myśli, na którą naprowadza nas język współczesnego dyskursu pedagogicznego, proponuję rozważyć sens wyrażenia „etyka pedagogiczna”. Co właściwie oznacza takie określenie etyki? Czy etyka może być opatrzona przymiotnikami, które określając ją, jednocześnie wyznaczają swoje obszary refleksji etycznej? Co skrywa sformułowanie „etyka pedagogiczna”? Właśnie z takiego punktu widzenia, który jest pełen wątpliwości, podnoszę kwestię etyki pedagogicznej, mając przy tym nadzieję, że w ten sposób uda mi się choć trochę przybliżyć egzystencjalny wymiar powiązania etyki i kształcenia.

Powróćmy do uwagi dotyczącej „rozdarcia, jakie relacja etyki i edukacji zdaje się skrywać”. Jaki właściwie sens ma ta uwaga? Czy nie jest zwykłym retorycznym chwytem, który po wybrzmieniu pozostawia pustkę? O jakie rozdarcie tu chodzi? Kiedy i jak dochodzi do jego przysłonięcia?

Rozdarcie, na które usiłuję zwrócić tu uwagę, nie przejawia się być może w spektakularnych przeżyciach, mimo to nie jest mniej bolesne i kłopotliwe niż te dylematy, które najmocniej poruszają ludzkie serca. Przemyślenie sensu pojęcia „etyka pedagogiczna”, będącego egzemplifikacją związku etyki i edukacji, może być pomocne w wydobyciu na jaw tego, co ten związek zdaje się skrywać, a zatem może odsłonić to rozdarcie.

Przedstawię interpretację tego pojęcia w dwóch kontekstach. Pierwszy związany jest z myślą Jana Patočki, czeskiego filozofa, który zauważył swoistą nieprecyzyjność lub niestosowność rozróżniania człowieka duchowego i intelektualisty. Drugi kontekst zawdzięczam Michaelowi Oakeshottowi, autorowi często przywoływanemu w akademickich debatach pedagogicznych, a to dzięki jego niezwykle nośnej metaforze „rozmowy ludzkości”.

Etyka pedagogiczna – kształtowanie intelektualisty czy człowieka duchowego?

Jan Patočka w wykładzie *Człowiek duchowy a intelektualista* w poruszający sposób ukazał sytuację człowieka w kulturze Zachodu drugiej po-

łowy XX wieku. Teza Patočki, w moim odczytaniu, jest bardzo mocna. Twierdzi on, że zarysowująca się na przestrzeni dziejów różnica między człowiekiem duchowym a intelektualistą tak silnie utrwaliła się w naszym życiu, że współcześnie nie dostrzegamy destrukcyjnego wpływu tego rozróżnienia.

Choć, jak zauważa Patočka, określenie „człowiek duchowy” jest dość mylące, ponieważ przywodzi na myśl sferę spirytystyczną, to pozwala ono, zdaniem filozofa, uprzytomnić sobie, jak dalece niewystarczające w opisie doświadczenia bycia w świecie jest sformułowanie „intelektualista”. Dziś, zauważa Patočka, mamy spore kłopoty z dostrzeżeniem różnicy między osobą, która jest kulturalna i ma dobre wykształcenie, a osobą, która w odpowiedzialny i autentyczny sposób dysponuje swoim odczytaniem i wiedzą. Rzecz w tym, że obecnie intelektualista nie oznacza człowieka mądrego, umiającego odnieść to, czego się „nauczył”, do rzeczywistości, w której się znajduje. Patočce bardzo zależy na wstrząśnięciu czytelnikiem i zmuszeniu go do zadania pytania o to, co oznacza dla nas obycie kulturowe i uzyskanie wykształcenia. Czy dostrzegamy dziś różnicę między Sokratesem a sofistami? Przecież nie polega ona wyłącznie na tym, że Sokrates – w przeciwieństwie do sofistów – umiał zrezygnować z materialnych korzyści, jakie ewentualnie mogą płynąć z wiedzy i nauczania. Właściwie jeśli porównać zewnętrzne przejawy postawy intelektualisty i człowieka duchowego, to – poza, być może akcydentalnym, zainteresowaniem sprawami materialnymi lub jego brakiem – trudno dostrzec, co ich tak naprawdę różni. A przecież to właśnie ta różnica, zdaniem Patočki, motywowała Platona do myślenia¹.

Tytułowa różnica w eseju Patočki tylko pozornie wydaje się nieznaną. Tekst przekonuje, że nie ma ona charakteru słownikowego, lecz dotyczy ludzkiego życia. Sedno dociekań Patočki tkwi więc w ludzkiej egzystencji i jej rozumieniu, a nie w definiowaniu i porządkowaniu leksemów. Dlatego też przekonanie, że wykształcenie jest czymś wymiernym i uchwytym, na przykład zdobyciem najwyższych kompetencji i wiedzy lub wyrazem dojrzałości intelektualnej i życiowej, polegającej na pełnym zaangażowaniu się w rozumienie rzeczywistości oraz przyjęciu odpowiedzialności za świat i w nim zamieszkiwanie, wymaga co najmniej krytycznego spojrzenia i komentarzy. Patočka prowokuje pytanie o sens edukacji, o jej egzystencjalny i etyczny wymiar.

Co zatem oznacza etyka pedagogiczna w kontekście pytania o człowieka duchowego? Myślę, że dominujące dziś w mediach i życiu publicznym oczekiwanie, aby kształcenie było podporządkowane rynko-

¹ J. Patočka: *Człowiek duchowy a intelektualista*. W: Idem: *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Przeł. A. Czcibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1998, s. 213.

wi i potrzebom społecznym, aby absolwenci szkół i uczelni sprawnie zasilali rynek pracy, jest dość wyraźnym wskazaniem na prymat we współczesnym świecie kulturalnego człowieka nad człowiekiem duchowym. I nie chodzi tu po prostu o odrzucenie spraw duchowych czy religijnych i życie wyłącznie sprawami materialnymi. Współczesny pracownik jest, jak zauważa Patočka, kulturalnym człowiekiem, to znaczy interesującym się sprawami także niematerialnymi. Chodzi jednak o jakość tego „zainteresowania”. Czy nie jest w tym przypadku tak, jak opisywał to Martin Heidegger?

dziś dla zainteresowania (*Interesse*) ważne jest jedynie to, co interesujące. To, co interesujące, pozwala już w najbliższym momencie pozostać obojętnym i być zwolnionym przez coś innego, co nas obchodzi równie mało, jak poprzednie. Dziś często sądzi się, że coś jest szczególnie cenne dlatego, że uzna się je za interesujące. Naprawdę jednak sądem tym strąciło się to, co interesujące, do poziomu tego, co obojętne, i przesunęło do tego, co nudne².

Tak zwane uczestnictwo w kulturze, polegające na orientacji w najważniejszych osiągnięciach artystycznych, naukowych czy cywilizacyjnych, a także znajomość tego, co stanowi o „ogólnym wykształceniu” jednostki, nie jest jeszcze odpowiedzią człowieka na pytanie o jego miejsce w świecie. Można powiedzieć, że każdego z nas świat zaprasza do uczestnictwa, „zaczepia”, aby włączyć nas w obieg wielkich myśli i idei. Nie każdy jednak po otrzymaniu takiego zaproszenia chce i umie z niego skorzystać. Sądzę, że człowiek duchowy Patočki jest właśnie tym, kto umie z takiej możliwości skorzystać i w taki ruch myśli się włączyć.

Etyka pedagogiczna może być rezultatem działalności kulturalnego człowieka lub człowieka duchowego. W każdym z przypadków przybiera zasadniczo odmienny kształt. Wydaje się, że intelektualista, czyli kulturalny człowiek, łączy etykę i kształcenie w sposób, który nie może wzbudzać zastrzeżeń. Zna formalne i teoretyczne ramy, w jakich tę relację należy zgodzić z tradycją i obyczajami przedstawiać. Erudycja i elokwencja pozwalają intelektualistom na wykazanie zasadności koncepcji, które przyjmuje i wysuwa. Człowiek kulturalny rozumie też, że w swoim prywatnym życiu musi postępować zgodnie z zasadami, o których rozprawia teoretycznie. Wydaje się więc, że nic nie powinno tu wzbudzać wątpliwości. Czy jednak nie jest tak, że wśród teorii i koncepcji etycznych oraz pedagogicznych człowiek ten dokonuje wyboru, niczym klient sklepu, rozglądający się, aby znaleźć to, co w danej chwili

² M. Heidegger: *Co zwie się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 12.

może być najbardziej atrakcyjne i co najlepiej zaspokoi jego potrzeby? Czy samo stosowanie sformułowania „etyka pedagogiczna” nie wskazuje już na potrzebę odnalezienia „etykiety”, która najlepiej przedstawi poszukiwany towar? Czy towarem tym, w naszym przypadku, nie jest poczucie, że sposób, w jaki kształcimy, jest dobry, sprawiedliwy, słuszny – czyli etyczny?

Przyjęcie perspektywy „kulturalnego człowieka” prowadzi do takiej koncepcji etyki pedagogicznej, która jednak wzbudza wątpliwości. W tym ujęciu etyka pedagogiczna jest zagrożeniem. Jest niebezpiecznym sformułowaniem, ponieważ ekonomiczny, skrótowy komunikat, który zawiera, zachęca do bezwiednego uznania, że sprawy dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, tego, co słuszne, i tego, co niegodziwe, mamy już za sobą, już je rozstrzygnęliśmy i wiemy, jak sobie z nimi radzić. Wystarczy tylko właściwie wybrać. Jakże często „kulturalne” nauczanie etyki pedagogicznej polega na przygotowywaniu do dokonania wyboru jednej spośród „oferowanych” doktryn etycznych, z których wszystkie są tak samo interesujące i ważne. Uczeń lub student ma tylko zdecydować, co najbardziej mu odpowiada, która z koncepcji jest zgodna z jego preferencjami. Nie chodzi już o bolesne doświadczenie dylematu, lecz o jego uniknięcie. Dlatego ostatecznie etyka pedagogiczna kulturalnego człowieka uczy nas nudy.

Odmienny charakter ma etyka pedagogiczna człowieka duchowego. Warto już na wstępie rozważania tej kwestii podkreślić, że z punktu widzenia człowieka duchowego sama nazwa „etyka pedagogiczna” nie ma tu zasadniczego znaczenia. Chodzi jedynie o to, aby nasze rozumienie dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości czy też konkretnego dylematu nie miało pozornego charakteru, aby było odpowiedzią na świat, wynikającą nie tylko z naszego umysłu czy dobrego wychowania, lecz także z naszego jestestwa. Rzecz w tym, że etyka pedagogiczna człowieka duchowego nie jest doktryną ani zbiorem zasad. Nie jest formalnym czy systemowym opisem rzeczywistości, lecz autentycznym wysiłkiem rozumienia sposobu, w jaki jesteśmy w świecie. Dlatego etyka ta jest nie tyle zakorzeniona w konkretnym doświadczeniu, ile jest tym doświadczeniem właśnie. Nie można jej w żaden sposób odseparować od sytuacji naszych przeżyć i doświadczeń. Etyka ta to nieusuwalna i integralna składowa naszego – ludzkiego – sposobu bycia w świecie.

W perspektywie wyznaczanej przez sens pojęcia „człowiek duchowy” – w rozumieniu, jakie temu pojęciu nadaje Patočka – etyka pedagogiczna jest obiecującym sformułowaniem, ponieważ uprzytamnia ono, że nie można o najważniejszych ideach rozprawiać poza kontekstem własnego życia. Poruszenie kwestii dobra i zła, jeśli dokonuje się tego w trybie właściwym refleksji człowieka duchowego, ma charakter wychowawczy, po prostu jest wychowaniem. Dlatego taka właśnie etyka stanowi

doświadczenie, które warto uprzytamniać przyszłym nauczycielom. Obudzenie w nich duchowości, rozumianej nie jako przeciwieństwo tego, co materialne, lecz jako odpowiedzialny, całościowy sposób bycia w świecie, może przeciwdziałać kryzysowi, którego początki dostrzegali już między innymi Friedrich Nietzsche i Edmund Husserl³. Jak widać w tradycji europejskiej, dążenie do uchwycenia swoistości kondycji człowieka nierzadko wspiera się pojęciem ducha, w tym znaczeniu, w jakim przywołał je Patočka. Jego pytanie o człowieka duchowego należy do tych wyjątkowych elementów naszej tradycji, w których to, co rzeczywiście ważne, dochodzi do głosu.

Etyka pedagogiczna, czyli w poszukiwaniu doskonałości

Warto także zwrócić uwagę na trudną historię kształtowania się etyki pedagogicznej w jej obecnym rozumieniu. Wśród wielu czynników decydującą rolę odegrały w niej dwa zjawiska charakterystyczne dla współczesności w ogóle, a szczególnie znaczące dla formowania się nowoczesnych stosunków międzyludzkich. Pierwszym jest dążenie do precyzji i konkluzywności w poznaniu, co ostatecznie przyjmuje postać specjalizacji. Drugi to wzrost podporządkowywania poznania społecznej żądzy konsumpcji, której najbardziej uchwytnym wyrazem jest roszczenie użyteczności. Oba te zjawiska można przedstawić jako zniekształcone składowe współczesnej „rozmowy ludzkości”, czyli jako zdeformowane głosy nauki i praktyki, opisane przez Michaela Oakeshotta ponad pół wieku temu, a wciąż prowokujące do refleksji⁴. Można przypuszczać, że głosy te są przejawem bezwzględnego dążenia człowieka Zachodu do doskonałości.

Przede wszystkim chodzi o specjalizacyjny charakter etyki pedagogicznej, który wynika z podporządkowania tego obszaru refleksji humanistycznej tendencji będącej proceduralnym odpowiednikiem naukowego dążenia do zawężania pola badań. Oczywiście, specjalizacja jest jednym z niezbędnych elementów funkcjonowania zarówno współczes-

³ F. Nietzsche: *To rzekł Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1999; E. Husserl: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1993.

⁴ M. Oakeshott: *Poezja i jej głos w rozmowie ludzkości*. Przeł. Ł. Sommer. W: M. Oakeshott: *Wieża Babel i inne eseje*. Wybrał P. Śpiewak. Przeł. A. Lipszyc, Ł. Sommer, M. Szczubiałka. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1999, s. 243–296 [pierwodruk z 1959 roku]. Na temat koncepcji kształcenia proponowanej przez Michaela Oakeshotta zob.: M. Oakeshott: *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund, 2001.

nej nauki, jak i cywilizacji zbudowanej na naukowych fundamentach. Jednak w kontekście etyki zamiast gwarantować ścisłość poszukiwań specjalizacja ogranicza jedynie pole interpretacyjne refleksji etycznej.

W tym kontekście „etyka pedagogiczna” miałyby oznaczać wyspecjalizowaną dyscyplinę poszukiwań naukowych, która prowadzi do wiążących, a może nawet ostatecznych ustaleń w zakresie tego, co etyczne w wychowaniu i kształceniu. Niezwykle wątpliwa jest taka koncepcja etyki pedagogicznej. Nie uwzględnia bowiem pluralizmu i otwartości, które zmieniły w XX wieku teorie epistemologiczne w sposób, jak można sądzić, już nieodwracalny. Trudno przecież dziś wyobrazić sobie powrót w samowiedzy nauki do przekonania o obiektywności i ostateczności poznania naukowego. Co więcej, marginalizacja etyki w obszarze edukacji i sprowadzanie etyki do sposobu funkcjonowania zasad i norm w życiu szkolnym nie tylko odbiega od tego, co ma miejsce w wielu środowiskach pedagogicznych, a czego nie sposób utożsamiać z jakąkolwiek standaryzacją lub regulacją, lecz także mija się z tym, co w tradycji filozoficznej rozumiemy jako wartościowe etyczne.

Można powiedzieć, że przeciwieństwem dążenia do specjalizacji jest użyteczność. Choć w historii idei nie jest to postulat nowy, to w kontekście współczesnego formowania się dyskursu społecznego przybrał niezwykle zaskakującą postać. Zdaje się, że dziś merkantylny stosunek do rzeczywistości nikogo nie zaskakuje, nawet w edukacji, czyli w sferze życia, w której z założenia liczy się coś zupełnie innego. Mamy przecież sytuację, w której już całkiem otwarcie dzieci, nawet najmłodsze, są uczone tego, że kształcenie jest sprawą opłacalności. „Warto się uczyć” – zachęcają coraz częściej rodzice i nauczyciele, „ponieważ kształcenie się to inwestycja w przyszłość”. „Chcesz coś osiągnąć, czyli zyskać, musisz teraz się wysilić”. Jeszcze wyraźniej widać to w publicznym dyskursie dotyczącym szkolnictwa wyższego; wysuwane jest tutaj roszczenie, aby wkład w edukację własną lub naszych dzieci przyniósł w przyszłości wymierne korzyści. Studia, jak coraz częściej słyszymy, mają przede wszystkim zapewnić pracę. Tymczasem wszyscy przecież pamiętamy, że w oświacie na każdym poziomie chodzi przede wszystkim o człowieka i o to, w jaki sposób odkrywa on nieustannie i w zaskoczeniu swoją własną kondycję i człowieczeństwo. Taki wysiłek edukacyjny wzniósł kulturę Zachodu na wyżyny, ale też od setek już lat stanowił przeciwwagę dla nazbyt natrętnego merkantylnizmu.

Czy etyka pedagogiczna jest w stanie przeciwstawić się naporowi ekonomii? Jeśli będzie pojmowana jako paleta gotowych (do wyboru) koncepcji dobra i zła, teorii sprawiedliwości i niesprawiedliwości, to zapewne skuteczność tej obrony jest dość wątpliwa. Etyka taka zawiera co prawda odwołanie do pojęcia doskonałości, ale rozumianej jako przejaw dążenia do panowania nad światem, a to nie zachęca wcale do swobod-

nego namysłu i rzeczywiście krytycznej postawy wobec merkantylnizmu. Umysł wyćwiczony tylko w akceptowaniu lub odrzucaniu, a nie w sztuce myślenia, nie uniknie paszczy tego Molocha. Jeśli jednak pojęcie doskonałości rozumieć nie jako ostateczność, która może być w naszym posiadaniu, lecz jako bodziec do podejmowania wysiłku przekraczania samego siebie i własnych ograniczeń, jeśli też pozwolić uczniom na samodzielne podejmowanie ryzyka rozumienia spraw trudnych, w tym tak zwanych dylematów etycznych, to szansa na wypracowanie oporu wobec ekonomii jest znacznie większa, mimo zaniechań i zaniechań, jakie mamy już na swoim koncie. Dlatego potrzebne jest nowe ujęcie etyki⁵ i kształcenia, które nie będzie zbudowane na biernej akceptacji etyk panujących, lecz które wprowaди w ruch myślenia nasz stosunek do tego, co etyczne, i nie pozwoli na unieruchomienie tego myślenia⁶. Sparafrazuję słowa Patočki o człowieku duchowym⁷: dziś potrzebujemy etyki w drodze.

Podsumowanie

Co wynika z poczynionych rozważań? Czy umieszczenie pojęcia etyki pedagogicznej w kontekście pytania o człowieka duchowego oraz w perspektywie wyznaczanej przez kategorię rozmowy ludzkości pozwoliło na uchwycenie jakiegoś skrywanego aspektu doświadczenia pedagogicznego?

Przede wszystkim pojęcie etyki pedagogicznej może być rozumiane jako wyraz pragmatycznego i kompromisowego połączenia dwóch sfer ludzkiej aktywności: nauczania oraz troski o dobro i sprawiedliwość. Zapewne „intelektualiści” i zwolennicy ostatecznej doskonałości, wprowadzając konwencjonalne i tradycjonalistyczne formy ujmowania spraw etycznych i pedagogicznych, kierują się autentyczną troską o naszą wspólną przestrzeń życia. Wydaje się jednak, że spojrzenie na etykę pedagogiczną z perspektyw Patočki i Oakeshotta pozwala na nabranie dystansu do takiej troski. Rzeczywista troska o etykę nie polega

⁵ Na temat reinterpretacji pojęcia kształcenia i etyki zob.: P. Hogan: *The New Significant of Learning. Imagination's Heartwork*. London-New York: Routledge, 2010; R. Godoń, P. Hogan: *The Inherent Ethics and Integrity of Education*. „Kultura Pedagogiczna” 2014, nr 1, s. 55–68.

⁶ Miejsce etyki we współczesnej kulturze podlega odnawianiu w różnych obszarach. Na temat zwrotu etycznego w literaturze zob.: M. Januszkiewicz: *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012, s. 206.

⁷ J. Patočka: *Człowiek duchowy a intelektualista...*, s. 216.

na zdobyciu wykształcenia, lecz na jego ciągłym zdobywaniu, tak jak uczenie się nie jest zadaniem do sfinalizowania, lecz odpowiadaniem na zaproszenie, które jest na stałe otwarte. Skoro dziś już rozumiemy, że kształcenie nie ma sensu, jeśli nie jest procesem nieustannym, całościowym, to być może jesteśmy też gotowi uznać etykę, która nie jest nam dana, lecz w naszym własnym wysiłku rozumienia podlega nieustannej konstrukcji⁸. Dlatego niezręczne nieco hasło: „etyka w drodze”, wydaje się dziś znów aktualne.

Choć tekst jedynie sygnalizuje problem, który dostrzegam, skupiając się na pojęciu etyki pedagogicznej, to ukazuje także historyczne osadzenie każdej etyki, niezależnie od jej orientacji. Rzecz w tym, że pojęcie etyki pedagogicznej można również rozumieć jako usiłowanie opisanego i wyartykułowania doświadczenia, które czasami wyrażamy za pomocą zwrotów takich jak: „człowiek konsekwentny”, „osoba z zasadami”, w których pragniemy zwrócić uwagę na pewnego rodzaju ciągłość i prawidłowość ludzkiego życia. A pragnienie to nie jest wynalazkiem czasów najnowszych. Nie od dziś wysoko cenimy osoby, które umieją zachować zgodność słów i czynów, które w różnych momentach swej biografii zachowują życiową równowagę, egzystencjalną stabilność, nie ulegają wpływom różnorodności, niczym chorągiewka podmuchom wiatru, lecz umiejętnie kierują swoją odmiennością. W naszej kulturze takie koncepcje człowieka, w których liczy się i zmienność ludzkiego życia, i jego trwałość, są obecne od samego początku. Lektura między innymi pism Platona daje w tym zakresie do myślenia.

Dlatego sformułowanie „etyka pedagogiczna” może zawierać, i pewnie zawiera, przekaz z przeszłości, w którym nasi poprzednicy upominają się o roztropne i odpowiedzialne odnoszenie się zarówno do dobra i sprawiedliwości, jak i do wychowania i kształcenia. Odpowiedzialność w tym kontekście oznacza i troskę o innych, o ich ludzką kondycję, i pielęgnowanie własnego człowieczeństwa oraz samorozumienia. I to niezależnie od tego, jak bardzo współczesne nam mody i ideologie utrudniają przyjęcie takiej odpowiedzialności.

Na koniec zobaczmy, jak przedstawiona refleksja nad etyką pedagogiczną pozwala interpretować doświadczenie pedagogiczne. Etyka pedagogiczna jest pojęciem niewiele znaczącym, jeśli nie wskazuje na doświadczenie konkretnej osoby, zabiegającej o rozumienie samej siebie. Innymi słowy, pojęcie to nie ma najmniejszego znaczenia poza autentycznym przeżyciem, które (w sensie edukacyjnym) zmienia losy

⁸ Skarga zauważyła: „W naszym filozoficznym myśleniu, nawet tam, gdzie nie było do końca wyartykułowane, to etyczne nastawienie zawsze było obecne”. B. Sk a r g a: *O znaczeniu wymiaru metafizycznego w kulturze*. W: E a d e m: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007, s. 23.

człowieka, nadając jego życiu integralny charakter. Właśnie ta właściwość relacji etyki i kształcenia powoduje, że język pedagogiki ucieka od prób wyartykułowania istoty tej relacji. Trudno przecież, unikając trywialności, wyrazić to, co obecne jest w doświadczeniu codzienności, i to każdego z nas. Im bliżej zatem jesteśmy spraw codziennych, a ważnych, uprawiając akademicką humanistykę, tym większa szansa, że doświadczenie pedagogiczne zostanie przez nas potraktowane z należytą wnikliwością i szacunkiem.

Bibliografia

- Gadamer H.-G.: *Hermeneutics, Religion, and Ethics*. Przeł. J. Weinsheimer. New Haven-London: Yale University Press, 1999.
- Godoń R., Hogan P.: *The Inherent Ethics and Integrity of Education*. „Kultura Pedagogiczna” 2014, nr 1.
- Heidegger M.: *Co zwie się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Hogan P.: *The New Significant of Learning. Imagination's Heartwork*. London-New York: Routledge, 2010.
- Husserl E.: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1993.
- Januszkiewicz M.: *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012.
- Nietzsche F.: *To rzekł Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1999.
- Oakeshott M.: *Poezja i jej głos w rozmowie ludzkości*. Przeł. Ł. Sommer. W: M. Oakeshott: *Wieża Babel i inne eseje*. Wybrał P. Śpiwak. Przeł. A. Lipszyc, Ł. Sommer, M. Szczubiałka. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1999.
- Oakeshott M.: *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund, 2001.
- Patočka J.: *Człowiek duchowy a intelektualista*. W: Idem: *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Przeł. A. Czcionbor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1998.
- Skarga B.: *Oznaczeniu wymiaru metafizycznego w kulturze*. W: Eadem: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007.

Rafał Godoń

Ethics and Education

On Integrity of Educational Experience

Summary: The paper explores the problematic character of the relationship between ethics and education. The key concept that is analyzed and interpreted is pedagogical ethics. The author raises question on the actual meaning of the term and suggests that not every conception of pedagogical ethics can be really productive in a positive sense in the contemporary educational practice. The term is interpreted in two perspectives that derive from other philosophical concepts. The first comes from the concept of spiritual man, suggested by the Czech philosopher, Jan Patočka. The other originates from Michael Oakeshott's concept of conversation of humankind. The final part consists of some thoughts concerning the influence of ethics on understanding of educational experience.

Key words: ethics, education, educational experience, pedagogical ethics.

Rafał Godoń

Ethik und Bildung

Zur Integrität der pädagogischen Erfahrung

Zusammenfassung: Der Text ist ein Versuch, die Wechselbeziehung zwischen Ethik und Bildung zu erörtern und den Bildungscharakter der Relation hervorzuheben. Der Verfasser erklärt die Bedeutung des Begriffs „pädagogische Ethik“. Die wichtigsten Bezugspunkte sind für ihn dabei der von Jan Patočka entwickelte Begriff „spiritueller Mensch“ und ausgewählte Aspekte Michael Oakeshotts Theorie „Die Gespräche der Menschheit“. Er bemüht sich auch, die im Abendland gepflegte Tendenz, den Sinn von den menschlichen Erfahrungen zu verstecken, in denen die gebräuchliche und eingeprägte Interpretation der Wirklichkeit bedroht ist, zu erläutern. Es ist besonders in Bezug auf Bildungspraxis von Bedeutung. Die am Ende des Beitrags gezogenen Schlüsse betreffen den Einfluss der Ethik auf pädagogische Erfahrung.

Schlüsselwörter: Ethik, Bildung, pädagogische Erfahrung, pädagogische Ethik