

<http://dx.doi.org/10.16926/fil.2018.15.15>

Maciej WOŹNICZKA

<https://orcid.org/0000-0003-2359-5644>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im Jana Długosza w Częstochowie

## Etyka wykładu. Problem tzw. „kwestii trudnych”\*

### Streszczenie

W artykule podjęto problem zagadnień moralnych, związanych z prowadzeniem wykładów akademickich w szkołach wyższych. Wskazano na potrzebę podwyższenia standardu moralnego wykładu, związanego z rozpowszechnianiem audiowizualnych środków przekazu i docieraniem do bardziej zróżnicowanego środowiska słuchaczy. Jako główny motyw rozważań wybrano zagadnienie kwestii trudnych, budzących kontrowersje i różnice zdań. W tym kontekście przedstawiono analizę zaleceń Komitetu Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk oraz uwag wynikających ze współczesnego piśmiennictwa z zakresu kształcenia filozoficznego. W analizie wartości wykładu wskazano na znaczenie doświadczeń dziejowych filozofii w tym zakresie. Podkreślono potrzebę szerszego uwzględnienia znaczenia kontekstów kulturowych w interpretacji problemu (zasada prowadzenia wykładu – *principle of par-rhesia* – Michel Foucault).

**Słowa kluczowe:** etyka nauczyciela akademickiego, moralność społeczna, wrażliwość moralna, wyobraźnia moralna, godność.

To give dignity to a man is above all things<sup>1</sup>

Miej godność i szanuj cudzą  
Maria Ossowska (1970, 73)

Wykłady z przedmiotów filozoficznych nie zawsze są „gładkie”, bezsporne czy bezkonfliktowe. Czasem mogą wywoływać różnice zdań, odczucia niezgody i kontrowersje. Naczelne przesłanie w dydaktyce akademickiej

---

\* Główne tezy tekstu przedstawione zostały w referacie na otwartym Zebraniu Naukowym Instytutu Filozofii dn. 24.10.2018 r. w Uniwersytecie im. J. Długosza w Częstochowie. Problem adekwatnych zachowań moralnych w „sytuacjach trudnych” podnoszony jest w literaturze przedmiotu (Pawlak 2007, 87).

<sup>1</sup> Przysłowie amerykańskie (z plakatu z portretem Indianina z Ameryki Północnej).

– przekaz prawdy – może wchodzić w konflikt z powszechnie przyjętymi normami społecznymi, zasadami moralnymi czy funkcjonującymi hierarchiami wartości (a jeszcze niedawno – okres zniewolenia ideologicznego do 1989 r. – uwarunkowaniami politycznymi<sup>2</sup>). Zatem jakie przesłanie (akcent na jaki rodzaj prawdy) ma towarzyszyć temu przekazowi: prawda bez osłonek, prawda względna (np. przekazana z troską o słuchacza<sup>3</sup>), prawda ukryta? Jakiego rodzaju kryteria, nie zawsze jawne, rozstrzygają o wyborze rodzaju i sposobu przekazywania prawdy? I ogólniejsze pytania. Co stanowi o poprawnym funkcjonowaniu kultury moralnej społeczności naukowej? Jakie w niej są granice akceptacji odmienności innych podmiotów moralnych?

---

<sup>2</sup> Lista polskich filozofów pozbawionych prawa wykładania w uczelniach i odsuwanych od kontaktu z młodzieżą akademicką jest długa. Weźmy za przykład naszych nauczycieli. W okresie stalinizmu odsunięci zostali: Władysław Tatarkiewicz, Roman Ingarden, Henryk Elzenberg, Władysław Witwicki. Wiktor Wąsik został odesłany na przymusową emeryturę. Henryk Hiż (uczeń Tadeusza Kotarbińskiego, uczestnik powstania warszawskiego) w 1950 r. wyjechał z Polski, wykładał m.in. na amerykańskich uniwersytetach. Leon Koj w okresie 1950–1951 był więźniem politycznym stalinizmu. Stanisław Ossowski został „wyznany” z Uniwersytetu Warszawskiego (odsunięty od pracy dydaktycznej w latach 1952–1956). Narcyz Łubnicki w latach 1950–1957 stał się obiektem politycznych szykan i brutalnych ataków, został zaliczony do „filozofów burżuazyjnych”, pozbawiony prawa prowadzenia zajęć z filozofii oraz prawa publikowania. Izydora Dąmbska w 1963 r. była usunięta przez komunistyczne władze z Uniwersytetu Jagiellońskiego (za protest przeciwko ustawie o szkolnictwie wyższym – młodzież należy wychowywać w duchu prawdy, a nie w duchu socjalizmu). W 1968 r. obok Leszka Kołakowskiego opuścili kraj: Zygmunt Bauman, Bronisław Baczko, Andrzej Zabłudowski, Helena Eilstein, Krzysztof Pomian, Roman Ziemand. Stefan Morawski (filozof sztuki i kultury) jako dziekan Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego po Marcu 1968 r. został z uczelni usunięty za poparcie demonstracji studenckich. Bogdan Suchodolski po wydarzeniach marcowych 1968 r., w których opowiedział się przeciwko antysemityzmowi, został wydalony z Uniwersytetu Warszawskiego. Stefan Amsterdamski w związku z represjami wobec środowisk naukowych w 1968 r. został usunięty z Uniwersytetu Łódzkiego (pełnił wówczas funkcję dziekana wydziału i kierownika Katedry Filozofii). Barbara Stanosz została usunięta z Uniwersytetu Warszawskiego za sprzeciw wobec prosowieckiej konstytucji z 1976 r. Przywrócono ją do pracy na Uniwersytecie Warszawskim w 1981 r. Prof. Leszek Nowak, zwolniony przez komunistów z pracy na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w 1985 r. za publikowanie w wydawnictwach podziemnych, przywrócony został dopiero w 1989 r. (w październiku 1984 r. zawieszony, a następnie (styczeń 1985) decyzją ministra szkolnictwa wyższego pozbawiony pracy na uniwersytecie z powodów politycznych. Od kwietnia 1989 r. przywrócony na swe poprzednie miejsce pracy w Instytucie Filozofii). Barbara Skarga (określana jako „pierwsza dama polskiej filozofii”, jedna z najważniejszych postaci polskiej filozofii i humanistyki), spędziła 13 miesięcy w wileńskim więzieniu NKWD, potem 11 lat w obozach pracy na Syberii i w Kazachstanie; nie była dopuszczona w PRL do pracy na uniwersytecie. Okres niekorzystny dla wolności nauki rozpoczął się od 1948 r. i trwał do 1989 r.

<sup>3</sup> W dydaktyce szkolnej, inaczej niż w dydaktyce akademickiej, troska ta jest o wiele wyraźniejsza. W pierwszej z nich naczelnym przesłaniem jest dobro dziecka (racja pedagogiczna). Nawet wartość prawdy musi być temu dobru podporządkowana.

Może uogólnijmy, na razie nie wchodząc w nadmierne szczegóły problemu. Wykłady akademickie w znacznym stopniu mają charakter autorski. Autorskość ta dotyczy nie tylko przekazu wykładanych treści, ale również, co jest szczególnie istotne w humanistyce, jego formy. Szczególnej uwagi wymagają wszelkie konteksty graniczne. Jaką rolę w kształceniu odgrywa więc sam sposób przekazu kwestii trudnych, budzących spory i dyskusje, tworzących sytuację polemiczną czy wręcz zmuszających do sprzeciwu? Jakie przesłanie winno towarzyszyć wykładowcy? Jak ma on dać sobie radę z pragnieniem lepszego porozumienia między własnymi odczuciami a potrzebą ich ponadindywidualnego wyrażania? Gdzie jest granica między dobrym obyczajem a prawem do naruszania przeświadczeń innych? Jak ma zrozumieć wolę „doskonalenia gustów, pragnień i skłonności”?

Coś się stało z naszą kulturą moralną. Przenoszenie wartości z kultury tradycyjnej do kultury informatycznej nie dokonuje się w sposób automatyczny. O ślepotę tej drugiej kultury niech świadczy następująca próbka. Wpisane do przeglądarki internetowej hasło „etyka wykładu” wyświetliło 0 (zero) wyników; proponując w zamian termin „wykłady z etyki” i oferując tu 1,23 mln wyników zebrane w 0,41 sek.). Skąd tak duża różnica między świadomością „przeciętnego” (tu: czasem zastanawiającego się, jak poprawnie poprowadzić wykład) nauczyciela akademickiego a świadomością przeciętnego użytkownika Internetu?

Powstanie kultury cyfrowej (i rozpowszechnienia audiowizualnych środków przekazu) zmieniło krąg odbiorców tradycyjnych form nauczania akademickiego. Zamiast wyselekcjonowanej grupy słuchaczy odbiorcą może być każdy użytkownik Internetu. Zasady i normy funkcjonowania małej grupy nagle tracą ważność, bo krąg odbiorców jest już znacznie większy i bardziej zróżnicowany. Winny więc ulec podwyższeniu standardy moralne zajęć akademickich (ponadstandardowa możliwość ich rozpowszechnienia). Działania związane z troską o wyższą etykę zajęć są nieuchronne. Zakres dyskusji obejmuje następujące obszary: etyka nauki (wykładowcy zwykle prowadzą działalność naukową), etyka nauczyciela akademickiego (bo wykład ma autora), etyka praktyczna (bo dotyczy realnych oddziaływań moralnych w przestrzeni społecznej). Jak więc przedstawiać kwestie trudne na wykładach akademickich, jaka więc winna być etyka wykładu?

## I. Rozpoznanie sytuacji: czego dotyczy problem?

Każdy wykładowca akademicki staje przed pytaniem: jak sformułować problem? Zwykle koncentruje się na zagadnieniach merytorycznych. Zdaje sobie sprawę, iż w sytuacjach spornych istotny jest sposób ujęcia problemu. W skrajnej postaci jego odmienne sformułowania mogą przedstawiać wersje

wzajemnie niewspółmierne. Zwolennicy konwencji agresywnej stwierdzają, iż wykład ma być mocny, ma naruszać zastane przyzwyczajenia. To standard ostrej, surowej, bezwzględnej prawdy. To stara tradycja. Już u Heraklita można odnaleźć propozycję formułowania tak wysokiej, elitarnej prawdy, że jest ona dostępna tylko nielicznym (stąd dystans do prawdy społecznej, w ówczesnych kategoriach „prawdy tłumu”)⁴. Co nie przeszkadzało temu, iż „czasem wykladał swe myśli tak jasno i mądrze, że najtępszy umysł mógł je zrozumieć i doznać wzlotu ducha. Zwięzłość i powaga jego wykładu są niezrównane” (Diogenes Laertios 1984, 520). Szkoła pitagorejska traktowana była w elitarny sposób, w poznawaniu jej nauk mogli uczestniczyć jedynie adepci. Z Sokratejskiej apologii znane jest sformułowanie: „Ateny są jak ospały koń, a ja jak giez, który próbuje go ożywić”⁵. A więc w jaki sposób i jak sformułowane „żądła” winien zawierać wykład? Zarzut stawiany Sokratesowi, iż „zbrodnię popełnia, albowiem psuje młodzież, nie uznaje bogów, których państwo uznaje, ale inne duchy nowe” (Platon 1984, 257), to wyraźne naruszanie norm ówczesnej etyki społecznej (zadrażnienie, uraza, obrażenie). To naruszanie nie miało charakteru marginalnego – za swoją działalność Sokrates otrzymał wyrok śmierci. Motyw obudzenia, poruszenia słuchaczy znany jest również w myśli współczesnej. Starzec pyta Zaratustrę: „chceszże dzisiaj swój ogień nieść w doliny? Nie obawiasz się kary podpalacza? [...] ocknięty jest Zaratustra. I czegoż ty chcesz pośród śpiących?” (Nietzsche 2006, 8).

Klasykę prawdy ukrytej można odnaleźć już w wspomnianego Heraklita. Jak pisze Adam Krokiewicz, Heraklit „nie wątpił o prawdzie swojej nauki i wobec lekceważenia, z jakim spotkał się w Efezie, postanowił głosić ją w niejasnych aforyzmach... Drugim powodem było prawdopodobnie to, że chciał «obwieścić» swoją naukę i napisać dzieło w taki sposób, by z niego mogli korzystać tylko inteligentni, naprawdę spragnieni wiedzy czytelnicy, innymi słowy: chciał je «uniedostępnić tępemu tłumowi» i dlatego kuł rozmyślnie «mroczne orędzia», jak to zresztą przypuszczali już starożytni” (Krokiewicz 1971, 132).

---

<sup>4</sup> Por.: „Jam jest Heraklit. Dlaczego głupcy, już to dźwigacie mię w górę, już to strącacie w dół? Nie dla was się trudziłem, lecz dla tych, co mię rozumieją. Dla mnie jeden człowiek wart jest tyle, co trzydzieści tysięcy, a niezliczony tłum mam za nic” (Diogenes Laertios 1984, 524). Witwicki tak pisze o filozofii Heraklita: „poczęła się w głowie zaciętego arystokraty, który na tłum ciemny i demokratyczny patrzył z góry i ze wstrętem, a jednak myśli jego rozwinięte przez innych miały być dla niejednego członka demokracji ateńskiej drabiną w karierze i osią poglądu na świat. [...] dzieła niełatwe do czytania, bo nie pisał dla wszystkich, ale dla siebie i dla kilku” (Witwicki 1984, 9).

<sup>5</sup> W Platońskiej *Obronie Sokratesa* tekst jest następujący: „Bo jeśli mnie skazecie, to niełatwo znajdziecie drugiego takiego, który by tak, śmiech powiedziec, jak bąk z ręki boga puszczony, siadał miastu na kark; ono niby koń wielki i rasowy, ale taki duży, że gnuśniej i potrzebuje jakiegoś żądła, żeby go obudziło” (Platon 1984, 269).

W okresie kultury postmodernistycznej odniesienia do postaw fundamentalistycznych są słabsze. Zmianie uległy umocowania kulturowe wypowiedzi filozoficznej. Zgodnie z tymi odniesieniami „obiektywności nie rozumie się absolutnie, lecz intersubiektywnie” (Pobojewska 2019, rozdz. 5). Postawa ta odnajduje swoje miejsce również i w praktykowanych konwencjach wykładu.

## II. Literatura przedmiotu, postulaty analityczne

Literatura przedmiotu nie jest zbyt obfita. Etyka wykładu wchodzi w zakres szerszej etyki nauczyciela akademickiego. Przede wszystkim istotne są tu zapisy formalne. Trzeba przyznać jednak, że nie są one tak istotne, jak w innych zawodach (np. kodeks etyki lekarskiej). W Polsce opracowany został swoisty „kodeks moralny naukowca”<sup>6</sup> (co jest znamienne – posiadający tytuł: *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*), zawierający podstawowe zalecenia moralne, dotyczące pracownika nauki (Polska Akademia Nauk, Komitet Etyki w Nauce [dalej: PAN] 2001). Jakkolwiek „moralność kodeksowa” bywa krytykowana (praktykowaną, rzeczywistą moralność podmiotu trudno zawrzeć w jakichś punktach czy paragrafach, od reguł ważniejsze jest wytworzenie adekwatnych kompetencji moralnych podmiotu: wrażliwości, odpowiedzialności, umiejętności podejmowania odpowiednich zachowań, zdolności interpretacyjnych i analitycznych itd.<sup>7</sup>), to jednak nie należy jej lekceważyć. Pełni ona bowiem funkcję wyznaczania swoistego kanonu zaleceń i wskazań moralnych (nieco inne założenia dotyczące społecznego funkcjonowania moralności). O aktualności i wadze społecznej zinstytucjonalizowanych regulacji porządku moralnego stanowi to, że w polskich placówkach naukowych i uczelniach powstały i funkcjonują różnego rodzaju „instytucje zabezpieczające”, np. „Komisja ds. Równego Traktowania i Przeciwdziałania Dyskryminacji”, „Rzecznik Praw i Wartości Akademickich (ombudsman)” czy innych struktur, związanych z ideą „społeczeństwa obywatelskiego”.

Polski „kodeks moralny naukowca” zawiera szereg istotnych wskazań. Ton dla całej refleksji nadaje rozpoczynająca kodeks zasada 1.1.: „Pracow-

<sup>6</sup> W starszych opracowaniach posługiwano się sformułowaniem „etyka zawodowa ludzi nauki” (Goćkowski 1991). W obecnym prawie używa się terminu „zasady etyki naukowej” (Ustawa, art. 332), o wyrażenie opinii może być poproszona Komisja ds. Etyki w Nauce PAN (Ustawa, art. 301).

<sup>7</sup> Można też wskazywać na inne uzasadnienia. Zygmunt Bauman stwierdza: „Ze względu na pierwotną strukturę ludzkiego bycia razem moralność nieambivalentna jest egzystencjalnie niemożliwa. Żaden logicznie niesprzeczny kodeks etyczny nie da się »przypasować« do notorycznie wieloznacznej kondycji moralnej” (tenże 2012, 19).

nika nauki obowiązują zasady etyki ogólnoludzkiej, w szczególności zasady dobrych obyczajów w nauce” (PAN 2001, 9). Dla etyki wykładu istotna jest zasada 1.8.: „Pracownika nauki obowiązuje postawa krytyczna”. W komentarzu do tej zasady przedstawione jest przekonanie, iż pracownik nauki „wyżej niż autorytety stawia rzeczowe argumenty”, a „stanowczość swych wypowiedzi dostosowuje do stopnia ich uzasadnienia”. Postawa krytyczna winna obejmować również własną osobę naukowca i jego gotowość do odrzucania teorii „nawet będącej jego własnym dorobkiem, jeśli nie wytrzymuje [ona] próby racjonalnej krytyki lub konfrontacji z faktami” (cytaty za: PAN 2001, 10–11).

Pewien problem zawarty jest w sformułowaniu „zasady etyki ogólnoludzkiej”. W konkretnych zapisach odnoszony jest on do kompetencji intelektualnych: „Etyka ogólnoludzka obowiązuje pracownika nauki tak jak każdego człowieka, ale odpowiedzialność jest jego większa ze względu na wyższy stopień świadomości” (PAN 2001, 10–11). Nie jest jasne, do jakiej koncepcji człowieka (założenia antropologiczne) odwołuje się ta formuła. Zasady moralne, którymi kierują się jednostkowe podmioty moralne (relatywizowane np. religijnie: chrześcijanin, buddysta czy ateista) są przecież odmienne (nie ma takiego bytu: „człowiek ogólnoludzki”). Ale może już samo odwołanie do pierwotnych intuicji (bycie człowiekiem, człowieczeństwo jako takie) jest istotne.

Relacja między warsztatem naukowym a dobrymi obyczajami nakazywałaby eliminację w myśleniu naukowym postawy tendencyjnej. Naukowcy, tworząc swoje teorie i przedstawiając je na wykładach, odwołują się do swoich osobistych preferencji i wartościowań. A właśnie filozofia zdaje się zezwalać na dużą „autorskość” wypowiedzi. Dlatego tak ważne stają się „zabiegi deflacyjne podejmowane przez filozofię, która odkrywa tendencyjność tam, gdzie wcześniej była deklarowana bezinteresowność (Pobojewska 2019, rozdz. 2).

### III. Klasyka

Niech inspiracją dla przedstawienia współczesnych zasad etyki wykładu będzie aktualne piśmiennictwo z zakresu kształcenia filozoficznego. Warto skorzystać z zasad takich form zajęć filozoficznych, w których są one szczególnie istotne. Jedną z nich jest forma zajęć warsztatowych, gdzie naruszenia zachowań są szczególnie możliwe (brak doświadczenia uczestników warsztatów, wstępny etap kształcenia filozoficznego). Prawie bezpośrednio można by przenieść niektóre z nich do zasad etyki wykładu. Do takich należy **zasada kultury rozmowy**, która „wyklucza z wypowiedzi arogancję, sarkazm czy wulgarność. Nie wolno nikogo obrażać, atakować, poniżać” (Pobojewska

2019, rozdz. 6). W krytyce danych poglądów należy zajmować taką postawę, w której uniknie się krytyki osoby. Ten postulat jest istotny w dobie rozpowszechnienia środków komunikacji – krąg osób, które potencjalnie mogą podlegać takiej krytyce ulega poszerzeniu.

Uwzględnienie kontekstu poszerzonej komunikacji ważne jest również dla przestrzegania **zasady postawy dialogicznej**, czyli postawy otwartej na akceptację każdego uczestnika zajęć. „Oznacza to respektowanie przyjętych przez psychologię humanistyczną przesłanek stanowiących o kondycji ludzkiej jednostki [...]. Idzie to w parze z przyznaniem wszystkim członkom grupy prawa do odrębności i odmienności, co wymaga uszanowania ich sfery prywatności oraz akceptacji uczuć i sądów, niezależnie od tego, czy nam się one podobają, czy nie” (Pobojewska 2019, rozdz. 6). Szczególnej odwagi wymaga realizacja tego postulatu szacunku i akceptacji wobec „przeciwnych uczuć”. Dla przykładu – w klasycie homofobii (awersji wobec homoseksualizmu) postawa zbyt lekceważącej, nonszalanckiej, negatywnej oceny jest nader powszechna. Zwłaszcza system edukacji winien być otwarty na postawę rozsądnej tolerancji wobec odmiennych przeświadczeń i przekonań.

Jedną z ważnych zasad etyki wykładu jest **zasada ogólności**. W odróżnieniu od licznych form zajęć terapeutycznych czy warsztatów psychologicznych problematyka podejmowanych zagadnień na zajęciach filozoficznych wymaga procedury intelektualnego uogólnienia. Na zajęciach z filozofii indywidualne przeżycia czy odczucia winny zejść na dalszy plan (to nie one są przedmiotem wykładu; Pobojewska 2019, rozdz. 6).

Często miejscem spornym wykładu jest wyobrażony, precyzowany oponent. W polskim doświadczeniu kulturowym klasyka opozycji wobec przeciwników ma zróżnicowaną tradycję. Interesująca może być próba odpowiedzi na pytanie, jak ta tradycja wpływa na współczesne traktowanie wyobrażonych przeciwników. Najpoważniejszy to wróg narodowy (okres wojen światowych jest jeszcze aktywny w powszechnej świadomości). Postawa etyczna zdaje się tu funkcjonować wokół hasła: „wybaczamy, ale pamiętamy”. W obecnym doświadczeniu społecznym opozycja to wróg polityczny (struktury partii politycznych), oponent religijny, przeciwnik światopoglądowy. Jak winna wyglądać postawa adekwatnych zachowań moralnych w przedstawianiu tego rodzaju opozycji? W systemie demokratycznym ważne jest uwzględnianie praw mniejszości. Jak więc daleko idące kryteria powagi należy przyjąć wobec mniejszościowych grup społecznych (każda zinstytucjonalizowana grupa; wszystkie, niekiedy dość agresywne środowiska wypowiedzi internetowych)?

Problem podejmowania i prowadzenia słusznych działań moralnych może być różnie traktowany. Jedną z technik kształcenia filozoficznego jest propozycja orientacji wobec dwóch lub więcej racji. W literaturze przedmiotu traktowane jest to jako otwarcie rozmówców na inność (jako postulat

filozofii dialogu). Przychodzi tu na myśl kontekst pytania Nietzschego o „miłość dalekiego”. Dobrym ćwiczeniem dla wykładowcy może być postawa **obrony stanowiska innego niż własne**. Zachowanie takie jest istotne, bowiem „uczy to szacunku do osób o odmiennych poglądach, gdyż pozwala zrozumieć ich racje. W ten sposób dokonuje się proces „humanizacji oponenta” (Pobojewska 2019, rozdz. 6). Ważne są działania, które pomagają w pracy nad sobą i podnoszeniu wrażliwości na drugą osobę. Sytuacja ta jest opisywana w literaturze przedmiotu następująco: „Rozmawiający nie rezygnują z własnej tożsamości. Przeciwnie, w dialogu ulega ona wzmocnieniu. Nabierają też intelektualnej pewności i odwagi wypowiedzania się. Uświadamiają sobie bowiem własne zdolności do przeprowadzania wnioskowań i dokonywania odkryć. Dialog pomaga zarazem przekroczyć własne stereotypy myślenia i otworzyć się na inność, nie tylko w tym sensie, że jednostka zdolna jest słuchać i rozumieć odmienne wypowiedzi, lecz i w tym znaczeniu, że uczy się tego, co w Kantowskiej terminologii określane jest jako „myślenie rozszerzone». Polega ono na zdolności ujmowania problemu z perspektywy swojego rozmówcy. Czyni to możliwym przytaczanie racji na rzecz cudzego poglądu, również w sytuacji, gdy się go nie podziela. Ponadto pozwala wznieść się ponad osobiste upodobania i sformułować sąd uwzględniający stanowisko wszystkich rozmówców” (Pobojewska 2019, rozdz. 6). Przytoczona kategoria „myślenia rozszerzonego” jest istotna, zachęca bowiem ona do uwzględniania nie zawsze osobiście akceptowanego kontekstu, do nielekceważenia racji przeciwnych wobec własnych upodobań.

To „przytaczanie racji na rzecz cudzego poglądu, również w sytuacji, gdy się go nie podziela” jest ważne z kolejnych powodów. Może prowadzić do większej obiektywizacji problemu, wzmacniać wartość przeciwnych argumentacji. Ważna jest również forma, sposób tego przytaczania przeciwnych racji. Postawa nonszalancka, wręcz lekceważąca może nie być oznaką poprawnych zachowań. „Zamiar podjęcia dialogu zakłada **wiarę w sens** jego zasad i możliwość realizacji jego celu. Ponadto gotowość do prezentacji swoich oraz do zrozumienia cudzych poglądów wymaga **odwagi i zdecydowania się na podjęcie takiego trudu**. Wiąże się to z koniecznością **szczerości**, narażeniem własnych zapatrywań na krytykę oraz na potencjalną ich **dewaluację**. W tym wypadku ważną rolę odgrywa **postawa intelektualnej pokory** idąca w parze ze świadomością **własnej niewiedzy**, o których to kompetencjach wspominałam powyżej. Winno temu towarzyszyć **zaufanie do partnera**, że on również nastawia się na współpracę i kieruje zasadami dialogu” (Pobojewska 2019, rozdz. 2). Tak rozumiane składniki dialogu mogą z powodzeniem być przeniesione do konwencji wykładu. Co więcej – mogą być szczególnie istotne w przedstawianiu kwestii kontrowersyjnych, niejednoznacznych, budzących spory i dyskusje.



Problem postaw i motywacji związanych z przedstawianiem treści wykładowych może uwzględniać szereg różnorodnych czynników. W podnoszeniu kwestii kontrowersyjnych potrzebna jest odpowiednia, niekiedy nawet duża, dojrzałość moralna. W amerykańskiej literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na rozwój umiejętności wydawania sądów moralnych (Lipman 1997, 204). Złożoność kontekstu kulturowego i obyczajowego nakażywałaby uwzględniać: „wyobraźnię moralną, troskę, empatię, tolerancję, obiektywność i bezstronność, otwartość i giętkość intelektualną, wyzbycie się egocentryzmu, poczucie związku z całością społeczeństwa, nawyk refleksji i określania własnych uwarunkowań, dystans do siebie i zaufanie do innych, wzmocnienie pewności siebie oraz poczucie własnej wartości i godności, zaangażowanie i obudzenie pozytywnej energii do działań moralnych, odwagę rozwiązywania dylematów moralnych oraz do podjęcia odpowiedzialności za własne działania i za świat” (Pobojewska 2019, rozdz. 5).

Wykład może być też sporem o wartości wyższe. W Niemczech, ale również i w innych krajach, mianowanie do prowadzenia katedry filozofii (i związanego z tym prawa do prowadzenia wykładów) było znamienne (niekiedy nawet decydowało o kształcie ideowym ówczesnej formacji kulturowej). Dzieje tych peregrynacji mogą być pouczające. Spinoza odmówił przyjęcia katedry filozofii w Heidelbergu, gdyż żądano zobowiązania, że nie będzie krytykował religii panującej. Christiana Wolffa (1679–1750) rząd pruski usunął z katedry w Halle (musiał opuścić miasto „pod grozą stryczka” w ciągu 24 godzin – „negował konieczność chrześcijańskiego fundamentu w etyce, a wykładać ją miał w duchu fatalistycznym” (Honderich 1999, 981)). Hume ubiegał się o katedrę etyki i filozofii moralnej na uniwersytecie w Edynburgu, ale z powodu zarzutu o sceptycyzm i ateizm jego propozycja została odrzucona. Kant musiał przyrzec królowi pruskiemu, „że powstrzyma się w przyszłości od wszelkich publicznych wystąpień – w mowie i piśmie – na temat religii czy to naturalnej, czy objawionej”, a w końcu „musiał nawet podpisać deklarację, że wykładów o filozofii religii mieć już nie będzie”. Fichte stracił katedrę filozofii w Jenie (kłopoty z cenzurą teologiczną) z powodu oskarżenia o rzekomy ateizm (przez środowiska profesorskie i klerykalne – za jeden ze swoich tekstów dotyczących religii, w którym utożsamiał Boga z moralnym porządkiem świata) – miał wojowniczy temperament i jawnie aprobował rewolucję francuską. Jak dostrzegają historycy filozofii – ateizm zarzucono Fichtemu również niesłusznie, jak Arystotelesowi czy Spinozie. Podobnie Hegel – z powodu zmian politycznych stracił katedrę filozofii również w Jenie; i również – Jacob Fries za antypolityczne przemówienie i sprzyjanie anarchizującym i nacjonalistycznym ruchom studenckim. Schellingowi groziło relegowanie z uczelni (Instytut Teologiczny w Tybindze) za przetłumaczenie Marsylianki. Herbart po zatargu z władzami pruskimi nie otrzymał katedry filozofii w Berlinie. Wykłady Comte’a odwie-

dzał cenzor, a on sam nie mógł znaleźć posady nauczyciela akademickiego. Bruno Bauer za radykalne stanowisko wobec religii utracił w 1842 r. profesurę w Bonn (usunięty za krytykę ewangelii i chrześcijaństwa). Peirce'owi (jednemu z najwybitniejszych filozofów amerykańskich) odmówiono profesury uniwersyteckiej z powodów obyczajowych (drugie małżeństwo oraz konflikt jego scjentyzmu z irracjonalizmem i filozofią religijną w Cambridge). Georga Simmla nie dopuszczono do profesury w Heidelbergu w 1908 r. (zarzut kwestionowania istniejącego porządku i relatywizmu w dziedzinie moralności). Pytanie o etykę wykładu w tych przypadkach nabiera szczególnego znaczenia, daleko wykraczającego poza formuły grzecznościowe czy dobrego smaku. Prawo do wolności myśli i poszukiwania związanej z nią prawdy może napotykać nadzwyczaj różnorodne ograniczenia (naruszanie nieadekwatnych norm społecznych, konflikt z władzą).

#### IV. Interpretacje problemu

Szczegółowy problem dotyczy traktowania przez wykładowcę zagadnień niejednoznacznych, trudnych, uwikłanych w rozmaite konteksty kulturowe, odnoszących się do odmiennych hierarchii wartości. Interpretacja wielu z tych kwestii zależna jest od przytaczanego kontekstu. Zwiększone wymagania moralne powodowane są również przez rozwój moralności podmiotowej i ewolucję idei poprawności społecznej (i związanej z nią potrzeby wzrostu poprawności moralnej i obyczajowej).

Klasyka właściwych zachowań moralnych wobec radykalnie odmiennych podmiotów to etyka Nietzschego. W *Tako rzecze Zaratustra* znajduje się słynny passus: „Wzywajłbym ja was ku miłości bliźniego? Wolę stokroć podmawiać was ku ucieczce od najbliższych i umiłowaniu najdalszych! [...] Bracia moi, nie ku miłości bliźnich i bliskich wzywam ja was: wołam ku umiłowaniu dalekich i co najdalszych!” (Nietzsche, 2006, 55–56). Problem relacji do „kulturowo odległych” podmiotów moralnych w coraz szybciej globalizującym się świecie jest istotny. Można zapytać: czy w „miłości dalekiego” możliwe jest radykalne przeciwstawienie, czy nawet nienawiść? Jaki zakres podmiotów moralnych obejmuje chrześcijańska „miłość bliźniego”? W starszych formacjach religijnych, np. w etyce buddyjskiej, stwierdza się: „Zdarza się więc często, że naciągamy fakty i niekoniecznie nawet zdajemy sobie z tego sprawę. Dlatego prawdomówność, która jest pozytywnym odpowiednikiem tego wskazania, jest niezbywalną częścią życia etycznego. Ale prawdomówność to nie wszystko i tak w innym zbiorze wskazań (tzw. dziesięciu wskazań, czy też dziesięciu kusala dharm) wymienia się aż cztery wskazania dotyczące mowy – pozostałe trzy zalecają używanie mowy życzliwej, pomocnej oraz harmonijnej” (Buddyzm, 2019). Zasada, że „prawda to nie wszystko” ma tutaj pełne po-

twierdzenie. Sposób przekazu prawdy jest istotny – można wymieniać dalsze postulaty, będące przejawem troski o słuchacza (szacunku, zachęty, inspiracji): „zgodnie z powszechnie przyjętym obyczajem prawdę należy mówić w sposób przede wszystkim powściągliwy i taktowny. Prawda nie powinna upokarzać osoby, do której jest skierowana” (Gajda 2013, 48). Nawet gdy takie zachowania wzbudzają radykalny sprzeciw. Potrzeba własnej ekspresji, wyrażenia własnych przeświadczeń też może być realizowana we właściwy sposób (motyw chęci porozumienia, szlachetnego postępowania). W analizie relacji *swojego* do *obcego* Bauman stwierdza: „pomyłki rodzą się z nieznamośności zasad, jakich wypadałoby przestrzegać – i «obcość» obcego jest w gruncie rzeczy inną nazwą tej ignorancji” (Bauman 2012, 230).

W etyce wykładu istotny jest problem racji. W filozofii, radykalnie obciążonej nierozstrzygalnością, jest on szczególnie istotny. Lapidarnie oddaje to zjawisko formuła: „z pewnością nie całkiem mam rację ja, także ty masz ileś racji, lecz żadne z nas nie wie, w którym miejscu się mylimy” (Tischner 1992: 19–22)<sup>8</sup>. Problem ten związany jest z kwestią ekspansji własnego stanowiska i potrzebą uzyskania dominacji w celu wykazania drugiej stronie bezzasadności czy mniejszej wagi jej racji. Współcześnie powiększony zakres wolności wypowiedzi zawiera jej nieuniknioną konsekwencję – postawę odpowiedzialności. Próżność i pycha nie należą do wzorczych zachowań wykładowcy. Szczególne niebezpieczeństwo zawarte jest w wykładach z etyki (niebezpieczeństwo nadmiernego pouczenia, zbyt silnego moralizatorstwa; to bodajże Goethe ostrzegał, iż jeśli diabeł przyjdzie na ziemię, to uczyni to w szatach profesora etyki). Kolejne niebezpieczeństwo to postawa nonszalicji, to trwanie w „dogmatycznej pewności siebie”, czyli przekonaniu o własnej niezaprzeczalnej racji, które charakteryzuje tak myślenie zdroworozsądkowe, jak i naukowe. Na wykładzie winna być prezentowana postawa antydogmatyczna, stanowiąca przeciwieństwo bezwzględnego przekonania do własnej racji. Stanowisko to było wyraźnie sformułowane w tradycji. Właśnie postawie „naturalnych dogmatyków” przeciwstawia się Sokrates w fazie krytycznej (elenktyka, doprowadzenie do absurdu) swojej metody dialektycznej. „W jej efekcie interlokutor uświadamia sobie własną niewiedzę, co «przecina korzenie» jego dogmatyzmowi” (Pobojewska 2019, rozdz. 3). Formuła stawiania pytań może być prezentowana jako dyskusja postawy szukającej, starającej się dociec zasadności możliwych odpowiedzi.

---

<sup>8</sup> Anegdotycznie sytuacja przeciwnych racji o podobnej sile argumentacji została opisana następująco: „Jeżeli dwóch kłóci się, a jeden ma rzetelnych 55 procent racji, to bardzo dobrze i nie ma co się szarpać. A kto ma 60 procent racji? To ślicznie, to wielkie szczęście i niech Panu Bogu dziękuje! A co by powiedzieć o 75 procent racji? Mądrzy ludzie powiadają, że to bardzo podejrzanе. No, a co o 100 procent? Taki, co mówi, że ma 100 procent racji, to paskudny gwałtownik, straszny rabuśnik, największy łajdak”, Stary Żyd z Podkarpacia, motto *Zniewolonego umysłu* Czesława Miłosza.

Z postawą intelektualnej pokory (wyraźnego odróżniania wiedzy pewnej od wiedzy płynącej z własnych przeświadczeń) związana jest postawa pokory emocjonalnej (uznanie szacunku i godności słuchaczy). Niezbędna tu jest wrażliwość – otwarcie się na inność i gotowość zmiany własnego stanowiska. Niekiedy naturalny brak zaufania wobec adwersarza może w skrajnych wypadkach przekształcać się w brak szacunku do niego.

We współczesnej refleksji podejmuje się próby dookreślenia relacji między prawdą egzystencji a prawdą dyskursu nauki. W przypadku prawdy egzystencji „dla konkretnego człowieka prawda ta po prostu istnieje, choć niekoniecznie ją sobie uświadamia. Nie musi on też dążyć do jej poznania, tożsamego z samopoznaniem. Jeżeli jednak jednostka wejdzie na tę drogę, to uświadomi sobie pewny i zarazem wątpliwy charakter swojej prawdy. Pewność opiera się na tym, że owa prawda zaistniała i jest. Wątpliwość wiąże się natomiast ze świadomością, że w perspektywie ogólnej brakuje niepodważalnych uzasadnień dla wyborów konstytuujących tę prawdę” (Pobojewska 2019, rozdz. 3).

W nurcie filozofii dialogu zwraca się uwagę na równorzędny charakter podmiotów: „W dialogu egzystencjalnym biorą udział dwie osoby: Ja i Ty. Warunkiem ich spotkania jest przekonanie każdego uczestnika o całkowitej odrębności, niepowtarzalności Siebie oraz Drugiego. Świadomości tej towarzyszy uznanie godności i poszanowanie osoby, którą się jest Samemu i którą jest Drugi. Podchodząc do siebie z takim nastawieniem uczestnicy dialogu traktują się podmiotowo i równoprawnie. Wszystkie relacje między nimi cechuje więc w każdym ich aspekcie równoważność” (Pobojewska 2019, rozdz. 3). Zasady te nie zawsze spotykają się z pełną akceptacją. Często racja „prawdy Drugiego” nie posiada należytego statusu. Jednym z powszechnych wytłumaczeń jest, wskazywana jako zasada pedagogiczna (czy raczej forma usprawiedliwienia) metafora: „drogowskaz nie idzie drogą, którą wskazuje”.

Równie obosieczny może być argument, iż „filozofia powinna być blisko życia” (to jawne czy ukryte moralizowanie?). Niezależnie od różnych zakresów filozofii (filozofia spekulatywna, filozofia teoretyczna) szczególnie w kwestiach trudnych ważny jest sposób jej prezentacji. Naczelnym przesłaniem wszelkiego filozofowania jest pedagogika wzmacniania, podnoszenia człowieka. Wymaga ona precyzyjnego przedstawienia przeciwnych racji i wyłożenia odpowiedniej argumentacji (dokładnego, bez żadnych przesunięć). Istotne tu mogą być kryteria wyodrębniania równoprawnego podmiotu moralnego. W sytuacjach silnego zaangażowania emocjonalnego wykładowcy może być to trudne. Szczególnie wyrażanie osobistych, negatywnych przeświadczeń emocjonalnych może budzić wątpliwości (klasyka sytuacji *moje odczucia najważniejsze*). Można wyrazić swój dystans, ale trzeba to zrobić w odpowiedni sposób. Przecież każdy człowiek ma prawo do zgodnego z sobą, własnego życia emocjonalnego. Ale gdzie są granice owego miej-

sca „blisko życia”? Czy publiczne demonstrowanie silnych odczuć negatywnych (np. awersji wobec mocno doświadczanych przeświadczeń innych) jest właściwą postawą wykładowcy? Co się dzieje z postawą zaufania ucznia do nauczyciela? Czy takie „chwytby dydaktyczne” nie są zbyt odległe od klasyki wzorczych zachowań wykładowcy (kultura wypowiedzi, szacunek dla słuchacza). A może przejawem lęku jest taka postawa, w której to potrzeba bezpieczeństwa skutkuje poszukiwaniem transcendentnego w stosunku do jednostki autorytetu (ludzkiego, boskiego, metafizycznego)? Kiedy to, obawiając się osłabić nasze własne wartości, przyjmujemy postawę deprecjacji wartości innych?

Jeśli w coraz bardziej globalizującej się kulturze zakres doświadczeń ulega poszerzeniu, to i analogicznie zakres norm akceptacji dla odmiennych stanowisk winien powiększyć się. Jeśli nie uwzględnia się tych racji, to możliwe są naruszenia odczuć osób o innych przekonaniach, przeświadczeniach, odmiennej konstrukcji emocjonalnej. Drugi jest osobą, podmiotem o prawach równorzędnych z moimi. Co więcej, krytyka, sygnały możliwych naruszeń winny prowadzić do rewaluacji przedstawianych tez. Zbyt silne przywiązanie do własnych przeświadczeń uniemożliwia zobaczenie omawianego problemu z czyjejs perspektywy. Może oznaczać wprowadzanie blokady komunikacyjnej również przez diagnozowanie – moja ocena zjawiska jest najważniejsza. Gubiona jest tutaj postawa poznawczej pokory i dystansu zarówno do własnych, jak i cudzych poglądów. W wyrażaniu silnych przeświadczeń emocjonalnych trudno o realizację postulatu niepewności własnej wiedzy. Ale i postawa silnego liberalizmu może nieść pułapki: „do zagrożeń nadmiernego liberalizmu, niemieszczącego się w rozsądnych granicach, można zaliczyć m.in. nadmiar swobód w manifestowaniu swojej inności i agresywnym żądaniu dla siebie praw przez grupy mniejszościowe, które jednocześnie lekceważą obowiązujące zasady społeczno-moralne większości” (Gajda 2013, 253). Nadmierny liberalizm, akcentujący równość prawa w korzystaniu z przywilejów wolności, w tym w wyrażaniu owej odmienności, nie może naruszać poczucia moralności i godności innych. Współczesne przemiany moralne i obyczajowe redefiniują pogranicze wolności wypowiedzi i zakres jej społecznego funkcjonowania (np. możliwość naruszania godności oponenta).

Błąd nadmiernego zaangażowania może pojawiać się przy chęci wyrażenia własnej indywidualności, a szczególnie własnych upodobań emocjonalnych. Może to być sytuacja, w której zamiast rozważania problemów teoretycznych etyki podejmowane są sprawy indywidualnych ocen etyków. Nie trudno tu wtedy o jakieś rozchwianie, rozkołysanie, w których to łatwo o wyjście poza centrum, a w sensie dydaktycznym zupełne rozminięcie się z podnoszoną problematyką. Postulaty etyki wykładu, dotyczące wzmacniania wartości kultury wysokiej, zdają się wtedy schodzić na dalszy plan.

## V. Konstrukcja pedagogiczna

W etyce wykładu ważne jest uwzględnienie funkcji wychowawczej kształcenia (uczelnie wyższe nie są zwolnione z funkcji pedagogicznej). Zwykle wykładowca darzony jest autorytetem (jeszcze niedawno – silna tradycja relacji mistrz – uczeń). Ale wyższa ranga wykładowcy pociąga za sobą zobowiązania. Ma on prezentować wysoki standard moralny, którego jednym ze składników jest akceptujące, przychylne nastawienie do studenta. W tej sytuacji dydaktycznej mistrz to często mędrzec. Niekiedy przypisuje mu się dostęp do „prawdy głębokiej” (prawdy wewnętrznej), do której dochodzi sam na drodze planowego, systematycznego myślenia. Termin „kapłan nauki” nie jest terminem pustym (przynależą mu: hołd, cześć, szacunek). Pierwszy okres filozofii greckiej określany jest mianem okresu „siedmiu mędrców”. Nawet dosłownie: już Heraklitowi proponowano funkcję bycia kapłanem, ale on odmówił, opowiadając się za filozofią. Pitagorejczycy tworzyli wspólnotę religijną, a krzewienie wartości kultury duchowej było jednym z głównych celów ich funkcjonowania (łącznie z postulatem, iż to nauka jest środkiem oczyszczenia duszy; Reale 2000, t. I, 465). A bodajże sam Pitagoras prowadził swoje wykłady za zasłoną (ma przemawiać sama prawda), starając się przez to zmniejszyć możliwość rozpraszania uwagi przez osobę wykładającego. Silnym autorytetem darzony był Sokrates, również ze względu na przychylne nastawienie do swoich rozmówców. Przyjazna, akceptująca postawa to warunek każdego procesu pedagogicznego. Funkcja pedagogiczna wykładu zawiera się również w sposobie przekazywania treści wykładu – istotne tu są: pobudzenie, zachęta, inspiracja – odpowiedź na potrzeby słuchaczy: „nauczcie nas pasji!”.

Wykład akademicki zawiera jeszcze jedną ważną dla etyki i wychowania cechę – jest prowadzony w formie żywej mowy. W przekazie edukacyjnym wartość żywego słowa jest daleko wyższa od wartości słowa pisanego. Żywe słowo inspiruje inaczej niż tekst, wpływa na emocje, formuje motywację, budzi skojarzenia i oddziałuje na wyobraźnię. Rola tej formy przekazu nie była nigdy kwestionowana. Stąd znaczenie greckiej retoryki jako sztuki przekonywania (sugestii, perswazji, oddziaływania na duszę; świadomie rozpoczynali tę sztukę Protagoras i Gorgiasz). Pitagoras, Sokrates, ale również i mniej znani filozofowie (np. Ammonios Sakkas, prekursor i inicjator neoplatonizmu) przedstawiali swoje treści wyłącznie w sposób werbalny. Żywa mowa to odwołanie się do odwiecznej tradycji pierwszorzędnej wartości przekazu bezpośredniego. Dlatego tak istotne jest w niej stosowanie wysokiego standardu moralnego (najsilniejsza siła oddziaływania). Zgodnie z najnowszymi tendencjami (metoda hermeneutyczna) w odczytywaniu tekstów Platona wzmacnia się znaczenie tezy, iż „filozofem jest tylko ten, kto w sprawach najwyższych i najważniejszych nie mówi w swoich pismach” (Reale 2001, 16).

Tekst pisany – dialogi Platona – mogą być właściwie odczytane tylko wtedy, jeśli dopełnia je przekaz nauczania ustnego (słowo pisane jest wyraźnie niższe od żywego słowa nauczającego). Również odczytanie ezoterycznych dzieł Arystotelesa możliwe jest jedynie w ramach tej postawy badawczej (Reale 2001, 20). Plotyn długo nic nie pisał, a tylko nauczał; wykłady zapisane przez Porfirusza mają charakter zapisu tekstu mówionego. Ta postawa podkreślania szczególnej wartości słowa żywego przetrwała do dzisiaj. Dobrosław Kot w *Przedmowie* do zbioru wykładów Józefa Tichnera (poświęconych analizie relacji między etyką a historią, wygłoszonych w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1981–1983) stwierdza: „Mimo to warto pielęgnować ślady mowy w filozofii, ślady słowa nie-przygotowanego na spisanie, nie-gotowego na drukowaną długowieczność. Warto, ponieważ można wtedy odkryć – raczej usłyszeć niż zobaczyć – żywe myślenie, co wydarza się w dialogu. Myślenie meandrujące, które bardziej niż w tekście wprzód spisany otwarte jest na pojawienie się czegoś nowego. Filozof mówiący potrafi szarżować, bywa nieoczywisty. Potrafi popuszczać myśleniu wodzy, które następnie spina rygorizm druku. Mowa zachowuje to, co w filozoficznym myśleniu chyba nieusuwalne – ono zawsze jest nie-gotowe” (konwencja „książki mówionej”; Kot 2008, VII). Odpowiedzialność za takie podniesienie wartości słowa żywego to szczególne zobowiązanie dla wykładowcy.

Odrębna kwestia związana jest z elitarnością wykładu. Przedstawiane treści mogą wykraczać poza powszechnie akceptowane standardy i naruszać w jakiś sposób daną konwencję społeczną. Mogą być kierowane do specjalnego, wybranego kręgu odbiorców. Stąd od początku filozofii praktykowano różnorodne ograniczenia do nich (okres próby, adepci). Podobnie było z opracowywanymi tekstami, np. tekstami Plotyna – „prawo bezpośredniego dostępu do pism mistrza miało wszakże tylko niewielu, i to dopiero wtedy, gdy wykazali, że spełniają określone wymagania intelektualne i moralne” (Reale 1999, 485). W tej elitarniej konwencji wykładu zawarta jest troska o właściwe odczytanie przekazywanych treści i zabezpieczenie się przed ich wykorzystaniem do niecných celów. Konwencja ta podkreśla przewagę żywego słowa nad pisany i wartość „duchowej jedności, jaka powstaje z głębokiej zgody między nauczycielem a uczniem”. Być może dlatego w wielu szkołach starożytnych obowiązywało polecenie, by „nie rozpowszechniać nauk, które otrzymali w czasie wykładów” (Reale 1999, 473).

We współczesnej konwencji akademickiej prawo prowadzenia wykładu przysługuje osobom posiadającym co najmniej stopień naukowy doktora habilitowanego (z łac. *habilitas* – zdatność, zdolność, uprawnienie do samodzielnego nauczania w określonej dziedzinie). To wysokie miejsce w hierarchii akademickiej. Duże doświadczenie naukowe i wysokie kompetencje mają zabezpieczać elitarność wykładowcy akademickiego. Ale silna pozycja wykładowcy niesie również zobowiązania. Dla właściwego opisu relacji ze-

zwolenia – wymogi może warto przypomnieć tu starożytną kategorię parezji (termin rzadko występujący w słownikach, również nie za często stosowany w profesjonalnym piśmiennictwie) jako cechy postawy charakteryzującej wykładowcę (czy mocniej: zasady prowadzenia wykładu, *principle of parrhesia*). Termin ten pochodzi z kultury greckiej. Parezja albo parrezja (grec. *parrhesia* παρρησία [od παν znaczy wszystko oraz ρησις/ρημα znaczy mówienie/mowa], czyli dosłownie „mówić wszystko”) to szczerłość, to mówienie prawdy oparte na przekonaniu. Michel Foucault określa parezję następująco: „parezja to cnota, obowiązek i technika kogoś, kto kieruje sumieniem innych i pomaga im ustanowić pewną relację z samym sobą” (Foucault 2018, 61). Filozofia starożytna oparta była na parezjastyce (pitagorejczycy, Sokrates, Platon, Epikur). Odejście od tego rodzaju uzasadnienia dla przedstawianej prawdy zmienił dopiero Kartezjusz, zamieniając ją kategorią dowodu. Być może i cechą parezji posiadały wykłady wielkich mędrców, mistrzów. Wypowiedź parezjastyczna obarczona jest jednak silnymi konsekwencjami, szczególnie wtedy, gdy jest przedstawiana w poszerzonej przestrzeni społecznej. Może naruszać przeświadczenia i przekonania odbiorcy, zwłaszcza te, które są silnie motywowane emocjami. To jaką zachować proporcję, jak ważyć między szczerością a urażeniem czy nawet obrażeniem? Potrzebna tu jest duża dojrzałość moralna wykładowcy (kto wie, może nawet duchowa), który będzie potrafił odpowiednio wyrazić dany problem. Kto ma rację: obrażający (mówię szczerze o swoich odczuciach) czy obrażany (czuję się obrażony)? Czy to jest konflikt szczerości? Czym jest emocjonalne mówienie prawdy?

W swojej interpretacji postawy parezji Michel Foucault zwraca uwagę na istotne uwarunkowania jej stosowania<sup>9</sup>. Przede wszystkim ważne są ostrzeżenia. Jego zdaniem parezja zdecydowanie należy do procedur antypedagogicznych: „tymczasem w parezji [...] ten, kto mówi prawdę, rzuca ją w twarz rozmówcy, a jest to prawda tak brutalna, nieokrzesa, wypowiedzana z taką zadziornością i z takim zdecydowaniem, że można wobec niej tylko albo zamilknąć, albo zanieść się gniewem [...]” (Foucault 2018, 74). Stosowalność tej procedury na wykładzie wydaje się ograniczona. Zbyt mocno może ona naruszać poczucie komfortu egzystencjalnego i osobowej godności. Dalej, Foucault stwierdza, że parezja jest specyficznym sposobem mówienia prawdy, sposobem istotnym ze względu na konsekwencje, które ten sposób

<sup>9</sup> Można tu przypomnieć, że Francja to kolebka wielkiej tradycji wykładów otwartych. Wykłady Bergsona wyglądały następująco: „sala przewidziana na 375 miejsc musiała pomieścić 700 i więcej chętnych. Byli wśród nich młodzi intelektualisci i studenci (m.in. Gabriel Marcel, Charles Peguy, Jacques Maritain z żoną, Marcel Proust), damy z paryskich salonów. Na kilka godzin przed rozpoczęciem wykładów lokaje zajmowali dla swoich pań i panów miejsca na sali, tłoczono się na korytarzu, pod oknami” (Wojnar 1985, 20). Na wykłady Foucaulta przychodziło pięćset osób w sali zawierającej trzysta miejsc. Z taką aprobatą i tradycją problem „etyki wykładu” wydaje się marginalny.



niesie: „ostatecznie parezjaści to ci, [...] którzy podejmują się mówienia prawdy, nie znając ceny, którą może być nawet ich śmierć” (Foucault 2018, 76). Trudno o wyższą determinację. Ale czy mocną, twardą prawdę można wypowiedzieć z wielkim szacunkiem dla rozmówcy? Pytanie o sposób, formę przekazu znów staje się zasadnicze.

W bardziej szczegółowej analizie Foucault omawia główne cechy wypowiedzi parezjastycznej. Pierwszą z nich jest ryzyko, wyzwanie, zagrożenie obarczone możliwymi konsekwencjami. Drugą cechą jest autentyczność, zaangażowanie: „mówię, że to prawda, i rzeczywiście tak myślę, naprawdę uważam, że mówię prawdę w momencie, gdy mówię” (Foucault 2018, 82). Autentyczność ta ulega wzmocnieniu, jeśli jest wypowiedziana społecznie, „akt parezji dokonuje się na pewnego rodzaju scenie [...] scena ta ukazuje uroczysty rytuał prawdo-mówności, w ramach którego podmiot włącza to, co myśli, do tego, co mówi, albo poświadcza prawdę swojej myśli, wypowiadając to, co mówi” (Foucault 2018, 83). Trzecią cechą jest odwaga<sup>10</sup> i wolność, „wolność podmiotowego aktu mówienia i prawdy oraz wolność paktu, którym ów podmiot wiąże się z tym, co mówi, i z samym wypowiedzaniem prawdy” (Foucault 2018, 84). Wszystkie te cechy parezji można prawie bezpośrednio przenieść do etyki wykładu, stanowić one mogą o jego sile oddziałującej i konstytuującej poruszaną problematykę. Foucault wyróżnia różne rodzaje parezji. Na szczególne wyróżnienie zasługuje koncepcja parezji moralnej, „czyli takiej, która polega na wyznaniu winy obciążającej sumienie, wyznaniu jej komuś, kto może nas poprowadzić, pomóc nam wydobyć się z rozpaczki albo z poczucia winy” (Foucault 2018, 171). Odniesienia, może niekoniecznie z tak silnymi akcentami, ale odnoszące się do wykładowcy jako „tego, kto może nas poprowadzić” są wyraźne, z powodzeniem mogą być wykorzystane w etyce wykładu.

## Uwagi końcowe

Nie ulega wątpliwości to, że w dynamicznej kulturze współczesnej ulegają zmianie także i standardy zachowań moralnych. Również i standardy działalności akademickiej winny ulec podwyższeniu. Dla etyki wykładu oznacza to potrzebę wzmocnienia wrażliwości moralnej, związanego ze zwiększeniem zakresu komunikacji, uwzględnienia praw poszerzonego kręgu odbiorców, większej akceptacji dla ich przekonań, poglądów i postaw. Nierespektowanie tych racji może być źródłem niepotrzebnych nieporozumień i sporów, dystansujących od rzeczywistej działalności akademickiej

---

<sup>10</sup> Dokładniej: „Parezja to wolna odwaga, dzięki której ktoś wiąże się z samym sobą w akcie mówienia prawdy. Albo etyka prawdo-mówności, w jej wymiarze związanym z ryzykiem i wolnością” (Foucault 2018, 85).

nauczyciela wykładowcy (troska o przekaz wartości wyższych, uwypuklanie znaczenia kultury wysokiej).

Sądzę, że również w odniesieniu do sztuki wykładu można zastosować relację między uniwersalnymi wartościami: prawdą i dobrem, ujętą przez częstochowskiego filozofa, Władysława Biegańskiego następująco: „Nie każde ukrywanie prawdy jest kłamstwem i nie każde kłamstwo w tym znaczeniu jest występkiem. Są prawdy, które człowiek zawsze i wszystkim mówić powinien, są takie, które człowiek milczeniem pokrywa, są nawet i takie, którym zaprzeczać musi. Otóż ukrywanie prawd pierwszych jest występkiem, ukrywanie drugich nazwa się taktem, a ukrywanie trzecich stanowi cnotę nawet”<sup>11</sup>.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2012), *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- Biegański W., *Myśli i aforyzmy o etyce lekarskiej*, Skład Główny w Księgarni E. Wendego i Spółki, Warszawa 1899 (reprint, wydawca: Okręgowa Izba Lekarska w Częstochowie, 2017).
- Diogenes Laertios (1984), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska i in., PWN, Warszawa.
- Foucault M. (2018), *Rządzenie sobą i innymi*, tłum. M. Herrero, WN PWN, Warszawa.
- Gajda J. (2013), *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Goćkowski J. (1991), *Etyka zawodowa ludzi nauki*, ZN im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław.
- Honderich T. (red.), (1999), *Encyklopedia filozofii*, t. II, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Kot D. (2008), *Przedmowa*, [w:] J. Tichner, *Etyka a historia. Wykłady*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków, s. 5–15.
- Krokiewicz A. (1971), *Zarys filozofii greckiej (od Talesa do Platona)*, IW Pax, Warszawa.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1997), *Filozofia w szkole*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Nietzsche F. (2006), *Tako rzecze Zaratustra*, przeł. W. Berent, Wyd. Vesper, Poznań.
- Ossowska M. (1970), *Normy moralne*, PWN, Warszawa.
- Pawlak T. (2007), *Wybór systemu norm moralnych w obliczu sytuacji trudnych*, [w:] Probučka D. (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 87–96.

---

<sup>11</sup> W. Biegański, *Myśli i aforyzmy o etyce lekarskiej*, Skład Główny w Księgarni E. Wendego i Spółki, Warszawa 1899 (reprint, wydawca: Okręgowa Izba Lekarska w Częstochowie, 2017), s. 77–78.

- Platon (1984), *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton, Fedon*, przeł. W. Witwicki, PWN, Warszawa.
- Pobojewska A. (2019), *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Wydawnictwo UŁ, Łódź [monografia w trakcie procesu wydawniczego, po recenzjach].
- Polska Akademia Nauk, Komitet Etyki w Nauce (2001), *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Wyd. PAN, Warszawa, wydanie trzecie (pierwsze wydanie: 1994; drugie wydanie: 1996; edycja angielska *Good Manners in Science*: 1995).
- Reale G. (1999), *Historia filozofii starożytnej*, t. IV, *Szkoły epoki cesarstwa*, przeł. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin.
- Reale G. (2000), *Historia filozofii starożytnej*, t. I, *Od początków do Sokratesa*, przeł. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin.
- Reale G. (2001), *Historia filozofii starożytnej*, t. II, *Platon i Arystoteles*, przeł. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin.
- Tischner J. (1992), *Etyka solidarności i Homo sovieticus*, Kraków.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 30 sierpnia 2018 r. Poz. 1668.
- Witwicki W. (1984), *Wstęp tłumacza*, [w:] Platon, *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton, Fedon*, przeł. W. Witwicki, PWN, Warszawa, s. 5-47.
- Wojnar I. (1985), *Bergson*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

### Strony internetowe

Buddyzm: <http://www.buddyzm.info.pl/2017/03/10/etyka-buddyjska/> [dostęp: 11.03.2018].

## Ethics of a Lecture. The Problem of the So-Called “Difficult Matters”

### Summary

The article discusses the problem of moral issues related to giving academic lectures at universities. It shows the need for higher moral standards of lectures, related to spreading audio and visual means of communication and reaching a more diverse audience. The main subject for reflection consists of difficult matters, controversial problems and differences in opinions. In this context, the article presents the analysis of recommendations by the Ethics Committee at the Polish Academy of Science and the remarks resulting from contemporary literature on philosophical education. The analysis of lecture value points out how important philosophical historical experiences are in this area. It emphasizes that it is necessary to consider the meaning of cultural context in more detail while interpreting the problem (the principle of conducting lectures – the principle of parrhesia – Michel Foucault).

**Keywords:** ethics of academic teacher, social morality, moral sensitivity, moral imagination, dignity.