

*Ks. Józef Kozuchowski*  
Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu

## **Nauczanie etyki w szkole a bezpieczne życie. Ujęcie Roberta Spaemanna**

### **Wstęp**

W reakcji na wprowadzenie do szkół etyki pojawiły się głosy wyrażające troskę o wskazanie i określenie właściwej koncepcji etyki, jej celu, treści i metody<sup>1</sup>. Tę kwestię podjął również Robert Spaemann, jeden z najbardziej opiniotwórczych żyjących filozofów niemieckich i wybitny myśliciel etyczny. Swoją interesującą i klasyczną w istocie propozycję Spaemann tworzy, rozwija i artykułuje, odnosząc się do szerokiego kontekstu dziejów filozofii. Jego rozważania o sensie nauczania etyki, jego treściach i sposobie przekazu w szkole – choć wartościowe – pozostają w Polsce bliżej nieznanymi<sup>2</sup>. Powinny zatem być u nas popularyzowane i uwzględnione w edukacji etycznej. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że Spaemann, odwołując się do treści przesłania etycznego w historii filozofii, postuluje niepomijanie w edukacji etycznej problematyki Boga, która odgrywa bardzo istotną rolę w rozumieniu moralności. Podkreśla, jak owocne może się okazać podnoszenie tematyki etycznej w ramach nauki wielu innych przedmiotów szkolnych, a zwłaszcza języka ojczystego i literatury. Potwierdza też, że wdrażanie w nią może przyczynić się do zwiększenia bezpieczeństwa naszej egzystencji.

---

<sup>1</sup> Taką troskę wyrazili już z chwilą pojawienia się możliwości nauczania etyki w szkołach uczestnicy Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Katedrę Etyki przy Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Por. *Etyka w szkole. Jak nauczać*, praca zbiorowa pod red. Z. Sareły, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997.

<sup>2</sup> Podstawowy tekst Spaemanna na ten temat: *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, [w:] H. Huber [Hrsg.], *Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*, MUT, Asendorf 1993, s. 349-362, nie został przetłumaczony na język polski.

Jakkolwiek sam Spaemann nie naświetla tego aspektu wprost, ale czyni to autor artykułu, gdyż myśl ta całkowicie współgra z wizją filozofa<sup>3</sup>.

## Zadanie etyki i cel jej nauczania

Właściwe zadanie etyki rozumie Spaemann w sposób klasyczny, to jest zgodny z ujęciem wielkich myślicieli: Sokratesa, Platona, Arystotelesa, św. Tomasza z Akwinu, Kanta. Sprowadza się ono zatem do udzielenia odpowiedzi na pytanie, co znaczy żyć tak, jak się powinno, żyć dobrze, prawdziwie sensownie<sup>4</sup>. Arystoteles na początku *Etyki nikomachejskiej* stwierdza: celem studium etyki nie jest wiedza, lecz działanie<sup>5</sup>. Echa takiego postrzegania zadań tej dyscypliny brzmią wyraźnie w doktrynie Kanta. W *Uzasadnieniu metafizyki moralności* czytamy, że rozum ludzki przynaglany jest do tego, aby wyjść ze swego kręgu i skierować się w stronę praktycznej filozofii, lecz nie skłania go do tego potrzeba spekulacji, ale czyni to sam z praktycznych powodów<sup>6</sup>. Zdaniem Spaemanna takim praktycznym powodem jest dla królewieckiego filozofa silne przeciwstawienie naszych indywidualnych interesów temu, co po bezstronnym rozważeniu rozpoznajemy jako nasz obowiązek. Rzeczywiście istnieje w nas tendencja do omijania owego surowego prawa obowiązku. Filozoficzna etyka usiłuje wbrew tej skłonności przywrócić naszą pierwotną moralną intuicję w czystej postaci. Stanie się to możliwe dzięki temu, że wskaże jej racjonalną podstawę i równocześnie udowodni bezzasadność skierowanej przeciw niej argumentacji<sup>7</sup>. Jak dalej podkreśla Spaemann, właśnie takie funkcje, jakie tu nakreślono, może spełniać etyka nauczana w szkole.

Nie chodzi w nim [nauczaniu etyki] o to, aby przekazać n i e d u ż y zasób informacji o systemach etycznych, wzbogacić konwersację w zakresie kwestii moralnych, podnieść dotychczasowe analizy na wyższy poziom pod względem argumentacji. W gruncie rzeczy nauczanie etyki ma zmierzać do przekazania wiedzy dającej orientację egzystencjalną.<sup>8</sup>

<sup>3</sup> Autor artykułu wielokrotnie konsultował się z Robertem Spaemannem (w lipcu i sierpniu 2014 r.) w kwestii edukacji etycznej, co pozwoliło mu utwierdzić się w przeświadczeniu, że prezentuje przesłanie tego uczonego zgodnie z jego zamysłem.

<sup>4</sup> Żyć dobrze to znaczy najpierw uporządkować swoje upodobania wedle właściwej hierarchii, to znaczy dalej żyć odpowiednio do swej ludzkiej natury, nabywać i rozwijać cnoty, kształtować sumienie, dążyć do prawdziwego szczęścia (samospelnienia), to jest wszechstronnego rozwoju, szczególnie w wymiarze duchowym, moralnym, społecznym.

<sup>5</sup> Arystoteles, *Nikomachische Ethik*, Nach der Übersetzung von Eugen Rolfes, bearbeitet von Günther Bien, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1995, 1095 a (s. 3).

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 516. Por. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności* [405 (23)], z oryginału niemieckiego przełożył M. Wartenberg, przekład przejrzał R. Ingarden, PWN, Warszawa 1971, s. 27-28.

<sup>7</sup> R. Spaemann, *op. cit.*, s. 516.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

Wszystko to oznacza w ogólności, że nauczanie etyki w szkole nie powinno nabrać charakteru historycznego. Owszem, ma być realizowane w kontekście historii filozofii, ale należy to właściwie rozumieć. Znajomość dziejów filozofii jest nieodzowna, gdy próbujemy udzielać odpowiedzi na zasadnicze pytania etyczne. Samo nauczanie etyki jednak nie ma na celu poznawania opinii i stanowisk, lecz służy zrozumieniu, że to, co etyczne, nie jest opinią, ale sposobem odnoszenia się do niej<sup>9</sup>.

## Kwestie zasadnicze

Właściwym zadaniem etyki jest zatem, jak stwierdzono, pokazanie, w jaki sposób powinno się dobrze żyć. Dlatego też szczególnie ważne w jej przesłaniu muszą być następujące konkretne treści. Najpierw trzeba podkreślić rangę problematyki cnót, to znaczy naszych zasadniczych nastawień i przyzwyczajień, z których wynikają nasze działania<sup>10</sup>. Etyka nie jest bowiem kazuistyką, czyli nauką o stosownych działaniach w określonych sytuacjach, lecz nauką o cnotach, to znaczy o owych postawach, które pozwalają podejmować właściwe decyzje w odpowiednich momentach<sup>11</sup>.

Za drugi istotny temat trzeba uznać naukę o własnym osądzie moralnym i sumieniu, które należy kształtować i pielęgnować. Jak słusznie podkreśla Spaemann, życie etyczne ma podmiotowy charakter, wiążący nas bardzo osobiście. Dlatego nie istnieje tutaj żadna rozstrzygająca wiedza i nie znajdziemy ekspertów, których osąd mógłby zastąpić nasz własny. Naturalnie od czasu do czasu musimy obdarzyć takich specjalistów naszym zaufaniem. To jednak, czy coś jest etyczne, czy też nie, nie zależy od osądu ekspertów, lecz od ufności, jaką w nich pokładamy – słusznie lub niesłusznie. My sami jesteśmy tymi, którzy to zaufanie muszą usprawiedliwić.

Również powołanie się na sumienie nie może służyć całkowitemu usprawiedliwieniu naszych decyzji. Raczej bowiem gotowość uzasadnienia decyzji za pomocą rozumnych, obiektywnych, pryncypialnych i otwartych na konsens argumentów, stanowi kryterium tego, czy decyzja, za którą się opowiadamy, zasługuje na miano aktu sumienia. Sumienie jest głosem praktycznego rozumu, a ten ma to do siebie, że wymaga najpierw gotowości utworzenia własnego osądu, ale później także pokornej umiejętności wsłuchiwania się w głos innych ludzi. Może nawet skłonić nas do pójścia za opinią autorytetu, przy założeniu, że jego akceptacja

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 517-518. W tej kwestii podobne stanowisko zajmuje Katarzyna Olbrycht, która podkreśla, iż rzetelna edukacja etyczna domaga się prowadzenia uczniów przez dzieje filozofii jako dzieje odpowiedzi na pytania filozoficzne. Por. K. Olbrycht, *Odpowiedzialność pedagoga w nauczaniu etyki*, [w:] *Etyka w szkole...*, s. 76.

<sup>10</sup> Oczywiście Spaemann rozumie również cnotę jako dyspozycję do działania zgodnego z rozumem. Por. R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, przełożył J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 185.

<sup>11</sup> R. Spaemann, *Gut und böse – relativ? Über die Allgemeingültigkeit sittlicher Normen*, hrsg. Informationszentrum Berufe der Kirche, Freiburg 1979, s. 11.

jest sama w sobie rozumna i osobowo odpowiedzialna zgodnie z wypowiedzią apostoła: „wiem, komu zawierzyłem” (2 Tm 1, 12)<sup>12</sup>. Nie ma bowiem powodu, by własny sąd w sprawach moralnych przedkładać *a priori* nad sąd kogoś innego.

Często są nawet powody, by podporządkować go sądowi innego – albo dlatego, że sam jestem stroną, i to jest powód do nieufności wobec siebie, albo dlatego, że z doświadczenia wiem, iż ów inny jest mądrzejszy ode mnie. Jeśli zatem idę raczej za jego sądem niż za moim, to nie oznacza, że działam wbrew memu sumieniu, a zgodnie z jego sumieniem. Oznacza to raczej, że sam wydaję sąd, iż jego sąd jest bardziej godny zaufania niż mój własny. To właśnie moje sumienie skłania mnie do tego, by pójść za jego sądem.<sup>13</sup>

A zatem posłuszeństwo, które w ten sposób przejawiam, jest moralnie usprawiedliwione, gdyż ma uzasadnienie. Zgoła inaczej jest wówczas, gdy mamy do czynienia z milczącym, na pół nieświadomym dopasowaniem do panującego trendu. W tym wypadku płaszczyzna życia etycznego w ogóle nie została jeszcze osiągnięta<sup>14</sup>.

Kolejną istotną kwestią w nauczaniu etyki jest uwrażliwienie na rolę, jaką odgrywa p o s i a d a n i e własnych przekonań. Spaemann zaznacza:

Wielkim nieporozumieniem jest przekonanie, że największym zadaniem etyki byłoby umożliwienie ludziom pokojowego współżycia, wolnego od konfliktów. [...] widzę jednak w dzisiejszej skłonności do przemocy u wielu młodych ludzi konsekwencje pedagogiki, która wolność od przemocy, tolerancję, gotowość dążenia do porozumienia, podniosła do najwyższej rangi. Co osobliwe, wartości te są tylko wtedy możliwe do przekazania i trwałego ustabilizowania, jeśli rozumie się je jako podrzędne.<sup>15</sup>

Istnieje bowiem coś, co dla udanego życia jest ważniejsze niż szacunek dla przekonań innych ludzi, a mianowicie posiadanie własnych przekonań. Tylko wtedy wie się, czym w ogóle jest to, co powinno się szanować i dlaczego. Innymi słowy, szacunek dla cudzych przekonań powinien być zakorzeniony we własnych prawdziwych przekonaniach i musi stanowić ich część składową. W przeciwnym wypadku tolerancja opiera się na słabych fundamentach, a mianowicie na dominujących frazesach. To, co uzasadnia tę postawę, jednocześnie ją ogranicza<sup>16</sup>. Takie ujęcie problematyki przekonań nasuwa pewną myśl odnoszącą się do nauczania etyki. Zdaniem Spaemanna:

[...] osiągnie ono swój cel, jeśli przyczyni się do wykształcenia przekonań, u których podstaw leży dobrze ugruntowana krytyczna świadomość hierarchii wartości, będąca przeciwieństwem pozbawionego refleksji widzenia świata, konformizmu i sceptycyzmu, który – zgodnie ze słowami C. S. Lewisa – nic więcej nie widzi, ponieważ wszystko już zgłębił.<sup>17</sup>

<sup>12</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 518.

<sup>13</sup> R. Spaemann, *Osoby. O różnicy...*, s. 213.

<sup>14</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 518.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 519.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

## Elementarne doświadczenia moralne<sup>18</sup>

W nauczaniu etycznym Spaemann w szczególny sposób akcentuje zagadnienie podstawowego doświadczenia moralnego. Pisze na wstępie swoich analiz:

Nauczanie etyki nie może zastąpić wychowania przez przykład i ćwiczenie. Musi nawiązywać do elementarnych doświadczeń moralnych, które uczniowie już zdobyli.<sup>19</sup>

Oczywiście, deficyt w tym zakresie należy z całą otwartością dostrzegać i uwzględniać w procesie edukacji. Jakkolwiek młodzi ludzie w rzeczywistości rzadko są tak amoralni i cyniczni, jak wydawałoby się na podstawie ich zachowań. Zaobserwować u nich można pewien procent amoralności fikcyjnej. Pragnąc natomiast rozbudzić u młodzieży autentyczne zainteresowanie fundamentalnymi doświadczeniami moralnymi, nie należy wskazywać na przykłady z twórczości Plutarcha, opiewające heroizm, ani przytaczać wciąż graniczne sytuacje (w których to, co moralne, jest kontrowersyjne), jak również nie powinno się prezentować potworności amoralizmu. W określonym wieku również przedstawienie prawdy o Oświęcimiu może wyzwolić prowokacyjne pytanie: „dlaczego Bóg do tego dopuścił?”. Przykłady, które najbardziej przekonująco wprowadzają w wymiar życia etycznego, wydawać się mogą wręcz trywialne i zupełnie nie rzucają się w oczy. Za to nawet cyniczny amoralista wstydliwie musiałby wyznać, że nie są mu one obce, ponieważ zdążył je ucieleśnić w swoim życiu, czyli i on działał już pięknie. Są to przykłady prostej wdzięczności lub gotowości niesienia pomocy. Heroiczne samoofiarowanie wzbudza w nas dzisiaj pospiesznie podejrzliwość<sup>20</sup>. Z całkiem innym odbiorem spotka się z pewnością postawa kogoś, kto przypadkowo zapytany o drogę przerywa swoje ważne zajęcia, idzie z obcym człowiekiem pięć minut, aby ten nie zabłądził. Oczywiście fakt taki nie jest spektakularny, ale nikt nie może się oprzeć jego prostemu pięknu. Ów gotowy do pomocy człowiek nie przeprowadził żadnych wielkich rozważań moralnych, zrobił tylko to, co przyszło mu do głowy. A przyszło mu właśnie to, gdyż jest taki, jaki jest<sup>21</sup>.

## Punkt wyjścia w nauczaniu etycznym

Najlepszym i jedynym sensownym punktem wyjścia w nauczaniu etyki musi być podkreślenie ewidentnego piękna elementarnych zjawisk moralnych. Dzięki takiemu ukierunkowaniu edukacji w tej dziedzinie relatywizm etyczny ukaże się

<sup>18</sup> Znaczenie doświadczenia wewnętrznego w procesie edukacji etycznej akcentuje również w interesującym sposób ks. prof. R. Moń. Por. *idem, Jak uczyć etyki, by nie stać się gawędziarzem lub ideologiem*, [w:] *Etyka w szkole...*, s. 53.

<sup>19</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 520.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, Verlag C. H. Beck, München 1994, s. 94.

w naturalny sposób jako optyczna iluzja. Można się będzie bowiem przekonać, że niemal wszędzie obserwujemy: wdzięczność wobec czegoś pięknego, niewdzięczność wobec zjawiska brzydkiego, tchórzostwo godne pogardy, dobroć i miłosierdzie, okrucieństwo jako zło. Skąpstwo na całym świecie jest w pogardzie, a hojność jest szanowana, bezstronność uważa się za cnotę sędziego, a odwagę za cnotę wojownika i człowieka dzielnego<sup>22</sup>.

Panująca w tym względzie zgodność tych wszystkich ludzi, których moralność nie została skorumpowana przez wymaginowane ideologie, jest tak oczywista, że nieliczne wyjątki bądź odchylenia od normy szczególnie rzucają się w oczy.<sup>23</sup>

Można się jednak do nich odnieść właściwie jedynie wtedy, jeśli wychodzi się od bezspornych kwestii. Nauczanie etyki ma służyć uświadamianiu tego, że moralna normalność nie jest czymś trywialnym, lecz budzącym podziw, szczególnie w kontekście dominującego obecnie światopoglądu naturalistycznego<sup>24</sup>. Gottfried Benn wyraził swój zachwyt nad tym w jednym z wierszy:

Często pytałem  
I nie znalazłem żadnej odpowiedzi  
Skąd bierze się łagodność i dobroć  
Nie wiem tego również dzisiaj  
A ja muszę teraz iść dalej (*und muß nun gehn*).<sup>25</sup>

W ramach naturalistycznego (scjentyistycznego) światopoglądu wiele moralnych sposobów działania interpretuje się tylko jako schematy służące przetrwaniu gatunku. Byłoby rzeczą osobliwą, gdyby takie normalne, z gruntu zdrowe reakcje moralne, podyktowane wszak troską o zachowanie własnej tożsamości, w ogóle nie dochodziły do głosu. Niemniej my szanujemy i kochamy w nich nie to, że służą przedłużeniu egzystencji całości, lecz to, że zawierają wewnętrzne piękno, którego dostrzeżenie wymyka się każdej naturalistycznej (scjentyistycznej) rekonstrukcji, powodującej destrukcję. To bowiem, co normalne moralnie, jest zarazem piękne. Oczywiście takie piękno będzie również niedostępne dla ludzi twierdzących, że nie interesuje ich, co jest dobre, a co złe, gdyż wystarczy im zainteresowanie prywatnymi tezami.

## Odniesienie do błędnych systemów

Zasadniczym celem nauki etyki nie jest informowanie o różnych systemach. Niemniej trzeba odkryć fałszywe założenia błędnych teorii etycznych i wskazać

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 14-15.

<sup>23</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 521.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

ich fatalne konsekwencje w życiu osobowym poszczególnych ludzi oraz w obszarze dobra wspólnego. Szczególnie krytycznie należy spojrzeć na relatywizm, konsekwencjalizm, utilitaryzm, hedonizm, redukcyjny biologizm i socjologizm. Rozmiary i tematyka artykułu nie pozwalają ująć ich tu całościowo, ale już samo zasygnalizowanie niektórych treści pozwoli dostrzec wynikające z nich poważne zagrożenia. A zatem zwolennicy etycznego relatywizmu, którzy twierdzą, że aby żyć dobrze, wystarczy postępować zgodnie z własnymi upodobaniami i dążyć do szczęścia w swój indywidualny sposób, dowodzą, iż kręcą się w kółko. Na jakiej bowiem podstawie opiera się przekonanie, że za dewizę dobrego życia można uznać kierowanie się samymi subiektywnymi upodobaniami – słusznie pyta Spaemann<sup>26</sup>. Konsekwencje obstawania przy relatywizmie są w opinii tego wybitnego filozofa przerażające. Relatywizm jest niczym mączniak, który paraliżuje młodzieńczą duszę, a ostatecznie niszczy ją do głębi<sup>27</sup>.

Szkodliwe są także założenia refleksji etycznej utilitaryzmu w jego mniej znanej wersji (ale faworyzowanej przez niektórych teologów), znanej jako konsekwencjalizm lub inaczej etyka teleologiczna. W świetle konsekwencjalizmu moralność działania stanowi funkcję wszystkich swych skutków (rzeczywistych lub prawdopodobnych). Dlatego też przy podejmowaniu decyzji wystarczy rozważyć ogół tych skutków. Nie istnieją granice ludzkiego dążenia do celów, czyli cel uświęca środki. Działanie jest moralnie dobre, jeśli stanowi odpowiedni środek do optymalizacji (ulepszenia) świata<sup>28</sup>. Zgodnie z tą zasadą wypowiedział się i działał Lenin: „Nam wszystko wolno”. Temu bowiem, kto pragnie tego, co najlepsze, wolno wszystko. Fakt, że konsekwencjalizm zrywa przede wszystkim z tradycją etyki europejskiej, stwierdził w latach pięćdziesiątych XX wieku niemiecki Sąd Najwyższy, gdy skazał lekarzy z powodu ich uczestnictwa w aktach eutanazji. Lekarze argumentowali, że uratowali życie wielu chorym, którzy zostaliby uśmierceni, gdyby decyzje podejmowali bardziej bezwzględni koledzy oskarżonych. Sąd jednak w uzasadnieniu wyroku stwierdził, że według europejskiego rozumienia etyki zamiar zapobiegania temu, co gorsze, nie usprawiedliwia popełnienia przestępstwa. Określone sposoby działania zawsze muszą być oceniane jako zbrodnie. Jak widzimy, działanie w duchu konsekwencjalizmu w konkretnych kontekstach prowadzi do skutków odwrotnych niż te zakładane przez ów pogląd. Zamiast przyczynić się do moralnego dobra i polepszenia świata (optymalizacji), wpływa demoralizująco i powoduje pogorszenie świata<sup>29</sup>. Z kolei według hedonizmu właściwym celem każdego ludzkiego działania i celem każdej istoty żyjącej jest stan indywidualnego zadowolenia, rozumianego jako maksymalizacja przyjemności. Dobrem jest to, co służy temu celowi, a złem wszystko, co odeń odwodzi. Każda

<sup>26</sup> R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, s. 21-22.

<sup>27</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 520.

<sup>28</sup> R. Spaemann, *Glück und Wohlwollen Versuch über Ethik*, Klett-Cotta, Stuttgart 1993, s. 175-179.

<sup>29</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 522.

istota szuka przyjemności i unika przykrości. Nie można się jednak zgodzić z tym, że zawsze jesteśmy nastawieni na osiągnięcie przyjemności. W normalnych okolicznościach, mówiąc słowami Freuda, zasada przyjemności jest ograniczana przez zasadę rzeczywistości, to znaczy przez dążenie do zachowania siebie. Normalnie też bardziej niż maksymalizacji przyjemności pragniemy realizacji w pełni sensownego życia w kontakcie z rzeczywistością<sup>30</sup>.

## Edukacja etyczna w ramach nauczania języka ojczystego i literatury

Nauczanie etyki może przynieść szczególnie korzystne efekty w wieku dojrzewania, w okresie nauki w gimnazjum. Jak podkreśla Spaemann, przez tysiąclecia kopalnią moralnych przykładów był Plutarch. Do tych przykładów dołączyła literatura, a ostatecznie zajęła ich miejsce. Spaemann wspomina, że sam osobiście dużo zawdzięcza zetknięciu się z tematyką moralną na lekcjach języka ojczystego.

Niedawno odkryłem pamiętnik z roku 1942. Mowa jest w nim o pięknej noweli Adalberta Stifera *Kalkstein*, która była czytana w piątej klasie kolońskiego gimnazjum imienia Trzech Króli. Nauczyciel na przykładzie głównego bohatera opowiedział o tym, co stanowi prawdziwą wartość człowieka. Naturalnie nigdy nam nie mówił o narodowym socjalizmie, ale prawie wszystkich usposobił przeciw niemu. W rezultacie całą klasę z wyjątkiem kilku nierozsądnych uczniów ogarnęły nastroje kontrrewolucyjne.<sup>31</sup>

Nic więc dziwnego, że swoje pierwsze zetknięcie się z refleksją etyczną komentuje słowami:

Żadna nauka etyki nie może przewyższyć moralnego oddziaływania nauki niemieckiego, łaciny, greki czy innego języka w wykonaniu nauczyciela tego formatu z jego sposobem przekazywania treści moralnych jakby marginalnie *obiter dicta*.<sup>32</sup>

Nauka literatury spełnia nie tylko funkcję artystyczną, ale też moralną. Ta ostatnia jednak zależy w dużej mierze od tego, czy pomiędzy tekstem i czytelnikiem zrodzi się bliska więź. O jej zaistnieniu świadczy na przykład to, że dzieci w trakcie lektury zalewają się łzami z powodu śmierci Winnetou, a dorośli, towarzysząc komisarzowi Maigretowi w tropieniu przestępców, denerwują się lub reagują współczuciem. Warunkiem takiej bezpośredniości jest także uczciwa intencja (*intentio recta*) wspólnej oceny wartości. Bezpośrednie odniesienie do lektury, pozwalające na ujawnienie się jej kształcącego charakteru, następuje za sprawą między innymi takich środków, jak kierowanie i wyszkolenie uwagi, uświadomienie, zniesienie historycznego dystansu, komunikatywna forma językowa zróżnicowanych tekstów klasycznych. Dokonujące się w takich warunkach

<sup>30</sup> R. Spaemann, *Gut und böse – relativ?...*, s. 4.

<sup>31</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 516.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 517.



obcowanie z dziełem literackim sprzyja doznawaniu radości, intensyfikacji pragnienia zmiany własnych postaw oraz wzbogaceniu wglądu w siebie i spojrzenia na świat. Tam natomiast, gdzie to *intentio obliqua*, czyli relacja o charakterze obowiązku, wyznacza cel nauczania literatury, tam kształtujący wpływ dzieła literackiego nie może się dokonać. Tam bowiem historyczne wyobcowanie i naukowe uprzedmiotowienie jej przesłania nie jest stadium przejściowym, lecz celem nauczania, jako że teksty przestają być środkiem przygotowującym do przeżycia radości z poznawania treści. Analizowany materiał pozostanie przedmiotem spotkania, nie zostanie jednak uwewnętrzniony i nie zmieni czytelnika. Nauczaniu etyki w ramach oddzielnego przedmiotu zagraża podobne niebezpieczeństwo, jeśli pójdzie tą drogą<sup>33</sup>.

### Nauczanie etyki w młodszych klasach

Intencją Spaemanna nie jest bynajmniej podanie kompletnej listy wskazań dotyczących nauczania etyki. Niemniej filozof ten udziela kilku trafnych rad, których wykorzystanie z pewnością okazałoby się owocne. W edukacji dzieci w wieku 11–14 lat ważne jest przytaczanie opowiadań, które pokazują wzorzec zachowań, czyli to, jak postępuje i zachowuje się dobry, szlachetny człowiek. Wspomniany już nauczyciel Spaemanna spowodował przełom duchowy uczniów z piątej klasy niemieckiego gimnazjum (czternastolatków) swoją narracją o bohaterze noweli *Kalkstein* – milczącym, skromnym i szlachetnym proboszczu. Dlatego, jak podkreśla myśliciel, w tym wieku dużą rolę musi odgrywać to, co etyczne. Temu zadaniu służy przede wszystkim przemyślany dobór tekstów, które się czyta. Wpływ ma następnie sposób, w jaki się te teksty komentuje. Aspekt moralny powinien przenikać także nauczanie innych przedmiotów (naturalnie bardzo silnie katechezę) i dokonywać się nie wyłącznie w ramach lekcji z etyki. Uwzględniać się winno sytuację dzieci, otoczenie, w którym żyją, problemy, z jakimi się borykają. Trzeba zdawać sobie sprawę zwłaszcza z jednego dydaktycznego niebezpieczeństwa. Jest nim akcentowanie skądinąd interesujących sytuacji granicznych i zbyt częste odwoływanie się do takich spektakularnych przypadków (na przykład aborcji). Nie można tego uznać za dobre rozwiązanie także dlatego, że to, co etyczne, jest obecne głównie w naszym codziennym życiu, w jego całkiem zwyczajnym przebiegu. Należy zatem opowiadać młodym ludziom o pięknych i właściwych postawach<sup>34</sup>.

Wykładnia nauki o cnotach nie może mieć charakteru abstrakcyjnego. Nie powinno się dziś prezentować teorii na temat jednej cnoty, a jutro innej, lecz zamiast tego najpierw winno się przybliżyć tę problematykę w opowiadaniach, a potem dopasowywać do niej refleksję, niezbyt jednak rozbudowaną, niedługą

---

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, s. 94-95.

i zawsze w ten sposób, by treść przesłania mogła trafić bezpośrednio do serc dzieci i młodzieży. W nauce tej zwracamy szczególną uwagę na znaczenie cnót kardynalnych, w tym męstwa (odwagi), na co wskazuje już samo pierwotne rozumienie cnoty i wywodzenie jej od słowa *arete*, czyli mężny, dzielny. Dziś bowiem odwaga i męstwo są w równym stopniu nieodzowne jak w czasie wojny. W obliczu modnych trendów czynienie tego, co poznało się jako słuszne, nie jest łatwą powinnością, lecz wymaga również męstwa. Dzieci przejawiają wielki zmysł sprawiedliwości. Jest on im dany z natury, ale przede wszystkim dochodzi u nich do głosu wtedy, gdy obserwują sprzeczki i nieporozumienia innych osób. Niestety dzieci równie łatwo mogą okazać się niesprawiedliwe, kiedy same uwikłają się w sytuacje konfliktowe. W takich okolicznościach chcąc im pomóc, tłumaczymy życzliwie: nawet jeśli jesteś urażony, powinieneś mimo wszystko pozostać sprawiedliwy, nie możesz reagować inaczej.

Nie wygłaszamy abstrakcyjnej nauki o cnotach, lecz przytaczamy konkretną historię, tak by nasze pouczenie nie zostało wpuszczone jednym uchem i wypuszczone drugim. Opowiadania (historie) są naprawdę ważne w procesie edukacji, szczególnie te zaczerpnięte z życia świętych, także świętych męczenników, na przykład św. Perpetui i wielu innych. Wymownym faktem pozostaje to, że sama święta Teresa, doktor Kościoła, nawróciła się i nieoczekiwanie zdecydowała się zostać zakonnicą pod wpływem poznanej biografii męczenników. Czytając te życiorysy, tak się zachwyciła świadectwem wiary świętych, iż zapragnęła w podobny sposób wyartykułować swoją miłość do Boga.

Jeszcze większą rolę w wychowaniu etycznym powinno odgrywać pojęcie piękna. A zatem trzeba akcentować piękno cnoty, gdyż jest ona zawsze czymś pozytywnym, dobrem samym w sobie. To bowiem, co jawi się jako tego rodzaju dobro, jest zarazem pięknem, na co zwraca uwagę również myśl grecka<sup>35</sup>. Dopiero taka charakterystyka cnoty uczyni ją atrakcyjną w oczach dzieci.

## Dlaczego należy uwzględnić refleksję religijną?

Alternatywne potraktowanie w programie nauczania religii i etyki jest co najmniej nieporozumieniem, jeśli nie nadużyciem<sup>36</sup>. Spaemann potwierdza trafność takiej opinii, konstatując:

[...] etyka jako alternatywa dla nauczania religii musiałaby zawierać treści przeciwne do treści tej etyki, która jest wykładana podczas katechezy, a zatem musiałaby obejmować program wykluczający problematykę rzeczywistości religijnej.<sup>37</sup>

Tymczasem i d e a (takiego programu) byłaby sensowna tylko wówczas, gdyby chrześcijaństwo uczyło etyki, której przesłanki tkwiłyby w wierze objawionej

<sup>35</sup> R. Spaemann, R. Löw, *Cele naturalne*, przeł. A. Póltawski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 81.

<sup>36</sup> K. Olbrycht, *op. cit.*, s. 74.

<sup>37</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 522-523.

i która stanowiłaby etykę specyficznie chrześcijańską. Tak jednak nie jest. Wszak Kazanie na Górze niesie przesłanie etyczne o wymowie uniwersalnej. Jawi się jako przywrócenie, wzmocnienie i oczyszczenie prawa moralnego, które dostępne jest rozumowi ludzkiemu zgodnie ze stwierdzeniem samego apostoła Pawła: „W sercu pogan jest zapisane to, czego żąda prawo, ponieważ o tym zaświadcza sumienie oraz myśli oskarżające i usprawiedliwiające” (Rz 2, 15). Nieprzypadkowo zatem etyka chrześcijańska w dużym stopniu zgadza się z tym, czego uczyła o dobrym życiu filozofia, poczynając od Sokratesa i Platona, poprzez Kanta, a nawet Schellera. Dostrzeganie tej zgodności, o której dowiedzieć się mają uczniowie podczas nauki religii i etyki, nie może budzić żadnych wątpliwości. Tylko przeciwnie spojrzenie winno je sprowokować. Nic więc dziwnego, że również w konstytucji Niemiec oraz w konstytucjach niektórych krajów związkowych uwzględnia się – w mniejszym lub większym stopniu – tę tradycję duchową, która jest tradycją religijną i tradycją rozumu zarazem. Różnica pomiędzy nauczaniem religii i nauczaniem etyki polega na tym, że to pierwsze włącza aspekt etyczny w określony kontekst życiowy (mający swe uzasadnienie w objawionej wierze), a mianowicie w dramatyczną wizję dziejów, wyrażającą się w pojęciach: upadek, zbawienie, grzech, przebaczenie, zmartwychwstanie. Nauka etyki natomiast abstrahuje od takiego historiozbowczego kontekstu. Nie może to jednak znaczyć, że powinna się odcinać od religijności rozumianej jako antropologiczna stała (predyspozycja osobowa ludzkiego bytu) i przyjmować punkt widzenia praktycznego ateizmu lub agnostycyzmu, czy też zakładać, iż Bóg nie istnieje (*etsi Deus non daretur*). Wszak postępując zgodnie z tym założeniem, musielibyśmy z nauczania etyki usunąć większość tekstów wielkiej europejskiej filozofii. W nich bowiem prawie zawsze jest również mowa o Bogu i to w potrójnym sensie. Po pierwsze, zadaje się w nich pytanie o źródło swoistego doświadczenia rzeczywistości Nieuwarunkowanej, które to doświadczenie łączy się z wymogami moralnymi i równocześnie nie pozwala się wyprowadzić z empirycznej struktury *conditio humana*. Po drugie, moralne działanie w ekstremalnych warunkach jest możliwe przede wszystkim dlatego, iż nie pozwala się sądzić, że dobro ostatecznie byłoby daremne i nieracjonalne. Od Platona, który rozumiał Boga jako Samo Dobro, do Kanta, dla którego Istota Transcendentna jest Dobrem Najwyższym, Bóg to nazwa ostatecznej perspektywy. I wreszcie po trzecie, Bóg w całej tradycji Zachodu jest uznawany za najwyższy punkt odniesienia moralnej *praxis*. W hierarchii wartości świętość znajduje się bezsprzecznie na najwyższym miejscu lub po prostu nie jest postrzegalna. Religia uchodzi za cnotę moralną, a oddawanie czci Bogu jest obowiązkiem każdego rozsądnego człowieka. Owszem, zawsze istnieli ludzie, wśród nich sporadycznie filozofowie, którzy mowę o Bogu traktowali jako fikcję. Nie stanowi to jednak argumentu za tym, by wykluczyć tę mowę z nauczania etyki. Jeżeli uczylibyśmy wyłącznie rzeczy bezspornych, to nie mogłaby istnieć edukacja etyczna. Czymś dyskusyjnym mogłoby się przecież okazać na przykład to, czy podpalanie mieszkań azylantów jest niemoralne. Na szczęście w tradycji myśli i kultury, a także

w prawodawstwie zachodnim panuje konsens w odniesieniu do religii i rozumu (etyki). Europejskie oświecenie zgadzało się z chrześcijańską doktryną w kwestii naturalnego poznania Boga i teorii moralnej mającej swe podstawy w tego rodzaju poznaniu Bytu Absolutnego. Konstytucja niemiecka akcentuje odpowiedzialność przed Bogiem w swej preambule, a konstytucja Nadrenii Północnej-Westfalii idzie jeszcze dalej, gdyż określa czczenie Boga jako cel wychowania. Naturalnie respektuje się również wolność ludzi o światopoglądzie ateistycznym.

Z powyższych rozważań jednoznacznie wynika, że niezależność nauczania etyki nie może oznaczać przyjęcia założenia, iż w nauce tej pojęcie Boga stanowi szyfr, z którego należałoby zrezygnować, oraz nieznaczącą etycznie hipotezę. Taka bowiem nauka byłaby niezależna nie tylko od zaleceń konstytucji, ale także od etycznego *common sense* (wspólnego osądu) ludzkości, a szczególnie od prawie wszystkiego, co zostało powiedziane o dobrym życiu w historii naszej cywilizacji<sup>38</sup>. Jest jeszcze jedna przesłanka stanowiąca o konieczności uwzględnienia religii w nauczaniu etycznym.

## Rola idei Boga w etyce

W podręcznikach do etyki w niewystarczającej mierze (bądź w ogóle) rozpatruje się problematykę moralną w kontekście ostatecznej perspektywy, czyli istnienia Boga. Ten stan rzeczy tłumaczy się często tym, że problematyka Boga jest sprawą religii. Jak jednak słusznie podkreśla Spaemann, tę tezę trzeba uznać za błędną. Wszyscy wielcy filozofowie zarówno w okresie antycznym, jak i w średniowieczu, a także w czasach nowożytnych (Kant, Fichte, Schelling, Hegel) kwestię udanej, spełnionej, właściwie przeżywanej egzystencji zawsze rozważali w odniesieniu do Boga.

Owszem, nie trzeba się uciekać do pojęcia Boga, aby wiedzieć, czym jest dobro i zło moralne. W większości wypadków także rozumie się samo przez się, co należy czynić<sup>39</sup>. Jeżeli jednak ktoś zadaje pytanie etyczne, dlaczego powinno się być dobrym i jaki w ogóle jest sens opowiedzenia się za wskazaniem moralnymi – wtedy musimy odwołać się do Boga. To On, najwyższe Dobro, stanowi ostateczne uzasadnienie (*Grund*) zobowiązującej mocy porządku etycznego. Człowiek nie musi stawać w obliczu Bożej Mądrości, by móc uchwycić (poznać) jego treść, jako że poprzez sumienie rozpoznaje on, co jest dobre, a co złe; jakie działanie jest współmierne do jego godności, a jakie nie spełnia tego warunku. Chcąc jednak obronić tę treść przed kimś, kto ją całkowicie kwestionuje, nie można nie odnieść się do Boga. Zrodzić się może bowiem wątpliwość: skoro człowiek jest najwyższą wartością ziemską, to dlaczego miałyby go do czegokolwiek zobowiązywać nieosobowe wartości? Sade i Nietzsche słusznie zauważyli: jeśli

<sup>38</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 523-525.

<sup>39</sup> R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, s. 92.

Bóg nie istnieje, wszystko jest dozwolone. Jeżeli żądania moralne ostatecznie nie są żądaniami Osoby Transcendentnej, przed którą człowiek jest odpowiedzialny, to fundament obowiązków moralnych pozostaje zawieszony w próżni, a tym samym budzi wątpliwości. A zatem również z tego względu nie wolno wyłączać idei Boga z nauczania etyki<sup>40</sup>.

### **Kwestia bezpiecznej egzystencji**

Można niestety przypuszczać, że nie każdy rodzaj edukacji etycznej przyczyni się w sposób zadowalający do rozwoju moralnego uczniów, a tym samym do ugruntowania ich bezpiecznej egzystencji, będącej następstwem między innymi doskonalenia życia osobowego. Edukacja ta może nie wydać spodziewanych owoców. Tak właśnie się stanie, jeżeli młodzi ludzie będą się uczyć etyki tylko w aspekcie historycznym, jeżeli celem tej najstarszej dziedziny nauki uczyni się przede wszystkim przekazanie wiedzy, a jej zajęcia będą odbierane i przeżywane jako w dużej mierze uciążliwe ćwiczenia o charakterze intelektualnym<sup>41</sup>. Tymczasem to nauczanie etyki rozumianej klasycznie – jako nauki o dobrym, udanym (spełnionym) życiu – stawiające na pierwszym miejscu nie samo tylko zdobycie wiedzy, lecz ukazanie, na czym polega moralnie dobra ludzka egzystencja, a także uwrażliwianie na nią, warunkuje wielostronny rozwój, daje poczucie bezpieczeństwa oraz możliwość doznania jego dobrodziejstw. Dobre i udane życie, związane bezpośrednio z rozwijaniem naturalnych skłonności, z działaniami stosownymi do ludzkiej natury, ze staraniem się o rozkwit etycznych usprawnień (cnoty), z dążeniem do prawdziwego szczęścia, to jest do samospełnienia, takie życie decyduje o rozwoju osobowym, utwierdzeniu się w dobru i prawdzie, harmonii w relacjach międzyludzkich, te zaś zjawiska i postawy ugruntowują nasze bezpieczeństwo.

Na lekcjach etyki podkreśla się i ukazuje (a także wzywa do tego) przezwyciążanie zagrożenia rozwoju osobowego i społecznego dobra (czyli przezwyciążanie wad, grzechów i innych moralnych słabości ludzkich). W tym sensie edukacja etyczna z pewnością przysłuży się poszerzeniu naszej przestrzeni bezpieczeństwa. A jakie efekty przyniesie wyjaśnienie i ostrzeżenie przed systemami etycznymi, które szczególnie zagrażają dobru pojedynczego człowieka i dobru ludzkości, takimi jak relatywizm, utylitaryzm, (konsekwencjalizm), hedonizm, redukcjonizm biologiczny, socjologiczny i psychologiczny? Krytyczne zapoznanie się z ich błędnymi założeniami i zgubnymi następstwami w przestrzeni życia indywidualnego oraz publicznego powinno przynajmniej pośrednio pomóc w kreowaniu bezpiecznej egzystencji.

---

<sup>40</sup> R. Spaemann, *Gut und böse – relativ?...*, s. 15-16.

<sup>41</sup> R. Spaemann, *Zum Sinn des Ethikunterrichts in der Schule*, s. 517.

Nauczanie etyki motywuje do życia odpowiadającego godności ludzkiej, do podejmowania wysiłków zapewniających dynamizm dojrzewania, zwłaszcza w obszarze duchowym, moralnym, społecznym, ponieważ akcentuje, że należy rozwijać cnoty, pielęgnować i kształtować sumienie oraz zdolność wydawania własnych głęboko przemyślanych osądów moralnych. Również z tego powodu edukacja etyczna umacnia i utwierdza bezpieczne życie uczniów i społeczeństwa.

Wreszcie, przyswajanie w szkole wiedzy etycznej, która zgodnie z wielką tradycją filozoficzną nie tylko nie pomija, ale wręcz podkreśla problematykę Boga jako Absolutu stanowiącego ostateczne uzasadnienie porządku moralnego, przekonuje do tego, by niezłomnie trwać przy tym, co dobre, prawdziwe, sprawiedliwe i piękne. Istnienie Istoty Transcendentnej gwarantuje bowiem, że żadna z tych wartości, zdobytych w szlachetnym trudzie, inspirowanym i ożywianym przez miłość Boga, nie zostanie zaprzepaszczone<sup>42</sup>. Otwieranie się na tę prawdę w nauczaniu etycznym jest niewątpliwie wznoszeniem fundamentów prawdziwie bezpiecznej egzystencji.

*Pr. Józef Kożuchowski*

### **Teaching of Ethics at Schools and the Safe Life, according to Robert Spaemann**

#### *Abstract*

The paper tackles the problem of whether Ethics should be taught at schools, following the great German philosopher, moralist, and pedagogue Robert Spaemann. His view coincides with the great classical tradition as personified in Socrates, Plato, Aristotle, St. Thomas Aquinas, and Kant. Some light is shed on what is essential for the teaching of Ethics for it to be appropriate and fruitful. Hence, several questions arise: the concept of Ethics, its objectives, its purport to be taught and handed on. These are connected with the problems to address: some erroneous theories, such as relativism, utilitarianism, consequentialism, hedonism, biological and sociological reductionism; the problem of how to realize the objectives and how to choose the convenient starting point for teaching. The pivotal importance of whether the Absolute exists is underscored. This importance – according to Spaemann, who follows here the great philosophical tradition – accounts definitely for rationality and loftiness of the moral order. Author's contribution consists (among other things) in the problem of the safety being outlined and demonstrated to be intrinsically and immediately connected with the teaching of Ethics, which, in turn, is enhanced as reasonable and valuable in the light of the safety-problem.

*Keywords:* classical philosophy, teaching of Ethics, life fulfilled, the safe life, Spaemann.

---

<sup>42</sup> J. Pieper, *Hoffnung und Geschichte*, [w:] *idem*, Kulturphilosophische Schriften, Bd. 6, Hrsg. B. Wald, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1999, s. 437.