

PSEUDO-SPORTIVUS W OCENIE BIOPEDAGOGA

Socjologiczne wyjaśnienia przyczyn działań ekstremalnych są umieszczane w klasie logicznej sport. Są rozpatrywane w tej właśnie klasie, mimo że nic wspólnego nie mają z porządkiem społecznym sportu, legitymizowanym moralnością humanistyczną, zwłaszcza w olimpijskim „wydaniu” etycznym. Mało kto zwraca uwagę, że działania ekstremalne, w których dochodzi do nadużycia fizyczności, naruszają przede wszystkim moralną wartość egzystencji, że są udziałem okazyjnych zabójców. Nie mogą więc należeć do sportu, gdyby przyjąć założenie etyczne, że ideologiczny model czynności sportowej nakłada powinność bezwarunkowego stanowienia moralnego ładu¹. Czynności ekstremalne naruszają ten ład świadomie. W ogólności, wszelkie eksperymenty wolnościowe wyzbywające się moralnej regulacji humanistycznej w imię słuszniejszej rzekomo zasady celebracji różnic, doprowadzają do kulturowej zapaści. Są więc wykroczeniem, zagrażającym – w naszym przypadku – etosowi rodziny sportowej. W perspektywie teoretycznej F. Znanieckiego mogą być rozpatrywane jako przyczyna dezorganizacji kulturowej².

Badanie przyczyn ekscesów *homo phisicus*, w jego wcieleniu w rolę pseudosportowca, to jedno zadanie – o przeznaczeniu teoretycznym, zaś ich

1 Filozofowi z Warszawy, co to usilnie wmawia sobie od wielu już lat, że w sporcie o moralność nie chodzi (ostatnio mówi, że o zarobkowanie), przypomnę, że gdyby wszyscy sportowcy byli oszustami, to i tak – parafrazując Kanta – uczciwość nawet wtedy nie przestaje być ideałem moralnym, kiedy nikt z żyjących jej nie praktykuje. Dodam też do tego nawiasu, choć wiem, że nie wypada filozofowi zwracać uwagi w kwestii epistemologicznej, że warto uczyć się od innych filozofów, którzy – rozwiewając stereotypy dyskursu w etyce – pokazują różnicę między teoriopoznawczym kierunkiem empiryzmu i uniwersalizmu. Gdyby ów profesor z Warszawy zechciał skorzystać z pouczającej lekcji innego profesora z Lublina, profesora Ślipko, zrozumiałby, że uniwersalizm teoriopoznawczy odślania prawdę o sporcie, jaka przyśnić się nie może zwolennikowi empiryzmu z tego względu, że jego zmysł poznawczy (nie mylić z umysłem), został zniewolony danymi o rzeczywistości bytów jednostkowych. Niech więc nie mówi innymi, że widzi wszystko, kto używać umysłu według reguł uniwersalizmu teoriopoznawczego nie potrafi (patrz: J. Kosiewicz (2009), Prolegomena do rozważań o sporcie zachodnim i spirytualizmie, *Studia Humanistyczne*, nr 9, Kraków.

2 Mam na myśli podniesione przez F. Znanieckiego, w *Cultural Sciences: Their Origin and Development* (University of Illinois, 1952), zagadnienie czynności destrukcyjnych oraz wykroczeń jako przyczyn dezorganizacji kulturowej.

krytyczne uzasadnianie językiem etyki moralnej godności osoby – to zadanie drugie, o znaczeniu praktycznym. Ważne zwłaszcza dla praktyki edukacyjnej, gdyż dostarczające nauczycielom sportu argumentów w sporze z uczniami – przyjmującymi bezkrytycznie obyczaj swawoli bez granic. Swoje zadanie pisarskie do tego zamiaru sprowadzam.

Nauczyciel sportu – niechętny uczeń pedagoga

Dodać muszę, że zadanie interpretacji etycznej czynów zakazanych pedagoga podejmuje raczej dla siebie. Nadzieja, że nauczyciel zechce wysłuchać jego uzasadnień, by zastosować umocowaną w logice wartości etycznych argumentację w formacji moralnej ucznia, jest jego złudzeniem. Pedagog nie może liczyć na nauczyciela sportu. Edukacja krytyczna, dzięki której uczeń uzyskiwałby emancypacyjne upełnomocnienie, pozostaje roztroprnym wskazaniem pedagoga, na które nauczyciel nawet nie reaguje. Na takiej zasadzie, jak pewien szkoleniowiec szkoły mistrzostwa sportowego posuwający się, owszem, do intelektualizacji zmysłu technicznego i taktycznego swoich uczniów – piłkarzy, ale wyrażający zdziwienie, że czynności intelektualizujące „rozum” sportowy ucznia muszą również podnosić moralną kulturę sportu, jako niezbywalną treść edukacji sportowej³

W tym też zakresie funkcja społeczna edukacji stopnia drugiego – sprawowana w akademii pedagogicznej – na rzecz edukacji stopnia pierwszego (wobec ucznia w jego stawianiu się od fazy anomii po fazę autonomii w przemianie osobowościowej, a zwłaszcza poznawczo-moralnej) nie spełnia się⁴. Cokolwiek pedagog wskaże w etycznym dyskursie cielesności, jako wątek jego gorącej recenzji wyczynów postaci kulturowej *homo phisicus*, nie zostaje przez nauczyciela sportu przyjęte jako wezwanie do czynienia powinności względem osoby ucznia. Im dłużej sam doświadczam takich sytuacji, tym bardziej jestem skłonny uznać, że praktyka edukacyjna może się obyć bez pedagogiki akademickiej, a w każdym razie, że pedagogiczna wiedza nauczyciela nie jest niezbędnym warunkiem jego edukacyjnego czynu.

O czym zatem myśli nauczyciel sportu: o jak rozumianym przez siebie dobru ucznia oraz jak sam siebie rozumie, kiedy czyni swoją powinność – oto pytanie wymagające sporządzenia raportu ze sprawowania się w roli edukacyjnej. Pedagog już dawno powinien udzielić upomnienia nauczycielowi (na takiej samej zasadzie, jak czyni to nauczyciel wobec ucznia) przez wpis do dzienniczka lekcyjnego, o zaniechaniu zadania domowego, a ściślej – zada-

3 Przykład odnosi się do nauczyciela akademickiego, prowadzącego eksperyment naukowy w szkole mistrzostwa sportowego.

4 Od edukacji sportowej jako relacji społecznej stopnia trzeciego pisałem w: A. Pawłucki (2007), *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*, Olsztyn.

nia akademickiego, polegającego na ustawicznym doskonaleniu kompetencji edukacyjnych. Nauczyciel nie odrabia lekcji w domu. Mam wątpliwości, czy w ogóle ma swój fachowy zbiór biblioteczny z dziedziny nauk o kulturze ludzkiej fizyczności. Lekarz jest ustawowo zobowiązany do przedkładania przed izbą lekarską świadectw swojej specjalistycznej biegłości, nauczyciel natomiast nie musi tłumaczyć się przed urzędem nauczycielskim z pedagogicznej mądrości. Co więcej, lekarz musi wykazać się kompetencją etyczną w orzekaniu o niedorzeczności wybryków parlamentarnych w kwestii eutanazji (jeśli, oczywiście, nie dmucha wraz z politykiem w tę samą trąbkę wolnościowego liberalizmu) a nauczyciel ds. fizyczności nawet nie zauważa, że ponowoczesne wagary uczniowskiego ciała, ocierające się o śmierć, zobowiązują go do publicznych artykulacji etycznie uzasadnianego protestu. O trenerze sportowym – ślepym ideowo manipulatorze ludzkiej fizyczności – nie warto nawet się rozwodzić. Nikt nie rozlicza go z niczego, zanim sam nie obnaży swej antropologicznej i technologicznej niewiedzy. O etyczną mądrość nikt go nie zagadnie, bo i mało kogo obchodzi jego moralne rozumowanie i przyzwoite prowadzenie się. Nauczyciel jest niechętnym uczniem pedagoga sportu. Trenerzy, jakich znam, nawet nie pomyślą, że pedagogiczne myślenie powinno być im równie bliskie, co technologiczne roztrząsanie o metodzie skutecznego urabiania sportowca.

W tej sytuacji pedagogowi pozostaje nadzieja w jednostkowym kierowaniu jakimś refleksyjnym nauczycielem – skłonny do twórczego wykonywania zadania edukacyjnego, uwzględniającego antropologię i etykę osoby w ich zastosowaniu do biopedagogiki, czy – jak wcześniej o tym pisałem – pedagogiki wartości ciała.

Pedagog jako antropolog i etyk w jednej osobie

Nauczyciel sobie, a pedagog sobie – z naiwną nadzieją, że za jego wskazaniem nauczyciel uczyni świat bardziej ludzkim: dzięki temu, że idea moralnej godności człowieka jako osoby – wychwalana przez pedagoga – stanie się za sprawą nauczyciela udziałem jego ucznia. Przyznaję, że zbyt to wyidealizowany układ relacji przyczynowych (socjologicznie rozumiany), – skutkujący przemianą osobowości ucznia ku jego osobowemu ideałowi – aby mógł urzeczywistniać się powszechnie. Pedagogowi pozostaje więc ostatecznie nadzieja, że relacja edukacyjna stopnia drugiego zachodzi przynajmniej jednostkowo (kazualnie, jak w jednostkowej relacji między mistrzem-medykiem a pacjentem, czy trenerem-fachowcem a zawodnikiem) podobnie zresztą, jak jednostkowo dochodzić może do zawiązywania relacji nauczyciela z uczniem pod dyktando etyczne i antropologiczne pedagoga.

Co upoważnia pedagoga do wynoszenia się o jeden stopień wyżej wobec nauczyciela oraz dwa stopnie wobec ucznia tego nauczyciela?

Pedagog nie musi usprawiedliwiać swojej obecności w kręgu humanistów akademickich, gdyż pozostaje w nim na takiej samej zasadzie naukowości i metodologicznej, jak inni uczeni, dociekający prawdy o dobru, roztrząsający o słuszności ideałów i ważności ideologicznych systemów. W relacjach akademickich pedagog pozostaje jak równy pośród równych sobie w dyskursie naukowym. Pedagogika jako nauka o kulturze należy do humanistyki wprost, na takiej samej zasadzie metodologicznej jak etyka normatywna. Pedagog współtworzy humanistykę naukową.

Inaczej wygląda ten sam pedagog, kiedy zwraca się do ucznia za pośrednictwem nauczyciela z zamiarem pokierowania jego kulturowym przeznaczeniem. Pedagog „wtrąca się” niejako w relację społeczną między nauczycielem a uczniem, gdyż zostaje zobowiązany przez krąg społeczny jego pochodzenia do przedstawienia nauczycielowi porządku życia (ładu aksjonormatywnego) w którym uczestnictwo ucznia ma się dokonać zgodnie z przyjmowanym modelem ideologicznym. Pedagog zawsze komuś służy. W każdej formacji społecznej zachodzi związek między podmiotem władzy, pedagogiem, a nauczycielem i jego uczniem. Czy się to podoba, czy nie, uczeń nie należy do wychowawcy, a pedagog nie należy do siebie. Kiedy pedagog kontestuje podmiot władzy, z którym pozostaje w ideologicznej niezgodzie, to i tak pozostaje na usługach innej władzy. Taki już jego los. Pedagog zawsze do kogoś należy i tylko mu się wydaje, że należy wyłącznie do siebie.

W tej samej relacji podporządkowania pozostaje nauczyciel. Nauczyciel też nie należy do siebie, a najczęstszym jego złudzeniem jest jego odpowiedzialność przed samym sobą. Na nauczycielu ciąży odpowiedzialność przed kręgiem społecznym, na rzecz którego dokonuje się wychowanie. Nauczyciel nie powołuje siebie i nie przedstawia uczniowi jako osoba prywatna. Nauczyciel jest funkcjonariuszem powoływanym przez społeczeństwo i, jak trzeba, odwoływany, by przenieść wzór życia wraz z przyjętą ideą dobra do świadomości pokoleniowych następców.

Wychowanek też nie należy wyłącznie do siebie. Czy mu się to podoba, czy nie, musi poddać się wysiłkowi pracy nad sobą tak, by u kresu drogi (w socjologicznym jej rozumieniu), uzyskać dostęp do świata dorosłych – by uczestniczyć w nim na równi. Na początku tej drogi wyzwolony uczeń może nie pojmować sensu swego przeznaczenia, a nawet nie rozumieć swego losu. Zależy to od mądrości nauczyciela i przyjmowanej od jego nadnauczyciela pedagogii. Pedagog wszczyna cykl edukacyjny, kiedy powierza nauczycielowi przyjęcie odpowiedzialności za kulturową drogę swego ucznia i doprowadzenie go do samodzielnej dorosłości – wyrażającej się słusznym wyborem wartości, w czynnościach zgodnych z modelem ideologicznym życia.

Jak widać, relacją między nauczycielem a uczniem zachodzi bezpośrednio, zaś między „nadnauczycielem” a uczniem wyłącznie pośrednio. Uczeń

nie poznaje nigdy nauczyciela swego nauczyciela. Uczeń nie rozumie, że relacja taka w ogóle istnieje. Doświadcza jej na takiej zasadzie, na jakiej dziecko w rodzinie doświadcza obecności dziadków poprzez swoich rodziców. Uczeń nie wie, kto kształcił jego nauczyciela: nie wie, kim był, jak myślał, co mu przekazał, jakie dobro uznał za słuszne. Uczeń nie zastanawia się nad tą relacją. Tymczasem to, jaki jest jego nauczyciel, jak myśli o istotnych dla ucznia sprawach w perspektywie jego dorosłości, zostało przesądzone poza nim, w przeszłości kulturowej „dziadków” edukacyjnych ucznia. Dla ucznia „nadnauczyciel” jest jego „kulturowym dziadkiem”, właśnie tak, jak nauczyciel pozostaje dla niego „kulturowym rodzicem”

Otóż, aby ucznia zjednać dla idei wartości życia osoby we wspólnocie – przy założeniu aksjologicznym, wywiedzionym z prawa naturalnego, że moralna wartość życia osoby ludzkiej jest wartością najwyższą w doczesnej egzystencji człowieka – to i nauczyciela tego ucznia trzeba wcześniej, w toku jego edukacji akademickiej pozyskać dla tej samej idei. Ale nie koniec na tym. Jeszcze wcześniej trzeba zapoznać z tą samą ideą kandydata do roli „nadnauczyciela” pomocniczego. Chodzi tu o tych wykładowców przedmiotów akademickich, których biopedagog chciałby włączyć do edukacji nauczyciela jako pomocniczych „nadnauczycieli” – uwzględniających w ramach swoich szczegółowych przedmiotów zawsze tę samą wykładnię pedeutologiczną oraz tak samo uzasadnianą etycznie ideę moralnej godności człowieka jako wartość absolutną⁵.

Wszystkich trzech łączy zatem to samo dobro, mimo iż różne jest ich położenie społeczne. Poprawniej należałoby powiedzieć, iż ta sama idea dobra musi łączyć triadę podmiotu edukacyjnego. Kiedy warunek ów podmiot spełnia, pojawia się ciąg międzypokoleniowej narracji, wszyscy trzej mówią tym samym głosem, bowiem wszyscy trzej wywodzą się z kultury tego samego dobra oraz wszyscy trzej zabiegają bezpośrednio lub pośrednio, by dobro tej kultury stało się udziałem ucznia, określało jego tożsamość w perspektywie jego dojrzałego uczestnictwa w zadanym mu porządku aksjonormatywnym.

„Nadnauczycielem” jest biopedagog wprost, czyli taki nauczyciel nauczyciela, który:

- uzasadnia logicznie na gruncie etyki biopedagogicznej ideał moralnej godności osoby – jako wartości najwyższej, nadający życiu człowieka humanistyczny sens oraz ujawnia źródło wiedzy prawdziwej o dobru życia – zawar-

5 W próbie nadążania za modą ponowoczesności – wyrażającą się wolnościowym liberalizmem obyczajowym – pedagodzy mojej uczelni podjęli starania o ustanowienie specjalności w kształceniu nauczycieli o treściach programowych promujących ekstremalny indywidualizm „głodnych adrenalinowców” (studenci tak sami mówią o sobie). W uczelni o misji humanistycznej pojawiają się wolnościowe uroszczenia o zdecydowanie ahumanistycznej treści, niektóre z nich, jak na przykład zmilitaryzowany paintball czy survival – są wyraźnie antyhumanistyczne.

te w pierwszych zasadach prawa naturalnego – z jakiego sądy normatywne wydedukował⁶;

- przedstawia następnie, posługując się racjonalnością teoretyczną, dowód antropologiczny o prawomocności osiągnięcia przez człowieka (w roli ucznia), ideału moralnej godności osoby – jako skutku finalnego edukacji.

Inaczej mówiąc, pedagog musi udowodnić sam sobie, zanim przedłoży dowód nauczycielowi, że osiągnięcie ideału – absolutyzującego etycznie człowieka jako osobę jest „rzeczą ludzką”, czyli – pozostającą w mocy sprawczej człowieka wykazującego się zamiarem tworzenia „siebie przez siebie”

Teoretyczna koncepcja człowieka, zawierająca twierdzenia wyjaśniające „za jaką przyczyną człowiek się zmienia”, ma oświecać rozum nauczyciela na tyle, by nie miał on wątpliwości, że zmiana finalna osobowości człowieka – postulowana przez pedagoga jako ideał moralnej wartości osoby – jest osiągalnym skutkiem realnej przyczyny; nawet gdyby nauczycielowi wydawać się miało, że przemiana człowieka ku jego świętości, czy po prostu – doskonałości w człowieczeństwie osoby, nie jest możliwa sprawczo; gdyby miał on przeczucie – pielęgnowane w prywatnym rozumie, iż człowiek nie może przyczynować sobą zmiany, która skutkowałaby w nim świętością; że „nie ma takiej siły”, by zamiar ów urzeczywistnić, albowiem nie istnieje taka teoria człowieka, z której twierdzeń o przyczynowości zmiany człowieka można wydedukować aż taki jej skutek – to znaczy objawiający się maksymalizacją jego człowieczeństwa (oczywiście, przy założeniu etycznym, że właśnie osoba ludzka najpełniej człowieczeństwo wyraża swoimi czynami),. Nawet gdyby nauczyciel miał mu przypomnieć, że nie na każdy zamiar człowiek znajduje siły (że każdy powinien „mierzyć zamiary na siły” lub że człowiek może wiele, lecz cudotwórcą przecież nie jest) pedagog – pewny swego źródła poznania prawdy o przyczynie człowieka – odpowie mu, że na taki właśnie zamiar, mimo iż nadzwyczaj ambitny, a więc trudny, człowiek znajdzie siły w sobie, sprawiające jego urzeczywistnienie, że z siebie je wydobędzie. Doda jednak niezwłocznie, by nie wzbudzić podejrzenia o posługiwanie się magią naturalizmu antropologicznego, z której niejeden pedagog nowego wychowania czy antypedagog wyczarowywał prawo samoczynnego stawania się człowieka, że w jego antropologii osoby – teorii na wskroś antynaturalistycznej – wyłania się prawda o człowieku jako skutku swej przyczyny; prawda o jego podmiotowości – wyrażającej się samowładnym kierowaniem swoją zmianą wobec siebie: względem swej duchowości, osobowości i cielesności.

Jeżeli proponujesz, będąc pedagogiem, ideał człowieczeństwa, czyli powinnościowy wizerunek człowieka, „podciągnięty” do doskonałości, to po

6 Co prawda, z prawa naturalnego nie możemy wydedukować wprost sądów normatywnych, jak twierdzi Leszek Kołakowski, lecz możemy ustalić przynajmniej „bariery, które prawo pozytywne ograniczają”; L. Kołakowski (2009), *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków, s. 222.

pierwsze uzasadnij logicznie na drodze dedukowania swego sądu z przesłanek aksjologicznych pierwszego rzędu jego słusność oraz, po drugie, wyjaśnij także w dedukcyjnym toku swego rozumowania z jakich przesłanek teoretycznych wnioskuje o prawomocności przyczynowania przez człowieka skutku, objawiającego się postulowaną zmianą – aż taką zmianą, idącą ku ideałowi – pokaż zatem swoje zaplecze etyczne i antropologiczne, z jakiego wyprowadzasz sądy normatywne i twierdzenia wyjaśniające.

Pedagog, który potrafi je nie tylko pokazać, ale i przekonująco uzasadnić ich prawdziwość teoretyczną – w kwestii antropologicznej prawdy o przyczynie (posługując się paradygmatem personalizmu), oraz etycznie, gdy chodzi o prawdę o dobru uniwersalnym, jakim jest godność moralna osoby (odwołując się do treści prawa naturalnego) – staje się dla nauczyciela wiarygodnym medium społecznej komunikacji z uczniem.

Gdyby jednak nauczyciel – niezadowolony z odpowiedzi pedagoga w kwestii mocy sprawczej, tkwiącej w wolnej woli człowieka – dociekał dalej: za jaką przyczyną zewnętrzną osoba ludzka jest wewnątrznie skutkiem swej przyczyny (pozostaje przyczyną przyczyny) pedagog musiałby raz jeszcze podkreślić, że nikt z takim upełnomocnieniem się nie rodzi, lecz stawać się takim może w szczególnych ramach społecznej współobecności. Jakich? – Społecznego zapośredniczenia. Człowiek jest bytem osobowym, czyli samoistnym, ale w żadnym razie bytującym w sobie monadycznie. Aby mógł osiągnąć względnie niezależną samoistość (chodzi o to, że absolutna samowystarczalność osoby ludzkiej jest ontycznym niepodobieństwem) musi odbyć drogę ku podmiotowej zależności siebie wobec siebie przez włączenie go w relację społecznej nadrzędności – zawiązywanej przez nauczyciela. Człowiek staje się zależny od siebie samego dzięki temu, że do tej zależności: siebie wobec siebie, jest wzwyczajany przy każdej okazji kulturowego uczestnictwa, w której może doświadczać podmiotowości (ucząc się jej na sobie);, dzięki temu, że nauczyciel jako aranżer współczesności ucznia sam uznaje jego umacnianie w poczuciu przyczynowości za niezbędne instrumentarium w tworzeniu jego osobowości na wzór ideału postaci kulturowej. Ucznia trzeba upełnomocnić sprawczo, wzbudzając w nim wolę czynienia siebie przez siebie, z wyborem takich wartości, który byłby przez niego uznawany za prawdziwie słuszny, czyli najpełniej objawiający mu humanistyczny sens poczynić. A więc wyborem takiej perspektywy aksjologicznej, w której moralna wartość człowieka (istniejąca pośród wielu innych wartości), będzie przez niego przyjmowana świadomie jako naczelną zasadą jego egzystencji. A następnie – co jest szczególnie ważne dla nauczyciela sportu – że ta naczelną wartość, jaką jest moralna godność osoby ludzkiej (wartość rzędu najwyższego) urzeczywistniania w społecznych ramach egzystencji, uzasadnia najpełniej wartość ludzkiej cielesności (wartość rzędu niższego); że wartość wyższa funduje wartość niższą.

Ponieważ wartości są ogniwem czynu osoby ludzkiej (gdyż człowiek, to czyniciel wartości⁷) można uzupełnić to twierdzenie aksjologiczne, że czynności kultywowania cielesności są sensowne o tyle, o ile umożliwiają one podejmowanie czynności moralnego kultywowania siebie jako osoby ludzkiej (np. czynność kultywowania fizycznego zdrowia ma sens najpełniejszy, kiedy osoba je podejmująca korzysta z przysporzonej przez siebie mocy witalnej w czynnościach moralnej personalizacji siebie – dokonującej się w realnych relacjach społecznych każdego kulturowego przedsięwzięcia). Warto czynić siebie zdrowszym, kiedy ma się dla kogo żyć – najlepiej z miłości wobec drugiego – na każdym polu kulturowego współuczestnictwa. Wszędzie „znajdzie się ktoś”, komu warto okazać dobro bezinteresownie, i dla którego warto zabiegać o zdrowsze zdrowie fizyczne, najlepiej – gdy chodzi o sposób – biegając po nie po prostu. Od umacniania siebie w zdrowiu osoba czyni siebie realnie mocniejszą w czynieniu dobra moralnego drugiemu. W ogólności kultywowanie ciała staje się czynem chwalebny, kiedy osoba je podejmująca uznaje ich podrzędność aksjologiczną wobec czynności moralnych swojej egzystencji. Wówczas to kultywowanie ciała jest w pełni godne człowieka, gdyż wynik tych czynności (skutkujący jakąś zewnętrzną czy wewnętrzną zmianą ciała), realnie lub symbolicznie umożliwia kultywowanie moralnych wartości egzystencji. Z drugiej zaś strony kult cielesności (kultu nie należy mylić z kultywowaniem) mający na celu wzmożenie gatunkowej naturalności człowieka o tyle staje się złem moralnym, o ile w niegodziwości jest wplątany. A wtedy jest w nią wplątany, jako czyn moralnie zły, kiedy jest „wewnętrznie zły” (*intrinsece malum*). To znaczy, kiedy sam przedmiot czynu, niezależnie od żywionej intencji podmiotu i okoliczności działania, nie tylko dobru osoby nie służy, ale z tym dobrem – opisanym w pierwszych zasadach prawa naturalnego oraz jego *conclusiones* – jest sprzeczne. O jakie czyny wewnętrznie złe, zawsze i same z siebie złe może tu chodzić? – O te wszystkie czyny, które: godzą w samo życie, naruszają całość osoby ludzkiej oraz ubliżają godności ludzkiej (patrz: *Veritatis Splendor*, Jana Pawła II, 1993, s. 123).

Otóż zdarza się, że osoba ludzka nie podejmuje czynności zmiany ciała ze względu na przedmiot, jakim jest jej dobro jako osoby, a w dalszej perspektywie dobro ostateczne Absolutu osoby. Zdarza się, że osoba wykorzystuje swoją rozumność niejako przeciwko sobie, w aktach niegodnych siebie. Człowiek jest powołany, by godnie sobie służyć we wszystkim, co czynem wobec siebie czyni – także kultywując własną cielesność. W tym wyraża się jednocześnie jego roztropność, życiowa mądrość. Zdarza się jednak, że człowiek – rozumiejąc, co czyni – zdradza siebie przez to, że podejmuje działania degradujące jego człowieczeństwo. W tym wyraża się niedorzeczność. Nie można po to

⁷ Kiedy mowa o tej relacji: czynności wobec wartości, to zawsze odwołuję się do *Elementów rzeczywistości praktycznej* – rozprawy filozoficznej Floriana Znanieckiego z roku 1911.

żyć, by nie stawać się sobą – do siebie podobnym w człowieczeństwie osoby ludzkiej. Nie powinno się czynić niczego, także w aktach kultu własnej cielesności, co nie sprzyjałoby moralnej nobilitacji człowieka. Przyjmując to założenie aksjologiczne etyki – absolutyzującej godność osoby przez jej wartość moralną – pedagog upoważnia siebie do wydania ocen o jakości moralnej czynów intencjonalnie uznanych za fizycznie ekstremalne wobec siebie samego, a podjętych z użyciem władz cielesnych przeciwko nim samym: już to na ich biotyczne wyniszczenie i w konsekwencji samozatrącenie ontyczne swego jestestwa, na śmierć po prostu („zabawmy się na śmierć”) już to – w najlepszym razie – na ich sprowadzenie do nędzy zdrowotnej.

W ogólności czyny ekstremalne cielesnie i fizycznie są moralnie złe, kiedy podmiot osoby je podejmuje ze względu na przedmiot:

- bytu nieosobowego utopii społecznej, który te czyny ideologicznie usprawiedliwia – mamy wtedy do czynienia z antyhumanizmem kultu cielesnego – legitymizowanym ideologiami totalitarnymi i autorytarnymi socjalizmu, komunizmu i faszystów,
- bytu naturalnego – charakterystycznego dla liberalnych modeli społecznych, w istocie ahumanistycznych przez pochwałę wolności samostanowienia indywidualium, jako dobra najwyższego, w tym dowolności kultu cielesnego, oraz
- bytu kulturowego, także nieosobowego – charakterystycznego dla sytuacji społecznych, w których osoba ludzka czyni z siebie środek do celu zewnętrznego wobec siebie, jakim jest w tym przypadku urzeczowione dobro kultury materialnej lub symbolicznej, jako dobro dla niej najwyższe. W tej pozornie chwalebnej sytuacji – w istocie ahumanistycznej, a nazywanej humanizmem kulturowym – wszelkie przejawy kultu ciała też nie mogą być uzasadniane wyższą racją etyczną dobra moralnego osoby ludzkiej, gdyż racja ta zostaje „wykluczona” przez zgoła inne, nie-ludzkie, uzasadnienie takiego czynu.

W ogólności, czynności kultywowania cielesności są „wewnętrznie złe” w doczesnym wymiarze egzystencji, kiedy ich przedmiotem nie jest moralna wartość osoby ludzkiej. Podmiot, który „używa” ciała jako narzędzia afirmacji swego siebie w kolektywistycznym czy indywidualistycznym modelu życia społecznego, godzi w swoją godność jako osoba. Choć może wzbudzać podziw swoją konstrukcją cielesną, to w ocenie etycznej personalisty uchodzi on za zdrajcę siebie samego. Kto bowiem godzi w swoje dobro najwyższe, jakim jest godności osoby, a ostatecznie dobro osoby Absolutu, ten sprzeniewierza się ideałowi moralnemu swego człowieczeństwa.

Patrząc z dwóch perspektyw na człowieka kultywującego swoją cielesność: teoretycznej i aksjologicznej, pedagog rozpoznaje jednocześnie „ładunek” rozumności i mądrości, zawarty w aktach samotworzenia się osoby podług etycznego wzorca doskonałości. I choćby tego nie chciał, zauważa też – dzięki narzędziom aksjologicznej *wyceny*, jakie wydobywa zasobów etyki

osoby – przypadki uśmiercania człowieczeństwa. Dwie miary wystarczą pedagogowi: antropologiczna i aksjologiczna (w istocie jest to jedna miara oceny człowieczeństwa, kiedy pedagog korzysta się z twierdzeń wyjaśniających i sądów normatywnych etyki osoby; etyki absolutyzującej moralną wartość człowieka jako jego ideał) by osądzić kto jest kim w aktach kultuwowania cielesności. Posługuję się tym narzędziem aksjologicznej oceny jakości czynów nadzwyczajnych *homo phisicus*, nazywanych potocznie ekstremalnymi, by wykazać ładunek ich ahumanistycznej, a nawet antyhumanistycznej zawartości.

Pedagog przybywa więc do nauczyciela jako etyk i antropolog w jednej osobie. Nie zawracałby inaczej nauczycielowi głowy, gdyby nie potrafił udowodnić – jako antropolog filozofujący – że postulowany przez niego ideał człowieka jako osoby jest prawomocny teoretycznie.

Ideały można sobie wyobrażać, tworząc nawet ich utopie, ale nic nam po nich, kiedy nie wiemy, czy zostały one uprawdopodobnione empirycznie; kiedy nie mamy pewności, czy osiągnięcie skutku w przemianie człowieka ku moralnej doskonałości jako osoby jest przyczynowo możliwe. Jeśli pedagog jest w stanie nauczyciela sportu przekonać, że ideał ów jest rzeczą ludzką (że człowiek może go osiągnąć) to tym samym musi wyjaśnić, z jakich przesłanek teoretycznych (w oparciu o jakie generalizacje wyjaśniające), swój sąd normatywny dedukuje. Tak oto biopedagog wymusza na sobie myślenie teoretyczne o człowieku. Wchodzi w dwie role jednocześnie: etyka oceniającego i antropologa wyjaśniającego.

Korporeizm jako ahumanizm ponowoczesności

Na trop wiodący ku otwarciu pedagogiki wartości ciała na szerszą perspektywę filozoficzną, uwzględniającą wartość życia, naprowadziły mnie niedorzeczności swawolnej postaci ponowoczesnego indywidualizmu. Jak wiadomo co najmniej od wczesnych lat 90. ponowoczesność słynie z irracjonalnego indywidualizmu: w performie bez granic *homo phisicus* podejmuje działania wzmagające wielkość gatunkową bądź degradotwórcze, wyniszczające jej żywotność; doprowadza siebie na pogranicze igraszki życia ze śmiercią.

Kiedy w roku 1996 wypowiadałem się krytycznie o ponowoczesnych kreacjach *korepreizmu*, swoje sądy moralne dedukowałem z etyki personalistycznej – absolutyzującej, jak wiadomo, ideał moralnego godności człowieka – oraz posługiwałem się *implicite* teorią filozoficzną, według której człowiek jako osoba istnieje nie inaczej jak w zintegrowaniu ze swoją naturą fizyczności. Obydwa spojrzenia na człowieka, sporządzane według logiki przyczyny (teoretyczne), i logiki wartości (normatywne) są przyjmowane przez każdego pedagoga, gdyż w każdej, autorskiej myśli pedagogicznej należy wytłumaczyć się niejako przed uczestnikami dyskursu edukacyjnego z własnych

preferencji antropologiczno-filozoficznych i etycznych jednocześnie. W każdej pedagogice znajduje się bliska jej autorowi myśl teoretyczno-filozoficzna i normatywna o człowieku. Można powiedzieć, że bogactwo pedagogik wyrażają się ich antropologiami oraz etykami. Spoglądając, z jakiej szkoły myślenia o człowieku pedagog dedukuje swoje twierdzenia, przekładając je na język antropologii i etyki pedagogicznej – można ustalić na drodze dyskursu, ile zawarł on w swojej pedagogice uniwersalnej rozumności teoretycznej, a ile powszechnie uznawanej mądrości humanistycznej. Dwie miary wystarczą, by w pedagogice ustalić, kto kim jest. Sam posługuję się nimi „wyceniając” pedagogiki innych i sam wyceniam zawartość mojego uzasadnienia – ulokowaną w pedagogice wartości ciała. Jak dochodzę do tego połączenia sądów normatywnych, mówiących o tym, przez jakie dobro człowiek osiąga ideał w człowieczeństwie, z twierdzeniami wyjaśniającymi przyczyny jego przemiany? Zapytałbym jeszcze, dlaczego jako pedagog muszę o jednym i o drugim rozprawić, wiedząc iż logicznego przejścia od sądów normatywnych ku generalizacjom teoretycznym nie ma. Odpowiedź jest prosta. Jeżeli głosisz pochwałę ideału, wyrażając ją w sądzie: człowiek stanowi o swoim ideale, kiedy pokazuje swoją godność moralną jako osoba – kiedy, mówiąc inaczej, bezwarunkowo normę osoby dla osoby czynnie urzeczywistnia – to musisz udowodnić, że w mocy człowieka, przejętego wizją swej doskonałości w człowieczeństwie, spoczywa potencjał samoprzyczynowania siebie (samostanowienia na „wykrojony idealnie strój”). Gdybyś dowodu teoretycznego przedstawić nie potrafił, to jako postulador ideału – ośmielający się dyktować nauczycielowi sądy o ideale jego ucznia (jako pedagogiczny uzurpator prawdy o ideale ucznia, a raczej – ucznia w jego stawaniu się ku ideałowi w człowieczeństwie), – wyszedłbyś na chorego z urojenia marzyciela. Nauczyciel żąda od ciebie gwarancji teoretycznych, kiedy – dajmy jako przykład – „wma-wiasz” mu, iż miłość społeczna, zwana przyjaźnią członka rodziny olimpijskiej stanowi o jego wielkości i jest spełnieniem ideału w człowieczeństwie sportowym. Oczekuje nie tylko uzasadnienia prawdziwości etycznej tego sądu – nie wiedząc zazwyczaj, że sądy moralne wyrażać mogą prawdę o dobru, że są klasyfikowane jako prawdziwe lub fałszywe⁸ (nawiasem dodam, że nauczyciele sportu, jakich znam wielu, i tak „wiedzą swoje”).

Zastosowana reguła metodologiczna postawiła mnie już kiedyś w roli sędziego pedagogiki⁹. Posługuję się nią w każdym przypadku zapytania własnego o antropologiczne wyjaśnienia przyczyn zmiany oraz aksjologiczne uzasadnienia sensu zmiany wychowanka, udzielane przez autora

⁸ Pisał o tym Leszek Kołakowski, kiedy w mini wykładach przypominał o ciągnącej się wiekami, nudnej dyskusji na temat sądów opisowych, z których wydedukować nie można sądów oceniających; Kraków 2004, s.188.

⁹ A. Pawłucki (2006), Myśl Jędrzeja Śniadeckiego o wychowaniu zdrowotnym w perspektywie współczesnego dyskursu pedagogów, *Kultura Fizyczna*, nr 3-4.

danej pedagogiki. W *różny myśli pedagogicznej* – przedstawiam szczegóły tej operacji¹⁰. Dodam, że w moim przekonaniu reguła ma znaczenie uniwersalne. Kto pyta o wartość etyczną myśli pedagogicznej, każdej zresztą myśli – kiedykolwiek wystawionej przez jej autora pod osąd dyskursu – ten znajdzie w owej regule narzędzie metodologicznej nawigacji. Dwie współrzędne, zastosowane wobec danej pedagogiki naraz, pozwalają opisać świat, z jakiego pedagog przybywa oraz ocenić porządek normatywny, do udziału w którym pedagog zachęca. Dzięki temu narzędziu nawigacji aksjologicznej pedagog może pomóc nauczycielowi sportu w „lokalizacji sensu” każdego aktu podmiotowości sportowca i tym samym naprowadzić pośrednio jego ucznia na drogę słusznego humanistycznie wyboru wartości. Wyniki badań rozumowania moralnego uczniów szkół sportowych pokazują, jak ważne jest to zadanie edukacyjne. Owszem, uczniowie wiedzą o istnieniu reguł sportowego postępowania, nie mają jednak pojęcia o ich pojęciu i nic nie potrafią powiedzieć o sensie ich przeznaczenia. Z tych samych badań wynika coś znacznie bardziej niepokojącego. Sami nauczyciele sportu nie potrafią nazwać reguł moralnego czynu sportowca. O regule fair play wiedzą mniej więcej tyle, że dotyczy – jak mówią – „czystości” albo „przyzwoitości”. Więcej na pytanie otwarte napisać nie potrafią. Nie znaczy to jeszcze, że nie rozumieją przedmiotu wypowiedzi. Z pewnością jednak nie wiedzą, że ich rozumowanie moralne o czynach sportowca – jakimikolwiek one są – musi się dokonywać z zastosowaniem logiki dyskursu etycznego. Nauczyciel sportu mógłby nauczać etyki, gdyby sam pobierał akademickie lekcje etyki normatywnej u swego pedagoga sportu lub u etyka wprost, gdyby studiował humanistykę naukową o sportowcu z poczuciem nieodzowności jej przeznaczenia społecznego: humanistykę dla humanizacji osoby sportowca i personalizacji społecznych relacji w samym sporcie oraz „daleko” poza nim.

Biopedagog a bioetyk

Pedagog nie chce być natrętnym moralistą, przypominającym nauczycielowi, by ten zechciał upomnieć ucznia – szalonego wobec siebie w czynnościach fizycznie skrajnych, unicestwiających potencjalnie jego bytowość – że życie człowieka jest świętością nienaruszalną. Poprzestaje raczej na recenzji czynów ekstremalnych podjętych wobec fizyczności i przez nią zarazem w oparciu o preferowaną teorię etyczną, a następnie podaje ją nauczycielowi z nadzieją, że zostaną „doręczone” uczniowi. Na pocieszenie pedagog uściśli, że zakres recenzowanych ekscesów uczestnika cielesnej fizyczności obejmuje

¹⁰ A. Pawłucki (2007), *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*, Olsztyn, OSW.

również czynności skrajnej afirmacji życia dla życia, a nie tylko czynności „ocierających” człowieka o granicę śmierci, będących niekiedy jej pochwałą. Wątpliwe to jednak pocieszenie, jeśli miałyby ono w konkluzji przypomnieć starą mądrość filozofów życia, że nie po to człowiek żyje – dodając sobie lat do życia – by stać się na przykład więźniem przyrodzoności własnej lub kosmicznej.

Jak widać, pedagogika wartości życia nie powtarza za bioetyką sporów o życie w ich przekładzie na język nauczycielskiego działania. Wykorzystuje logikę etyki normatywnej, lecz w żadnym razie nie powtarza tych samych tekstów o życiu i śmierci. Jest myślą humanistyczną skupioną na ocenie jeszcze innych przypadkach naruszania przez wolną wolę osoby granicy między życiem a śmiercią. Różnica jest taka, że bioetyka ocenia i wyznacza normy w odniesieniu do granicznych sytuacji życia i śmierci człowieka poddane- go biomedycznej technologii zmiany ciała, zaś biopedagogika – „recenzuje” sytuacje graniczne, jakie wytwarza *homo phisicus*, kiedy ingeruje on nie- medycznie w procesy życiowe, wystawiając siebie na ryzyko śmierci, czy – w najlepszym razie – utraty zdrowia. Po drugie, sytuacje graniczne ocenia- ne w bioetyce są najczęściej dwupodmiotowe – *ktoś wobec kogoś* (dokonuje aborcji czy eutanazji lub wykonuje karę śmierci) a w biopedagogice – jedno- podmiotowe. Ktoś wobec siebie:

- ingeruje granicznie w procesy życiowe, w czynnościach trenowania siebie;
- w czynnościach *performy* – tak manipuluje swoją wytrenowaną fizycznością, że doprowadza siebie do granicy utraty życia (jako dobra ontycznego).

Kryterium podmiotowości (jedno-, czy dwupodmiotowości), w ustalaniu różnic przedmiotu oceny obydwu nauk normatywnych nie jest jednak wystar- czające. Można posłużyć się nim podręcznikowo i dydaktycznie. Okazuje się ono zawodne w ocenie moralnej czynności sportowca, za której skutki jest odpowiedzialny ukryty sprawca przewinienia. Do takich należy lekarz spor- towy, który w porozumieniu z trenerem, podaje – oczywiście, za przyzwolen- niem sportowca – preparat dopingujący, czy inżynier-manipulator zmieniają- cy strukturę genomu. Dwupodmiotowa relacja z udziałem ukrytych sprawców skutkuje: a), utratą zdrowia sportowca oraz b), zniszczeniem moralnego dobra sytuacji sportowej – będąc jednoczesnym oszustwem wobec siebie i kłam- stwem wobec sportowego konkurenta.

W ogólności wszystkie przejawy biotechnologicznego dopingowania sportowca mają strukturę dwupodmiotowej relacji. Ponieważ skutkują one granicznie utratą zdrowia i życia, a nie wyłącznie zniszczeniem wartości moralnej sa- mego czynu sportowego, stają się przedmiotem ogólniejszej oceny etycznej; podpadają wprost pod ocenę etyki wartości życia (bioetyki).

Nie wszystkie ekscesy ekstremalne zachodzą w sytuacjach sportowych czy quasi-sportowych. Niektóre z nich nie mają żadnego związku z czyn- nością sportową. Dotyczą one postaci *homo phisicus*, a nie *homo-sportivus*.

Tym samym stają się przedmiotem oceny ogólniejszej, na płaszczyźnie pedagogiki wartości ciała, a nie pedagogiki sportu wyłącznie. Łączy je bowiem to, że podmiot podejmujący czynności ekscesywne depersonalizuje stosunki społeczne przez fakt indywidualistycznej promocji siebie (w istocie – egoistycznej afirmacji swego ja), oraz, jednocześnie, degraduje siebie fizycznie na drodze treningowego wyniszczania organicznego ciała; czyli w rzeczy samej – pomniejszenia swego dobra gatunkowej własności, aż do całkowitej jego utraty „na własne życzenie” Biopedagogika obejmuje więc refleksją normatywną przejawy graniczne użycia i nadużycia fizyczności przeciwko sobie samemu. Rozpatruje więc przypadki okazyjnych zabójców. Z drugiej jednak strony może podejmować oceną normatywną czynności skrajnej afirmacji witalnej wartości życia – pośrednio skutkującej śmiercią społeczną performerera-pseudosportowca – czy na przykład narcystycznej estetyzacji cielesności doprowadzającej do duchowego obumarcia w okolicznościach osamotnienia.

Wnioski

Każda zmiana społeczna dokonuje się w wymiarze nomotetycznym, jako trend czy tendencja. Choć obejmuje w ogólności wielu uczestników życia społecznego, zawsze skutkuje zmianą losu ludzkiego indywiduum w taki sposób, iż narusza jego dobro jako osoby. Są oczywiście takie zmiany, które owo dobro afirmują i umacniają. Zmiana społeczna późnej nowoczesności (ponowoczesności) wyrażająca się etosem egoistycznego indywidualizmu – wspomaganym intelektualnie etyką liberalizmu obyczajowego – skutkuje zniesieniem moralnej wartości egzystencji i degradacją człowieka jako osoby. W istocie późna nowoczesność objawia się wytworzeniem społeczeństwa bez wspólnoty i bez osoby; skutkuje rozbiciem ramy społecznej wspólnoty – rozpraszającym indywidua ku tworzeniu jednostkowych kultur samych siebie i, tym samym, uniemożliwiającym im rozpoznanie siebie jako osoby dla osoby. W takich warunkach przynależności ludzkiego indywiduum do siebie samego ustaje życie społeczne jako wzajemna odpowiedzialność osób względem siebie. Pozostają wyspołecznione indywidua, używające w egoistycznych aktach siebie dla siebie, czyli – w rzeczy samej – siebie przeciwko sobie. Kto nie jest wart siebie jako osoba, ten w zaślepieniu aksjotycznym – nie wiedząc, że dopuszcza się zdrady siebie – uprzedmiotowi także i siebie, kiedy spełnia wszelkie swoje zachcianki; niszcząc najpierw moralną wartość życia, niszczyć zacznie następnie bytową strukturę swego życia. Będzie wtedy używał ciała jako narzędzia swego spełniania w czynach degradujących jego fizyczność: ciała przeciwko ciału, ciała przeciwko życiu. U kresu spełnienia znajdzie śmierć na własne życzenie. W ocenie nagannej etyka rygorysty zostanie nazwany okazyjnym zabójcą.

Ani bioetyk, ani biopedagog – absolutyzujący moralną wartość życia osoby we wspólnocie – nie mogą nie uznać, każdy po swojemu, że późna nowoczesność wywołuje kulturową korupcję, że sprowadza na człowieka nieszczęście. Kiedy do niej dochodzi, pedagog – podejmujący nieustannie pracę recenzenta wyczynów kulturowych, w naszym przypadku: ekscesów z nadużyciem fizyczności – może zgłosić o zaistniałym zagrożeniu najwyższemu urzędowi nauczycielskiemu. Choć skutku żadnego to nie przyniesie, musi spełnić, w poczuciu odpowiedzialności za dobro ucznia jako osoby, swą pedeutologiczną powinność. Pozostaje mu, jak zawsze, skromna rola edukacyjna wobec nauczyciela sportu. I zdaje się, że tylko w tym zadaniu: edukacyjnym stopnia drugiego, biopedagog może mieć poczucie udziału w zmianie społecznej przywracającej człowiekowi godność osoby.

Pedagog w ogólności, przejęty ideałem ucznia jako osoby, nie zasypia spokojnie. Niespokojne jest bowiem życie człowieka. Pedagog spodziewa się, że wraz z nastaniem kolejnej zmiany społecznej zostanie obudzony i doprowadzony głosem swego sumienia na granicę ludzkiego błędu. Wymusi wtedy na sobie ocenę jego przewinienia i przypomni zdrajcy siebie samego o powinności osiągnięcia ideału osoby. Sam nie ma prawa moralnego chcieć czegokolwiek więcej.