

## ETYKA DLA NAUCZYCIELI ETYKI

- Barbara Chyrowicz -

Sposób nauczania jakiegokolwiek profesji wyznaczony jest jej specyfiką. Inaczej przebiega zatem proces kształcenia lekarza niż architekta, inne są sposoby kształcenia informatyków, a inne prawników, na co innego kładziemy nacisk ucząc przyszłych aktorów, a jeszcze na coś innego zajmując się edukacją przyszłych nauczycieli. Pisząc o specyfice kształcenia nie mam na uwadze jedynie przekazania fachowej wiedzy z zakresu medycyny lub informatyki, którą muszą przyswoić sobie kandydaci do wykonywania wymienionych zawodów – to aż nadto oczywiste, by się nad tym rozwodzić, chociaż w przypadku etyki można wskazać pewną trudność (o czym dalej). Chodzi mi o charakterystyczne dla niektórych zawodów umiejętności wykraczające poza wiedzę, której znajomość potwierdzają zdobyte dyplomy, i których braku nie można posiadaną wiedzę zrekompensować. I tak, znajomość nowych metod terapii nie zastąpi w przypadku lekarza zdolności empatii, świetne przygotowanie techniczne nie zastąpi architektowi wyobraźni przestrzennej, a sama znajomość przepisów prawnych to za mało, by móc skutecznie bronić klienta – niezmiernie przydatna będzie jeszcze umiejętność argumentowania i kojarzenia faktów. Posiadanie tego rodzaju umiejętności mamy z reguły na uwadze wówczas, gdy mówimy o „właściwych ludziach na właściwych stanowiskach”. W praktyce okazuje się bowiem, że istnieją zawody, których nie będzie można z powodzeniem wykonywać, jeśli ich adepci poprzestaną tylko na zdobyciu fachowej wiedzy, brak im będzie natomiast zawodowych predyspozycji. Czy tego rodzaju umiejętności można się nauczyć? Zapewne można je rozwijać zakładając, że posiada się jakiś ich potencjał. Inaczej będziemy mieli do czynienia z kazusem ludzi, którzy „nie mają słuchu, ale śpiewają z zamiłowaniem”. A „słuch” tego rodzaju potrzebny jest szczególnie w przypadku zawodów, które wiążą się z tworzeniem więzi pomiędzy „pracownikiem a pracobiorcą”. Takimi zawodami są, między innymi, zawód nauczyciela, lekarza czy prawnika. Tutaj interesuje nas głównie zawód nauczyciela. Nie twierdzę wcale, że nie można drugich niczego nauczyć będąc pozbawionym owego „słuchu”, pytanie jednak, czy można dobrze uczyć nie posiadając predyspozycji do uczenia i czy mając świadomość braku owych predyspozycji powinno się zawód nauczyciela podejmować? Co prawda ani zdolności, ani też ich brak nie mają wymiaru moralnego,

moralny wymiar ma jednak decyzja podjęcia się wykonywania jakiegokolwiek zawodu, w tym też zawodu nauczyciela. Można zatem stawiać pytanie o to, czy świadomość totalnego braku predyspozycji do uprawiania zawodu nauczyciela nie powinna być – zważywszy na związaną z tym zawodem odpowiedzialność – powodem do wycofania się z dydaktyki?

Tytuł niniejszego artykułu jest w stosunku do powyższego pytania znacznie zawężony: nie chodzi w nim o nauczanie jako takie, ale o nauczanie etyki, a nadto o etykę tego nauczania, czyli o normy i wartości, które należałoby uwzględniać ucząc etyki drugim, czyli będąc nauczycielem etyki. Pytanie o konieczność posiadania określonych predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela odnosi się do wszelkiej działalności dydaktycznej, w niniejszym artykule będziemy się chcieli natomiast zastanowić najpierw nad tym, czy istnieje jakaś specyfika nauczania etyki, a następnie odpowiedzieć na pytanie czy z tej specyfiki nie wynikają szczególne postulaty moralne dla nauczania etyki – pozostanie to zgodne z pierwszym zdaniem niniejszego artykułu: sposób nauczania jakiegokolwiek profesji wyznaczony jest jej specyfiką. Dodam jeszcze, że pisząc o nauczaniu etyki mam głównie na uwadze środowisko uniwersyteckie; to ważna uwaga, ponieważ wykład uniwersytecki przeznaczony jest dla ludzi pretendujących do miana dorosłych i dysponujących już jakoś ukształtowanymi poglądami, także moralnymi. Ponadto inny jest charakter dyscyplinowania ucznia w szkole podstawowej i średniej, a inny studenta. Studenta nie pytamy o osobiste poglądy, nie wystawiamy mu oceny z zachowania, nie „gonimy do nauki”. Zakładamy, że wie, po co przyszedł na studia – szkołę średnią skończyć wszak musiał, studiów skończyć nie musi. Część poniższych uwag będzie oczywiście dotyczyła nauczania etyki na wszelkich możliwych poziomach, pisząc o „słuchaczach wykładów z etyki” mam jednak na myśli zasadniczo studentów.

## **SPECYFIKA NAUCZANIA ETYKI**

### **Moralność a etyka**

Etykę rozumiem jako filozoficzną i normatywną teorię moralności. Fenomen moralności jest przedmiotem badań wielu nauk: socjologii, psychologii, filozofii, także teologii. Każda z nich podchodzi do problemu moralności w specyficzny dla siebie sposób, tj. posługując się właściwymi sobie metodami i korzystając z właściwych sobie źródeł poznawczych. Stosownie do tego istnieje wiele propozycji definiowania moralności. Maria Ossowska, teoretyk i socjolog moralności, zauważyła, że to, co potocznie nazywamy moralnością, stanowi całość wielo-

aspektową i niespójną<sup>1</sup>. Wszystkie nauki badające fenomen moralności pozostają jednak zgodne co do tego, że moralność jest istotnie związana jedynie z rozumnym i wolnym działaniem, nie każde zatem właściwe człowiekowi zachowanie będzie przedmiotem namysłu zainteresowanych badaniem moralności naukowców. Nie będzie nim specyficzne dla gatunku funkcjonowanie ludzkiego organizmu związane z jego fizjologią, odruchy warunkowe lub działania, nad którym człowiek nie ma kontroli np. na skutek pozostawania pod silnym wpływem środków psychotropowych lub chorób neurodegeneracyjnych – takie działania nie będą uznawane za działania moralne, czyli podlegające ocenie moralnej.

Zazwyczaj kiedy nazywamy działanie „moralnym” mamy na uwadze jego pozytywną ocenę, moralisci posługują się jednak terminem „moralny” nie wiążąc go wprost z moralnym wartościowaniem, termin „moralny” znaczy wówczas tyle, co „rozumny i wolny” i jest terminem aksjologicznie neutralnym, co pozwala nam mówić nie tylko o moralności chrześcijańskiej, lecz również o moralności faszystowskiej, liberalnej, czy burżuazyjnej, mimo iż przyjmowane w niektórych z wymienionych rodzajów moralności normy postępowania są dla nas – jako „amoralne” – nie do zaakceptowania. Aby uniknąć nieporozumień związanych z traktowaniem moralności raz jako aksjologicznie neutralnej, innym razem zaś odnoszonej jedynie do moralnie aprobowanych zachowań człowieka, Czesław Znamierowski nieżyjący już polski filozof i prawnik, zaproponował, by słowo „moralność” zarezerwować jedynie dla tych postaw, które darzymy moralnym uznaniem, ogół zachowań moralnych człowieka nazwać natomiast „etosem”<sup>2</sup>. Moralnością nazywalibyśmy zatem uznane normy ludzkiego działania mając przy tym świadomość, że o takim uniwersalnym uznaniu można mówić jedynie na dużym stopniu ogólności. W miarę uszczegóławiania norm okazuje się bowiem, że nasze opinie odnośnie do możliwości ich uznania zaczynają wykazywać znaczące różnice. Różnice pojawiają się nie tylko w procesie uszczegóławiania norm. Mówiąc o moralności starożytnych Greków, moralności chrześcijańskiej lub moralności określonych subkultur, mamy na uwadze zawsze „czyjaś moralność”, która wprawdzie – w myśl terminologicznych ustaleń Znamierowskiego – może zostać zaaprobowana, ale już sam fakt „przyporządkowania” jej do określonych grup wskazuje na jakiś stopień jej zróżnicowania. Mogłoby się stąd wydawać, że nie istnieje uniwersalna moralność, a jedynie moralność określonych historycznie i kulturowo społeczności. Gdyby tak rzeczywiście było, „moralność bez przymiotnika” (bez odniesienia do określonej grupy) byłaby czystą abstrakcją a powo-

---

<sup>1</sup> Ossowska [1963] s. 178.

<sup>2</sup> Znamierowski [1964] s. 86.

ływanie się na uniwersalne normy moralne – iluzją. Moralna intuicja podpowiada nam jednak, że moralność – przynajmniej na pewnym stopniu ogólności – może mieć uniwersalny charakter. Na czym miałyby polegać ta intuicja?

Próbując wyjaśnić sposób, w jaki zyskujemy wiedzę na temat moralności i zarazem powód, dla którego jej zdefiniowanie jest dla nas tak trudne, amerykański etyk Bernard Gert powołuje się na analogię jaka miałyby zachodzić pomiędzy wiedzą o moralności, a wiedzą jaką posiadamy o regułach gramatycznych rodzimego języka. Kiedy wypowiadamy się w nim w poprawny sposób, stosujemy się do obowiązujących w nim gramatycznych reguł, mimo iż nie zawsze potrafimy dokładnie te reguły nazwać i wyjaśnić. Podobnie miałyby być z moralnością: posługujemy się na co dzień normami, które wydają się nam oczywiste, mimo iż niekoniecznie potrafimy je uzasadnić. Najlepszym testem na poprawność stosowania gramatycznych reguł jest test rozumienia: posługujący się określonymi regułami gramatycznymi języka są rozumiani przez swoich rozmówców i odwrotnie. Reguły gramatyczne języka muszą zatem opisywać sposób poprawności jego użycia przez kompetentnych mówców aktualnie posługujących się danym językiem. Analogia to nie tylko podobieństwa, ale i różnice. W przypadku języka jest czymś niemożliwym, by wszyscy jego użytkownicy pomylili się co do stosowania właściwych mu gramatycznych reguł, można sobie natomiast wyobrazić tego rodzaju sytuację w odniesieniu do moralności. Fakt możliwości formułowania błędnych sądów moralnych miałyby wskazywać, zdaniem Gerta, na uniwersalny charakter moralności<sup>3</sup>.

Jakby nie było, to ludzie tworzą język, niekoniecznie natomiast tworzą moralność. Racjonalizowanie moralności, czyli budowanie systemu etycznego, pozwala stąd niekiedy odkryć, że nasze dotychczasowe, zdroworozsądkowe przekonania pozostają z nim w konflikcie. Zdarza się bowiem i tak, że niektóre zachowania zwyczajowo przyjęte w danej społeczności bądź akceptowane przez nas samych nie znajdują na gruncie systemu etycznego racjonalnego uzasadnienia. Marcus Singer dostrzega w tym fakcie wieloznaczność moralności. Twierdzi mianowicie, że moralność może być rozumiana jako pozytywna, osobista oraz prawdziwa, czyli racjonalna. Moralność pozytywna jest moralnością przyjmowaną przez określoną grupę w danym miejscu i czasie, a wyraża się w praktykowanych przez nią regułach moralnych. To moralność, która w procesie wychowania przekazywana jest młodemu pokoleniu i wspomagana przez takie formy społecznego oddziaływania, jak aprobata lub dezaprobata, akceptacja lub ostracyzm. Przynależność do społeczności o określonej moralności pozytywnej nie wyklucza repre-

---

<sup>3</sup>Gert [2005] s. 4-5.

zentowania zgoła odmiennych przekonań moralnych – powiemy wówczas, że czyjaś moralność osobista, czyli przyjmowane przez kogoś zasady moralne nie idą w parze z moralnością pozytywną. Wynikać to może (nie musi) z próby racjonalizowania moralności. Poszukiwanie racji dla podzielanych przez społeczność zasad prowadzi wówczas do ich kontestacji. Kiedy odrzucanie moralności pozytywnej nie jest oparte na irytacji lub awersji, ale racjach, które zostały uznane za silniejsze od tych, które wspierają społecznie uznane zasady, wkraczamy na teren moralności racjonalnej<sup>4</sup>. Robert Spaemann nazywa moralność pozytywną „moralnością praktykowaną”, natomiast jej uzasadnienie etyką filozoficzną<sup>5</sup>. Filozoficzna etyka to – zdaniem Spaemanna – krytyczna, kierowana namysłem rozmowa na temat istniejących poglądów natury moralnej<sup>6</sup>.

Odróżnienie fenomenu moralności od filozoficznej teorii moralności (etyki) ważne jest dla dwóch powodów: po pierwsze, dla uściślenia czego właściwie uczymy ucząc etyki; po wtóre zaś, dla podkreślenia, że poprzestając na analizie moralności pozytywnej nie wyjaśniamy jeszcze dogłębnie fenomenu moralności. Skoro bowiem przez moralność mamy rozumieć reguły uznane, czyli – posługując się etyczną terminologią – moralnie słuszne, to niezbędne wydaje się najpierw wyjaśnienie, dlaczego te właśnie, a nie inne reguły zostały uznane za słuszne, a następnie uzasadnienie ich słuszności. To ostatnie stwierdzenie jest szczególnie ważne dla zrozumienia, czego właściwie uczymy, kiedy uczymy etyki. Jeśli bowiem – jak proponuje to Gert – moralność można porównać do gramatycznych reguł rodzimego języka, to nie może być ona wprost przedmiotem akademickiego wykładu. Może nią być dopiero próba uzasadnienia przyjmowanej moralności.

### **Czego uczymy ucząc etyki?**

Etyka – jak to już wyżej zauważyliśmy – jest filozoficzną teorią moralnego działania człowieka. Nauczając etyki „teoretyzujemy” mając równocześnie świadomość, że przekazywana wiedza ma wymiar praktyczny – nie bez powodu etyka bywa nazywana filozofią praktyczną, taki też charakter mają formułowane na jej gruncie sądy. Wiedza z zakresu etyki jest wiedzą odnoszącą się do działania, niezależnie od tego, czy słuchacz wykładów etyki zechce, czy też nie zechce wykorzystać jej w praktyce. Niezależnie od tego, jaką teorię etyczną będziemy przekazywać studentom, wskazywać będziemy równocześnie na słuszne i niesłuszne sposoby postępowania. Czy tak rozumianej etyki, tj. słusznego postępowania

---

<sup>4</sup>Singer [2002] s. 4-9.

<sup>5</sup>Spaemann [2006b] s. 83.

<sup>6</sup>*Ibidem*, s. 14-15.

można się nauczyć? Teoretycznie tak, podobnie jak wszelkich innych teorii, praktycznie niekoniecznie, ponieważ znajomość zasad nie jest gwarantem ich przestrzegania. Jeśli intelektualizm etyczny Sokratesa jest błędny, to dlatego właśnie, że genialny filozof – zapewne z uwagi na prawość charakteru – nie dopuszczał, by ktoś wiedząc o tym, jakie działanie jest słuszne, decydował się działać inaczej. Znacznie większym realistą wydaje się Owidiusz z jego słynnym *video meliora proboque deteriora sequor*. Nauczając etyki – także uczestnicząc w zajęciach z etyki – winniśmy zatem mieć świadomość owego napięcia pomiędzy teorią a praktyką. Nie pojawia się ono w przypadku innych dyscyplin naukowych, można je stąd uznać za specyficzne dla etyki. Jak ta specyfika wpływa na nauczanie etyki?

1. Najpierw dotyczy specyficznej pozycji nauczyciela etyki. Kiedy poznajemy np. historię angielskiej literatury, prawa statystyki lub studiujemy teorie osobowości zdobywamy wiedzę, której wcześniej nie mieliśmy, a wykładowcy tychże przedmiotów stają się dla nas uznanymi autorytetami epistemicznymi (opartymi na wiedzy) we właściwych im dyscyplinach naukowych. Józef M. Bocheński pisze, że taki autorytet winien być przede wszystkim kompetentny w danej dziedzinie, czyli musi w tej dziedzinie wiedzieć znacznie więcej niż człowiek, który go za autorytet uznaje. Po wtóre, uznając kogoś za autorytet przyjmujemy, że nas nie okłamuje, mówi nam to, co rzeczywiście wie<sup>7</sup>. W przypadku nauczania etyki problem stanowić może zarówno pierwszy jak i drugi z wymienionych przez Bocheńskiego warunków, które w naszym wypadku oznaczać będą uznanie nauczyciela etyki za autorytet epistemiczny w dziedzinie etyki. Otóż słuchając wykładu z etyki nie mamy poczucia odkrywania zupełnie nowych, nieznanych nam dotąd moralnych praw, wręcz przeciwnie: zauważamy, że przekazywane nam treści nie są dla nas zupełnie nowe. Wydaje się nam, że przynajmniej część tej wiedzy mieliśmy już od dawna, chociaż niekoniecznie potrafiliśmy ją w miarę precyzyjnie wyrazić<sup>8</sup>. W dziedzinie moralności wszyscy jesteśmy po trosze specjalistami, przecież praktykujemy ją od lat! Mamy często zdecydowane przekonania moralne, przyjmujemy określony system wartości, wypowiadamy się na problemy natury moralnej. O ile zatem nie będziemy podważać autorytetu epistemicznego nauczyciela statystyki (zakładając, że rzetelnie przekazuje wiedzę), to pozwolimy sobie na krytykę treści wykładu z etyki w momencie, gdy będziemy mieli odmienne niż wykładowca zdanie co do słuszności określonego postępowania. Problem odmienności zdania dotyka drugiego z warunków, jakie Bocheński stawia autorytetowi epi-

---

<sup>7</sup> Bocheński [1993] s. 240-243.

<sup>8</sup> Bywa, że z tego właśnie powodu studenci nie zdają egzaminu z etyki. Przeglądając notatki z wykładu dochodzą do wniosku, że są to zasadniczo znane im kwestie – czego tu się zatem uczyć!

stemicznemu. Podważając treść wykładu z historii lub fizyki możemy wskazywać na błędne dane, jakie wykładowcy przytaczają na poparcie głoszonych tez. To nie wystarczy, by zarzucić im kłamstwo, ponieważ będąc przekonanymi o prawdziwości podawanych informacji nie zamierzają nikogo zwieść. Kwestionowanie treści wykładu z etyki - o ile nie dotyczy materialnego przekazu - wynika z faktu odmiennych przekonań moralnych słuchacza. Wykładowca winien - zgodnie z zastrzeżeniem Bocheńskiego - „mówić to, co rzeczywiście wie”. Wykładowca doskonale wie jednak, że teorii etycznych jest wiele i w szeregu drażliwych kwestiach nie mówią one jednym głosem. Ma przy tym zapewne własne przekonania moralne. Pytanie zatem, czym jest tutaj „rzeczywista wiedza”? Czy jej przekazanie ma polegać na przedstawieniu studentom wszelkich wersji rozwiązania kontrowersyjnych problemów, czy też tego z nich, które jest w przekonaniu wykładowcy słuszne? Czy pomijanie przez wykładowcę rozwiązań, z którymi się nie zgadza, może być interpretowane jako kłamstwo przez przemilczenie, a już przynajmniej jako brak naukowej uczciwości?

Student niekoniecznie będzie się w trakcie egzaminu z etyki przyznawał do tego, że nie podziela poglądów wykładowcy. Zapewne nauczy się i przekaże wyuczone problemy tak, jak zostały w trakcie wykładu zaprezentowane, ale to wcale nie znaczy, że nie będzie ich kontestować. Wykładowca etyki byłby bardzo naiwny, gdyby sądził, że wszyscy studenci uznają wyłożone przezeń kwestie za słuszne. Student się ich wyuczy - czemu nie, w końcu jest egzamin, są stopnie - co myśli, to już jednak zupełnie inna sprawa<sup>9</sup>. Z tego rodzaju kontestacją treści wykładów nie będziemy mieli natomiast do czynienia w przypadku innych przedmiotów. Gdyby np. po przeprowadzeniu w trakcie wykładu z matematyki lub logiki formalnej dowodu któregoś z praw student wstał i powiedział, że wykładowca nie ma racji, bo w opinii studenta rzecz ma się inaczej, to zakładając poprawność rozumowania i nieuchronność praw dedukcji, wykładowca może się uśmiechnąć, spróbować wytłumaczyć studentowi raz jeszcze prawa logicznego wynikania i na tym zapewne poprzestanie. Nie sądzę zresztą żeby wykładowcy nauk formalnych i szczegółowych zastanawiali się nad prywatnymi poglądami studentów na temat wykładanych przez nich kwestii. W przypadku nauczania etyki wykładowca zwraca się do studentów, którzy mają już jakąś wiedzę o moralności, mają też zapewne określone poglądy. W dziedzinie moralności każdy bowiem, kto rozumnie

---

<sup>9</sup> Z tego też powodu, jeśli przedmiotem wykładu były kontrowersyjne problemy moralne, studentów winno się na egzaminie z etyki pytać o argumenty, jakie przemawiają za jednym bądź drugim stanowiskiem, a nie o to, co osobiście myślą na dany temat - kontekst egzaminu może sprawić, że student nie wyjawia wykładowcy swoich rzeczywistych poglądów, a pytanie o ich wyjawienie może prowokować studenta do kłamstwa.

rozsądza, spotyka się z określonymi problemami moralnymi i dysponuje moralną intuicją, jest po trosze specjalistą. Student też. Wykładowca etyki winien to mieć na uwadze. Autorytetem epistemicznym nie stanie się zatem wykładowca etyki, który pomijając wszelką dyskusję przedstawiać będzie tylko jedno, zgodne z jego własnymi przekonaniem stanowisko. Jeśli czyni tak chcąc „ustrzec studentów od przyjmowania błędnych poglądów” działa kontraproduktywnie. Żeby bowiem móc skutecznie bronić własnych przekonań trzeba dobrze znać poglądy adwersarzy.

2. Drugą kwestia to sposób przekazywania wiedzy z zakresu etyki. Wyżej zwróciliśmy już uwagę na to, że wykładowca etyki musi uwzględnić fakt, że nie ma do czynienia z „moralnymi niemowlętami”. Doskonale zdawał sobie z tego sprawę Sokrates, kiedy dyskutował w Atenach z młodymi ludźmi nie tyle beznamiętnie wykładając im etyczne dyrektywy, co zmuszając ich niejako – poprzez umiejętnie zadawanie pytań – by sami doszli do istotnych prawd natury moralnej. Metoda etycznego dyskursu prowadzonego przez Sokratesa przeszła do historii jako tzw. „metoda akuszerza”, Sokrates pomagał bowiem „rodzić się” prawdzie, którą uczniowie – nie bez pomocy mistrza – odkrywali w trakcie dyskusji. Sokrates pewnie trochę swoimi uczniami manipulował – w pozytywnym tego słowa znaczeniu, w niczym jednak nie ograniczało to ich wolności. Jeśli czymś mogli się czuć związani, to wnioskami, do których sami doszli. Podobna była ewangeliczna taktyka Chrystusa, który na pytanie uczonego w Prawie: „a kto jest moim bliźnim?” (Łk 10, 30-37), zamiast wyklądać zasady międzyludzkiej solidarności opowiada historię o Miłosiernym Samarytaninie. Rozmówca ostatecznie sam sobie na pytanie o to, kto jest jego bliźnim odpowiedział i – rzecz znamienne – zdecydowanie prawidłowo! Z wyłożonych wyżej powodów wykładowca etyki winien się zatem zastanawiać nad tym, jak trafić do studentów – zakładam, że wykładowcy na tym zależy, podobnie jak zależało Sokratesowi. Jak wykorzystać ich intuicję? W jaki sposób pobudzić ich do myślenia pamiętając o tym, że ma to być „ich myślenie”, a nie narzucanie im własnego zdania? Wykłady np. z biologii molekularnej lub chemii organicznej nie będą wymagały od wykładowcy tego typu zaangażowania i aktywności. Inna rzecz, że problem ten nie dotyczy wszystkich treści, które mogą być przedmiotem akademickiego wykładu z etyki. Wykład z historii doktryn etycznych lub metaetyki nie angażuje w takim stopniu wykładowcy, ponieważ w pierwszym przypadku dotyczy zasadniczo relacji z tego, jak myśleli inni, w drugim natomiast nie pojawiają się problemy moralne na poziomie przedmiotowym, czyli takie, w które bywamy egzystencjalnie zaangażowani.

3. Skuteczny przekaz wiedzy moralnej wymagał będzie specyficznych środków przekazu. W nauczaniu moralności – podobnie jak w literaturze – zna-

czenie ma umiejętność doboru odpowiednich słów, przy zastrzeżeniu wszakże, by retoryka nie zasłaniała logiki argumentacji. Do skutecznego przekazywania wiedzy moralnej niezbędna jest bowiem narracja – pomocne dlań okazują się przykłady z życia i literatury pięknej. Idea wprowadzania narracji do przekazu moralnych prawd jest stosunkowo prosta: egzemplifikacja problemu ma ułatwić adresatowi wykładu z etyki postawienie się w sytuacji bohatera przykładu i odpowiedź na postawiony problem poprzez odwołanie do jego własnych, moralnych intuicji. Odpowiedź, jaka zostaje wówczas udzielona, jest odpowiedzią, która nie ma czysto spekulatywnego charakteru – wypływa z moralnego doświadczenia. Odwoływanie się do wyobraźni słuchaczy wykładu z etyki ma niebagatelne znaczenie właśnie z uwagi na rangę, jaką w procesie dydaktycznym odgrywa moralne doświadczenie.

Nie wszyscy współcześni autorzy uznają odwoływanie się do wyimaginowanych przykładów za dobry środek służący pomocą w moralnym rozumowaniu. Jonathan Dancy zauważa, że poznanie moralne, podobnie jak inne rodzaje poznania, polega częściowo na próbie decydowania „tu i teraz” przy wykorzystaniu doświadczenia podobnych przypadków z przeszłości. Kiedy nie dysponujemy tego rodzaju doświadczeniem w sukurs przychodzą nam przykłady przytaczane przez etyków. Żeby móc wnioskować o tym co aktualne z tego, co możliwe, przykład musi – rzecz jasna – pokazywać sytuację, która rzeczywiście mogłaby się stać naszym udziałem, ale to jeszcze nie wystarczy, by odwoływanie się do wyimaginowanych przykładów uznać za trafiony pomysł. Pomiędzy realnymi a wyimaginowanymi przykładami – twierdzi Dancy – istnieje zasadnicza różnica. Natura tych drugich jest ściśle określona opisem, poza nim nie istnieją, pojawia się stąd problem wyprowadzania na ich podstawie wniosków dotyczących aktualnych kontekstów, których nie jesteśmy w stanie dokładnie określić. Ponadto – szukanie pomocy w wyimaginowanych przykładach miałyby mieć miejsce wtedy, gdy aktualne sytuacje uznajemy za trudne, z czego można by wnioskować, że wyobraźnia podsuwa nam prostsze rozwiązania. Prostszy wydają się dlatego, że nie zawierają dodatkowo komplikujących (nieprzewidywalnych!) sytuację elementów, które czynią trudnymi aktualne konteksty. To jednak podważa ich przydatność do rozstrzygnięcia trudnych przypadków. Gdyby natomiast trudniejszymi od aktualnych miały się okazać przykłady przez nas wyimaginowane, trudno byłoby wskazać powód, dla którego mielibyśmy się ku nim zwracać poszukując odpowiedzi na aktualnie nękające nas problemy<sup>10</sup>. Opinia Dancy’ego na temat nieprzy-

---

<sup>10</sup> Dancy [1985] s. 141-153. Dancy podaje w artykule więcej argumentów podważających znaczenie wymyślania przykładów na użytek etycznej dyskusji.

datności wyimaginowanych przykładów w moralnym dyskursie wpisuje się w szerszą tezę autora o niemożliwości budowania zasad w oparciu o zasadę uniwersalizacji, której podlegałyby podobne pod względem moralnie relewantnych cech przypadki. Nie można jednak zapominać, że analiza przypadków ma w etyce (teoriach etycznych) uznającej różnie formułowane zasady za podstawę oceny słuszności działań długą historię, w trakcie której przybierała też formę nadmier- nie rozbudowanej kazuistyki krytykowanej zawzięcie przez Blaise'a Pascala, jej powrót natomiast – w wersji, której daleko do krytykowanej przez Pascala prze- sady – zaznaczył się we współczesnej etyce medycznej, w której kazusy mają nie- przeciętny walor dydaktyczny<sup>11</sup>.

Odwołanie się do przykładów w nauczaniu etyki medycznej pozwala stu- dentowi postawić się w roli, którą będzie pełnił jako lekarz medycyny. Rozwiąza- nie medycznego kazusu – podobnie jak wszelkich innych – nie jest już wówczas tylko odpowiedzią na problem, ale „moją” odpowiedzią na problem. „Moja” od- powiedź na problem nie jest z konieczności odpowiedzią czysto subiektywną, czy- li polegającą na kreowaniu moralnego porządku (przyjęcie tak rozumianego su- biektywizmu czyniłoby wykład z etyki praktycznie niepotrzebnym), jest odpo- wiedzią przeze mnie rozpoznaną. Kiedy analizując kazus szukam dlań odpowie- dzi odwołując się do ogólnie sformułowanych zasad, mam szansę najpierw na odkrycie specyfiki danej sytuacji, tego co stanowi jej „tu i teraz”, a następnie roz- strzygnięcie, które będzie mnie angażować nie tylko jako „widza” lub beznamięt- nie wydającego sądy analityka, ale jako kogoś bezpośrednio zaangażowanego w daną sytuację. Nie tylko zatem twierdzę, że nie należy oszukiwać, jestem we- wnętrźnie przekonany, że nie należy oszukiwać. Jestem uczciwy nie dlatego, że powiedziano mi, iż uczciwość jest czymś dobrym, czy też zważywszy na to, że „uczciwość się oplaca”, ale dlatego, że sam uważam, iż należy być uczci- wym. I jakkolwiek w rozstrzyganiu moralnych problemów trudno wyobrazić so- bie całkowity brak egzystencjalnego zaangażowania, tak wykładającego (o czym w poprzednim punkcie) jak i studenta, to w szczególny sposób od tego pierwsze- go oczekujemy dystansu do przedstawianych opinii.

4. Ponieważ przekazywana wiedza odnosi się do życia, będzie przez słu- chacza wykładów z etyki niemal automatycznie konfrontowana z życiem. To eg- zystencjalnie ważna wiedza – inaczej niż ma to miejsce w przypadku wiedzy z zakresu innych nauk. Może być mi wszystko jedno, jak działa czterosurowy sil- nik, jak produkuje się płyty wiórowe i na czym polega proces fotosyntezy, ale kie- dy mi ktoś mówi, że kłamstwo jest zawsze złem, albo że mam jakiegokolwiek obo-

---

<sup>11</sup> Jonsen, Toulmin [1989].

wiązki wobec ludzi, którzy umierają z głodu, to wcale nie jest mi wszystko jedno! Etyka jest wprawdzie teorią moralności, ale – jak to już zauważyliśmy – to wiedza odnosząca się do ludzkiego działania, dotycząca zatem w jakiejś mierze studenta jako człowieka, a nie tylko studenta jako matematyka czy biologa. To zmusza wykładowcę do nieustannego odnoszenia przekazywanej wiedzy do kontekstów działania. Etyka jest dla ludzi! Wykładowca etyki nie może zatem poprzestać na abstrakcyjnym przedstawianiu dyskusyjnych kwestii – winien je odnosić do życia. Jednym z zarzutów stawianych włączaniu do dyskursu etycznego wyimaginowanych przykładów jest to, że pojawienie się ich w życiu wydaje się czasem bardzo mało prawdopodobne (np. kolejne wersje słynnego *trolley problem*). Inna rzecz, że życie pisze czasem scenariusze, które nawet nie przyszłyby nam do głowy (posłuszenie się przez terrorystów samolotami do zniszczenia WTC).

Odniesienie etyki do życia wiąże się z jeszcze jedną kwestią: działania przedstawiane jako moralne obowiązki muszą leżeć w sferze możliwości zwykłych ludzi. Jeśli w kręgu podstawowych moralnych obowiązków umieścimy działania właściwe „świętym” i bohaterom, nasze wymagania mogą się okazać zbyt wysokie, a szanse na to, że zostaną zaakceptowane przez słuchaczy niewielkie<sup>12</sup>.

5. Konfrontacja, o której mowa wyżej, ma jeszcze jedną „odsłonę”: dotyczy również wykładowcy. Wykładowca etyki, a dokładnie jego moralna postawa, będzie konfrontowana przez studentów z przekazywanymi w trakcie wykładu tezami. Jakkolwiek zarówno dla studenta jak i dla wykładowcy jest oczywiste, że pierwszorzędym zadaniem wykładowcy jest przekazanie wiedzy, a nie pełnienie wobec studentów roli „moralnego przewodnika”, to wspomniana konfrontacja jest nieuchronna. Wykładowca nie musi mieć wiele kontaktów ze studentami – wystarczy konsultacje i egzamin, by został jej poddany. Kiedy wykładowca nie zostanie „pozytywnie zweryfikowany”, studenci będą mieli naturalną tendencję do podważania jego słów, np. wtedy gdy po wnikliwej analizie problemu sprawiedliwości dystrybutywnej wystawi im na egzaminie niesprawiedliwą ocenę. Nie jest to ze strony studentów specjalnie racjonalne. Doskonale zdają sobie sprawę – podobnie jak i wykładowca – że z faktu przekonania o słuszności określonych norm wcale nie wynika, że są przez nas idealnie respektowane. Etyki można się nauczyć podobnie jak historii średniowiecznej Europy, ale z posiadanej wiedzy wcale jeszcze nie wynika, że będziemy zgodnie z nią żyć. Postawa moralna wykładowcy jest jednak swoistym dowodem prawdziwości jego słów: *verba docent, exempla trahunt...* Dowód w naukach formalnych tłumaczy się niezawodnością

---

<sup>12</sup> Urmson [1998] s. 699-708.

logicznego wynikania, w naukach przyrodniczych można się posłużyć eksperymentem, można pokazać preparat, przeprowadzić doświadczenie... W przypadku etyki swoistego rodzaju „dowodem” słuszności przekazywanych na wykładzie treści będzie życie wykładowcy. Ateńskiej młodzieży Sokrates mógł służyć za wzór. Opisywana przez Platona w dialogach *Obrona Sokratesa* i *Kriton*<sup>13</sup> historia pokazuje Sokratesa wiernego do końca głoszonym przezeń poglądom. To, co dla Sokratesa było wyrazem prostej, życiowej konsekwencji, nie zawsze będzie proste dla nauczyciela etyki... Człowiek nie działa jak zaprogramowana maszyna, która po wprowadzeniu do niej danych, automatycznie wybiera określony tryb pracy. Jesteśmy wolni – słabość naszej woli wspólnie z poruszającymi nas uczuciami niejednokrotnie sprawia, że wcale nie czynimy tego, o czym wiemy, że jest moralnie słuszne, i o słuszności czego usiłujemy przekonać studentów. Problem ten nie dotyczy wszystkich treści przekazywanych na zajęciach z etyki, części z nich jednak zapewne tak...

6. Z powyższym wiąże się kolejna, ważna i specyficzna dla nauczania etyki kwestia, którą winni mieć na uwadze wykładowcy etyki – wiedza moralna nie cieszy się taką oczywistością, z jaką mamy do czynienia w naukach formalnych i przyrodniczych. Jednym z częściej przywoływanych fragmentów *Etyki Nikomachejskiej* Arystotelesa jest ten, w którym filozof zaznacza, że: „Co się tyczy opracowania naszego przedmiotu, to wystarczy może, jeśli ono osiągnie ten stopień jasności, na który ów przedmiot pozwala. Nie we wszystkich bowiem wywodach należy szukać tego samego stopnia ścisłości”<sup>14</sup>. „Spory nie trwałyby tak długo – powiada La Rochefoucauld – gdyby brak słuszności był tylko po jednej stronie”<sup>15</sup>. Zatrzymam się w tym miejscu na dwóch kwestiach:

a) Etyka opiera się na rozumie i doświadczeniu, odwołuje się do zdrowego rozsądku, intuicji i tradycji. Etyk nie ma żadnej możliwości udowodnienia swoim słuchaczom, że jest dokładnie tak, jak twierdzi, co go oczywiście nie zwalnia z obowiązku uzasadnienia głoszonych tez. Będzie je uzasadniał odwołując się do wcześniej przyjętych tez, także antropologicznych, świadom tego, że nie są to jedyne przesłanki, na których można oprzeć rozumowanie w etyce: istnieje wiele koncepcji antropologicznych i wiele stanowisk odnośnie do tego, co stanowi normę moralności. Nie jest zatem wykluczone, że po wyłożeniu uznanego przezeń za słuszne stanowiska spotka się ze strony słuchacza z odpowiedzią: może i tak, ale ja sądę dokładnie

---

<sup>13</sup> Platon [1999].

<sup>14</sup> Arystoteles [1996] 1094 b.

<sup>15</sup> Rochefoucauld [1992] s. 91.

inaczej. Istnieją wprawdzie w etyce normy cieszące się powszechną oczywistością, jak np. zakaz krzywdzenia drugiego człowieka lub bezpodstawne łamanie złożonych obietnic. Gdyby ktoś zaczął nagle te normy podważać, zapewne uznalibyśmy to za rodzaj „moralnej ślepoty”. Istnieją jednak również dość subtelne kwestie moralne, dotyczące np. możliwości zastosowania w praktyce niektórych osiągnięć współczesnej biomedycyny, które nie są wcale takie oczywiste. Brak tej oczywistości podkreślam nie dlatego, żeby relatywizować normy, ale dlatego, że sądzę, iż etyk – obojętnie jakiej proveniencji – który z góry zakłada, że doskonale wie jak rozstrzygnąć wszelkie złożone kwestie moralne i nie dostrzega powodów, dla których jego stanowisko nie jest jedyne ani wszechobecne, niebezpiecznie skłania się ku ideologii. Wiedza ludzka jest zawodna. Odpowiadamy za taki jej stan, jakim dysponujemy „tu i teraz”. Stosownie do niego poddajemy ocenie określone działania. Nawet wykazując maksimum dobrej woli, nie możemy jednak wykluczać popełnienia błędów. Kiedy będziemy to mieli na uwadze, nie będziemy traktować w dyskusji naszych oponentów jak potencjalnych wrogów. I jeszcze jedno: trudne i delikatne kwestie moralne wymagają dużej kultury dyskusji. Jeśli naprawdę nam zależy na uczeniu etyki, a nie tylko na udowodnieniu wszystkim innym, że się mylą, a jedynie my mamy rację, nie będziemy zaczynać dyskusji od oskarżeń, a kończyć jej osądami. Etyk – zgodnie z całą tradycją filozoficzną – winien szukać prawdy, a nie osądzać szukających prawdy. Kolejna tura dyskusji prowadzona w naszym kraju w mijającym roku w związku z propozycją zmiany ustawodawstwa dotyczącego życia poczętego pokazała (niestety!) wyraźnie, że nie potrafimy dyskutować, ani ci „z prawa”, ani ci „z lewa”...

b) W sytuacjach określanych mianem moralnych dylematów trudno odnaleźć rozwiązanie, które by nas w pełni zadowalało. Przykładem może być dyskusja nad tym, co począć z poddanymi kriokonserwacji ludzkimi zarodkami. Dla zwolenników tezy, zgodnie z którą od momentu powstania pierwszej komórki nowego organizmu mamy już do czynienia z ludzkimi istotami, żadne z proponowanych dzisiaj rozwiązań nie będzie do przyjęcia, ponieważ nie gwarantuje im bezpieczeństwa. Uznanie jednego z rozwiązań za lepsze od drugiego nie oznacza wówczas jego akceptacji, raczej wybór „mniejszego zła”. Charakterystyczną cechą moralnych dylematów jest niepewność – nie sądzę żeby etykowi przynosiło ujmę przyznanie się w tak trudnych sytuacjach do tego, że nie wie jak rozsądzić daną sprawę, i że jakkolwiek skłania się ku jednemu ze stanowisk, to trudno pozbyć mu się wątpliwości. Ujmę przynosi raczej udawanie, że nie ma się żadnych

wątpliwości tam, gdzie trudno o pewność. To nieuczciwe względem słuchaczy. Paradoksalnie – są to często sytuacje znacznie łatwiejsze do rozwiązania dla osób zaangażowanych „tu i teraz” w rozstrzygnięcie danego problemu, niż dla próbującego ocenić je „zza biurka” etyka. W życiu pojawia się bowiem często szereg dodatkowych okoliczności ułatwiających nam podjęcie decyzji, dyskutowany na wykładzie z etyki kazus zawsze będzie w pewnym stopniu abstrakcyjny.

7. I jeszcze jedno: nie istnieją tak szczegółowe normy moralne, by można je było wprost odnieść do naszego życia. W odniesieniu do konkretnych sytuacji, w których zmagamy się z wydaniem słusznej oceny, nawet najbardziej szczegółowa norma sformułowana przez etykę będzie zawsze ogólna. Zdaniem etyki jako filozoficznej i normatywnej teorii moralności nie jest udzielanie rad i poddawanie szczegółowej analizie wszelkich możliwych sytuacji, w których podejmujemy decyzje. Etyka – jak każda teoria – formułuje ogólne sądy, nawet w odniesieniu do szczegółowych kwestii. Żadna etyka zatem i żaden etyk nie zwolnią nas z trudu moralnych wyborów. Najbardziej szczegółowymi sądami moralnymi są bowiem sądy sumienia, a te zawsze wydajemy sami...

### **I CO STĄD WYNIKA DLA „ETYKI NAUCZANIA ETYKI”?**

Mówienie o etyce jako specyficznej dyscyplinie naukowej byłoby truizmem, ponieważ każda nauka jest specyficzna. Można jednak – mam nadzieję, że udało mi się to wyżej pokazać – mówić o specyfice nauczania etyki, z niej wynikają natomiast określone postulaty, jakie należałoby mieć na uwadze nauczając etyki. Postulaty te są również natury etycznej. Wyrażmy to tak: z uwagi na to, że etyka jest dyscypliną, której tezy mają dla każdego człowieka znaczenie egzystencjalne, wykład z etyki interesuje studenta (zakładam optymistycznie, że jednak interesuje) nie tylko teoretycznie, lecz również praktycznie. Praktyka działania moralnego nie dotyczy nadto jedynie któregoś z aspektów jego egzystencji – dotyczy go jako człowieka. Wypowiadając się na temat moralnego postępowania człowieka, wypowiadamy się o nim samym, tak moralne doskonalenie jak i znieprawienie dotyczą istoty jego człowieczeństwa. Wykładowca etyki nie odnosi się wprawdzie indywidualnie do żadnego ze studentów, ale odniesienie takie może (nie musi) tkwić w przekazywanych treściach. Treści te dotyczą norm, postaw, wartości, przekonań i ideałów. To zawsze są czyjeś przekonania i czyjeś wartości. Wykład z etyki – w jeszcze większym stopniu ćwiczenia i konwersatoria – pośrednio dotyczy zatem kwestii o fundamentalnym znaczeniu dla studenta, co wykładowca winien wziąć pod uwagę.

Refleksja nad specyfiką nauczania etyki nawiązywała już do odpowiedzi na pytanie o to, „jakimi zasadami winien kierować się wykładowca w nauczaniu zasad” – trudno żeby było inaczej, skoro jest prostą tejże specyfiki konsekwencją. Poniżej postaram się – kontynuując wcześniejszy styl wypowiedzi – ująć tę odpowiedź w kilku punktach.

1. Ponieważ przekazywana na wykładzie z etyki wiedza nie jest wiedzą „życiowo obojętną”, prezentowanie uznanych przez wykładowcę za słuszne ocen i norm nie może być połączone z dyskredytowaniem stanowisk, których zdecydowanie nie podziela. Rzeczą jasną jest, że broniąc własnego stanowiska nauczyciel będzie się starał wykazać błędy innych, ale to nie oznacza, że zostaną one „wykpione”, uznane za nie do przyjęcia, wyśmiane, etc. Kpina z poglądów, z którymi wykładowca wyraźnie nie sympatyzuje, byłaby pośrednio kpina z podzielających je studentów, a o tym, czy tacy są w gronie uczniów, wykładowca przecież nie wie. Wykazywanie jakichkolwiek błędów w poglądach obcych wykładowcy etyki winno się stąd opierać jedynie na rzetelnej argumentacji, przez rzetelną argumentację rozumiem natomiast przedstawianie zarówno argumentów „za” jak i „przeciw”, a także pokazywanie powodów, jakie skłoniły naszych adwersarzy do przyjęcia takich, a nie innych rozwiązań.

2. Student nie ma obowiązku podzielać poglądów wykładowcy. Kierowanie się w ocenianiu studentów ujawnionymi przez nich, własnymi opiniami, będzie stąd karygodne zarówno wtedy, kiedy wpłynie na podwyższenie oceny, jak i na jej zniżenie. Oceny z etyki są ocenami za wiedzę, a nie za poglądy lub postawę moralną. Praca magisterska (także doktorska i habilitacyjna), w której student nie zgadza się z opinią prowadzącego może być bardzo dobrą pracą – jeśli tylko jest metodologicznie i merytorycznie poprawna. Jest wprawdzie mało prawdopodobne, że student zgłosi się na seminarium magisterskie do profesora, z poglądami którego się zasadniczo nie zgadza, ale w trakcie jej redagowania mogą się pojawić rozbieżności, które – o ile uargumentowane – nie mogą być powodem odrzucenia pracy.

3. Nie sądzę, żeby wykładowca miał zawsze obowiązek wyraźnego ujawniania swoich własnych poglądów (to będzie zależało od tematu i przebiegu dyskusji). Nie ma obowiązku, ale ma prawo. Pretensje studentów do wykładowcy etyki o to, że zajmuje w dyskusji określone stanowisko, które na dodatek niespecjalnie im się podoba, są podobnie bezsensowne jak pretensje wykładowcy do studentów o to, że nie podzielają jego poglądów. Nie można zapominać, że przekazywana studentom wiedza moralna jest ważna również dla wykładowcy i że ma on – podobnie jak studenci – prawo do tego, żeby jego poglądy były szanowane nawet wtedy, kiedy nie są podzielane. Jeśli jednak wykładowca decyduje się na

ujawnianie własnego stanowiska w dyskusji, winien to czynić szczerze. Oszustwo w tym miejscu uznaję za naganne, tym bardziej jeśli wynika z chęci przypodobania się studentom.

4. Zajmowanie określonego stanowiska nie ma nic wspólnego z indoktrynacją, jeśli nie jest ono przedstawiane jako jedyne, a wykładowca stara się je uzasadnić. Nieuczciwe byłoby jednak przedstawianie przez wykładowcę jedynie jednego (najczęściej byłoby ono własne) z obecnych w dyskusjach etycznych stanowisk, podczas gdy doskonale wie, że jest ich wiele. Takie wybiórcze prezentowanie stanowisk, podobnie jak nieuzasadnianie własnego punktu widzenia i przedstawianie własnych poglądów jako jedynie słusznych, mogłoby mieć więcej wspólnego z indoktrynacją i ideologią niż nauczaniem etyki.

5. Uczenie jakiegokolwiek przedmiotu połączone jest z odpowiedzialnością wykładowcy za rzetelność przekazywanej wiedzy. Na wykładowcy etyki ciąży jednak szczególna odpowiedzialność. Jest to nie tylko – jak w przypadku innych przedmiotów – odpowiedzialność za to co student wie, to również odpowiedzialność za to, kim student się stanie nie tylko jako przedstawiciel określonej profesji, ale również jako człowiek. Nie każda problematyka przedstawiana na wykładzie z etyki ma takie „przesłanie”, niektóre z tematów na pewno. Pisząc te słowa nie chcę wcale zmieniać zdania co do tego, że wykład uniwersytecki jest najpierw i przede wszystkim przekazywaniem wiedzy, a nie moralizowaniem lub co gorsza indoktrynowaniem. Nikt przytomny nie zaprzeczy jednak, że szansa na realizowanie w życiu takich wartości, jak np. sprawiedliwość, szacunek dla ludzkiego życia lub prawdomówność, co do uniwersalnego charakteru których istnieje zgoda między przedstawicielami różnych systemów etycznych, uzależniona jest często od tego, jak dalece potrafimy uzasadnić ich respektowanie. Wykład z etyki nie ma na celu rozwiązywania moralnych problemów studenta, ma mu dostarczyć „narzędzi”, przy pomocy których sam się upora z własnymi problemami. Wykład z etyki ma nauczyć studenta racjonalnego myślenia w dziedzinie moralności, służyć więc może porzucaniu niczym nieuzasadnionych uprzedzeń, błędnych przekonań i stereotypów. Wykład z etyki może pomóc studentowi „mądrze żyć” – może, nie musi, ponieważ to i tak zależy ostatecznie od studenta. Warto jednak dołożyć wszelkich starań, by mu w tym pomóc. Zdecydowane poglądy moralne wykładowcy nie stanowią jednak jako takie „niebezpieczeństwa” indoktrynowania studentów i nie muszą prowadzić do próby usilnego nakłaniania ich do przyjęcia punktu widzenia wykładowcy. To raczej nieumiejętność uzasadnienia własnego stanowiska połączona z obawą przed krytyką ze strony studentów doprowadzić może do tego, że w postawie wykładowcy ujawni się „syndrom obłę-

żonej twierdzy". Jeśli ktoś w każdym, kto głosi inne poglądy, postrzega wroga, nie nadaje się do uczenia filozofii, a w szczególności etyki.

6. Powyższe uwagi wskazują, że autorytet epistemiczny, jakim powinien się cieszyć każdy wykładowca, w tym również wykładowca etyki, będzie miał w przypadku tego ostatniego tendencję do dość płynnego przechodzenia w autorytet moralny. W większym stopniu dotyczy to uczniów szkół podstawowych i średnich, w mniejszym studentów, którzy do prezentowanych na wykładzie treści podchodzą bardziej krytycznie i z większym doświadczeniem. Od autorytetu moralnego zwykle bardzo wiele się wymaga – nauczyciel etyki winien zdawać sobie z tego sprawę.

Na zakończenie dodam jeszcze dwie uwagi, pierwsza będzie dotyczyła raczej przedmiotu nauczania, czyli etyki, a druga nauczyciela – etyka, obie jednak ściśle się ze sobą łączą. Etyka jest trudną dyscypliną. Zdaję sobie sprawę, że każdy z przedstawicieli innych dyscyplin filozoficznych może powiedzieć dokładnie to samo. Nie chcę stawiać trudności etyki nad trudnością innych dyscyplin filozoficznych, chcę raczej podkreślić, że im trudnością nie ustępuje. Podkreślam to, ponieważ etyka bywa czasem traktowana jak dyscyplina, którą może się bez większego trudu zajmować każdy i o ile rzadko się zdarza, by etyk zaczął się na jakimś etapie swojego naukowego życiorysu zajmować nagle epistemologią czy metodologią, to epistemolodzy, metodolodzy, logicy i ontolodzy stosunkowo często miesają w swojej naukowej twórczości „etyczny wątek”. Bierze się to, jak sądzę, z tej prostej przyczyny, że nad fenomenem moralności nie sposób przechodzić obojętnie, tym bardziej więc będzie nad nim snuł refleksje filozof... Problemy natury etycznej bywają jednak nie mniej skomplikowane niż problemy natury epistemologicznej, próba ich rozstrzygnięcia nie poparta analizą kontekstów (dotyczy to w sposób szczególny etyk stosowanych), nie poparta głębszą refleksją grozi zbyt-  
nim uproszczeniem, również filozofom...

Stwierdziliśmy wyżej, że przedstawiana w trakcie wykładu z etyki problematyka jest egzystencjalnie ważna również dla wykładowcy. Jeśli jednak wykładowcy brak dystansu do samego siebie i nie radzi sobie z krytyką własnych poglądów, to nie powinien uczyć etyki. Można by tutaj ponownie przywołać nauczycieli innych dyscyplin filozoficznych, którzy również odpowiadać muszą na krytyczne uwagi pod adresem wygłaszanych tez. Jeśli uważam, że odporność na krytykę winna być w przypadku nauczyciela etyki większa, to dlatego, że tutaj krytyka zdecydowanie silniej go dotyczy.

## Bibliografia

- Arystoteles [1996] – Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. V, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996: 1094 b.
- Bocheński [1993] – J.M. Bocheński, *Co to jest autorytet?*, tłum. J. Parys, [w:] tenże, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993: 240-243.
- Dancy [1985] – J. Dancy, *The Role of Imaginary Cases in Ethics*, „Pacific Philosophical Quarterly” (66) 1985: 141-153.
- Gert [2005] – B. Gert, *Morality. Its Nature and Justification*, Oxford University Press, New York 2005: 4-5.
- Jonsen, Toulmin [1989] – A.R. Jonsen, S. Toulmin, *The Abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning*, University of California Press, Berkeley - Los Angeles - London 1989.
- Ossowska [1963] – M. Ossowska, *Socjologia moralności*, PWN, Warszawa 1963: 178.
- Platon [1999] – Platon, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Antyk, Kęty 1999.
- Roche foucauld [1992] – La Roche foucauld, *Rozważania i uwagi moralne*, tłum. L. Staff, Dom Wydawniczy Mediewal, Kraków 1992: 91.
- Singer [2002] – M. G. Singer, *The Ideal of a Rational Morality*, [w:] tenże, *The Ideal of a Rational Morality. Philosophical Compositions*, Clarendon Press, Oxford 2002: 4-9.
- Spaemann [2006a] – R. Spaemann, *Czym jest etyka filozoficzna?*, [w:] tenże, *Granice. O etycznym wymiarze działania*, tłum. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006: 14-15.
- Spaemann [2006b] – R. Spaemann, *Dwa podstawowe pojęcia moralności*, [w:] tenże, *Granice. O etycznym wymiarze działania*, tłum. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006: 83.
- Urmson [1998] – J.O. Urmson *Saints and Heroes*, [w:] *Ethics. History, Theory, and Contemporary Issues*, S.M. Cahn, P. Markie (ed.), Oxford University Press, Oxford – New York 1998: 699-708.
- Znamierowski [1964] – Cz. Znamierowski, *Rozważania wstępne do nauki o moralności i o prawie*, PWN, Warszawa 1964, s. 86.