

Marek Czachorowski

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Pedagogika wobec żądań środowisk LGBT

Jesteśmy adresatami swoistych żądań politycznie zorganizowanego środowiska homoseksualistów (określającego się jako LGBTQ), żądań adresowanych także do świata nauki, w tym również pedagogiki. Niektórzy ubolewają, że polska pedagogika jest głucha na te żądania i problem homoseksualizmu jest w niej „wielkim nieobecnym”¹. Czy z tą opinią należy się zgodzić? W jaki też sposób pedagogika miałaby zająć się tym tematem?

Z pewnością był on obecny w pedagogice starożytnej Grecji (Sokrates, Platon, Arystoteles) i średniowiecza (św. Tomasz z Akwinu), a powrócił w innej odsłonie w nowożytności, wpierw w renesansie, pod wpływem inwazji cywilizacji bizantyjskiej (orientalnej) na Europę (Jerzy z Trapezuntu, Bessarion, M. Ficino, M. Montaigne). Kolejny etap tego zainteresowania widzimy w epoce oświecenia, bo poświęcili mu uwagę zwłaszcza encyklopedyści (Monteskiusz, Diderot, Wolter), wynikiem czego były wprowadzone zmiany prawne (w Kodeksie Napoleona). Powrócił ten temat w XIX i XX wieku, co niekoniecznie odzwierciedliło się w akademickiej pedagogice, zlecającej tę sprawę powstałej psychiatrii i psychologii. Część nurtów współczesnej pedagogiki omija temat homoseksualizmu lub też łatwo ulega w tym zakresie jakiejś ideologizacji. Skoro jednak wychowanie prowadzone jest zawsze w konkretnych okolicznościach,

1 P. Skuza, *O jednym nieobecnym dyskursie – homoseksualizm w pedagogice*, „Kultura i Edukacja” 2004 nr 4. Por. tenże, *Recepcja teorii „queer” a tekstualizacja odmieńców w pedagogice*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009 nr 4 (48), 69-86.

to współczesna pedagogika powinna ten temat podjąć, między innymi z racji gwałtownego rozszerzania się obyczajów homoseksualnych, ale oczywiście w sposób naukowy, bez ulegania jakiegokolwiek ideologii.

Wpierw trzeba ustalić: jaka jest sama istota żądań stawianych przez środowiska LGBT? Słyszymy wszyscy te żądania, bo nagłaśnia się je za pośrednictwem mediów², a utrwała pod naszymi oknami podczas „marszów równości”. Wiele jest takich żądań, a zazwyczaj określa się je jako „równe traktowanie”, „niedyskryminację”, bo „miłość nie wyklucza”. Ale takie hasła dopiero otwierają dyskusję, bo w każdym ubolewaniu na „nierówność” i w postulacie „równości” kryje się przecież odniesienie do prawdy na temat konkretnej sytuacji. Jeśli zgadzamy się chyba wszyscy, że np. zarobki nie powinny być równe, to na gruncie założenia, iż obiektywnie różna praca wymaga różnej zapłaty. Tak samo należy myśleć odnośnie praw małżeńskich. Sam brak instytucji „małżeństwa homoseksualnego”, czy prawa do adopcji jeszcze nie oznacza dyskryminacji homoseksualistów, ale kieruje uwagę ku obiektywnym powodom wykluczenia takich związków w polskim systemie prawnym. Tym powodem jest obiektywna różnica pomiędzy związkiem małżeńskim mężczyzny i kobiety a związkiem homoseksualnym. Dyskusja powinna przejść zatem ku wyjaśnieniu tej właśnie różnicy. Zamiast tego zazwyczaj jedni poprzestają na pokrzykiwaniu o „nierówności”, a drudzy odwołują się do już istniejących zapisów konstytucyjnych. Trzeba się jednak wpierw zapytać: z jakich obiektywnych powodów należy ich bronić? Prawo stanowione przecież jest normatywną konstrukcją społeczną, która swoje uprawomocnienie czerpie z obiektywnej rzeczywistości, którą powinna respektować i chronić.

Drugie pytanie dotyczy żądania środowisk LGBT odnośnie do pedagogiki? Najpierw jednak konieczne będzie wyjaśnienie, co to jest pedagogika?³

2 Socjologowie twierdzą, że zaangażowanie mediów w promocję homoseksualizmu nie jest bezinteresowne, bo uwzględniają one także własny materialny interes, ponieważ osoby samotne, niezwiązane rodziną, chętniej wydają posiadane pieniądze.

3 Zdaniem A. Bronka „w porównaniu z innymi naukami społecznymi (psychologią, socjologią) pedagogika nie należy do metodologicznie rozwiniętych”, bo „wśród teoretyków pedagogiki nie ma zgody co do żadnej niemal ważniejszej kwestii: definicji pedago-

Odróżnić należy trzy jej koncepcje: klasyczną, nowożytną i ponowoczesną (postmodernistyczną, akognitywistyczną). Kryterium podziału tych koncepcji jest systematyzujące⁴, bo u jej podstaw znajdują się wprawdzie odmienne koncepcje przedmiotu pedagogiki, wyznaczone przez odmienne koncepcje nauki. Prowadzi to do zmian w pojmowaniu „wychowania” człowieka (jego rozwoju) jako przedmiotu pedagogiki, oraz zmiany jej celów i metody. Na gruncie tych trzech różnych koncepcji pedagogiki w odmienny sposób podejmuje się żądania środowisk LGBT.

Spór esencjalistów z antyesencjalistami

Zwróćmy uwagę, że rzecznicy „równości” wobec homoseksualistów prowadzą ze sobą jednak spór, który zwykło się określać mianem: „esencjalizm kontra antyesencjalizm”⁵. „Esencjaliści” posługują się w argumentacji pojęciem jakiejś niezmiennej istoty człowieka, w tym także jakiejś jej m.in. „heteroseksualnej”, „homoseksualnej”, „biseksualnej” odmiany. Twierdzą także, że heteroseksualiści są traktowani bezpodstawnie jako uprzywilejowani, co nazywa się „heteronormatywizacją” sfery seksualnej. Postuluje się zatem „niedyskryminację” homoseksualistów, równe ich traktowanie wobec heteroseksualistów, bo „miłość nie wyklucza”, a homoseksualizm to jakoby jedna z opcji ludzkiej natury, co jakoby

giki, określenia jej przedmiotu, celu, metody, kluczowych pytań, danych wyjściowych, typów pedagogiki”. A. Bronk, Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?”. W: W trosce o integralne wychowanie, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio, 47-76. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003. Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 149.

4 Inni autorzy posługują się różnymi podziałami koncepcji pedagogiki, czy też kierunków pedagogiki. I tak odróżnia się np. pedagogikę chrześcijańską, personalistyczną, humanistyczną, pozytywistyczną, pragmatyzmu, postherbertowską, emanacyjną, krytyczną, antyautorytarną, postmodernizmu. Zob. hasło „pedagogika” w: *Encyklopedia Katolicka*, T. XV Lublin 2011.

5 Na temat tej kontrowersji zob. Edward Stein (ed.) *Forms Of Desire: Sexual Orientation And The Social Constructionist Controversy*, New York 1990, 133-73; por. Daniel R. Ortiz, *Creating Controversy: Essentialism, Constructivism and the Politics of Gay Identity*, *Virginia Law Review*. Vol. 79, 1833, 1843-50(1993).

dowodzą badania naukowe. Za kompetentną w tym zakresie wielu uważa psychiatrię, skoro jedni uznają werdykt Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – wykreślającego homoseksualizm z listy chorób i zaburzeń psychicznych – a drudzy krytykują go jako przejaw dyktatury politycznej poprawności. Jedni i drudzy wspólnie jednak ulegają temu, co socjologia nazywa „medykacją” współczesności, czyli sprowadzaniu problemów moralnych do problemów zdrowotnych. Tymczasem, oprócz traktowania homoseksualizmu jako problemu zdrowotnego jest wprawdzie konieczność traktowania go jako problemu moralnego. Traktowanie homoseksualizmu jako „choroby” wyklucza jego moralną ocenę, tak samo jak przyjęcie istnienia jakiejś osobnej „homoseksualnej” natury człowieka, i to rozpoznawalnej przy pomocy nauk biologicznych.

Pod wpływem współczesnej atmosfery intelektualnej, a zwłaszcza panującego w humanistyce postmodernizmu, przeciwnego wszelakim „esencjalizmom”, część środowisk LGBT+ utrzymuje, że nie ma jakiejś wspólnej wszystkim ludziom ludzkiej istoty, możliwej do intelektualnego uchwycenia, w tym także nie ma jakiejś odrębnej homoseksualnej istoty człowieka (czy biseksualnej)⁶. Wszyscy jesteśmy ludźmi, ale mamy tylko różne seksualne pragnienia, które należy zaspokajać, a nie uzgadniać z obiektywną rzeczywistością. Można tylko mówić o rozmaitych „odmiencach” seksualnych (zwanych z angielska „queers”), mających inne seksualne pragnienia niż społeczna większość. W imię ich „niedyskryminowania” i sprawiedliwego traktowania wszystkich, należy udzielić także im tych wszystkich swobód, którymi cieszy się heteroseksualna większość. To stanowisko określa się jako „teorię queer”, będącą odmianą „teorii gender”, odróżniającą płć biologiczną od

6 Za czołowych przedstawicieli antyesencjalizmu uważa się: Judith Butler, *Gender Trouble, Feminism And The Subversion Of Identity* 91-96 (1990); David M. Halperin, *Saint Foucault, Towards A Gay Hagiography* 38-48 (1995); Ladelle McWhorter, *Bodies And Pleasures, Foucault And The Politics Of Sexual Normalization* 9-33 (1999); Momin Rahman, *Sexuality And Democracy, Identities And Strategies In Lesbian And Gay Politics* 17-47 (2000); Jeffrey Weeks, *Against Nature, Essays On History, Sexuality And Identity* 33-37 (1991). Za prekursorską uważa się „Historię seksualności” M. Foucaulta.

7 J. Kochanowski, *Od teorii dewiacji do teorii queer*, w: *Homoseksualizm. Perspektywa interdyscyplinarna*, red. K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana, Nomos, Kraków 2005;

płci kulturowej (gender), a ta ostatnia to społeczny konstrukt, wymagający identyfikacji i odrzucenia w miarę możliwości (choćaby w formie wyśmiania), bo związany z „dyskursem władzy”, czyli podporządkowania jednych wobec drugich⁸.

Jednak od „esencjalizmu” w myśleniu nie da się uciec nawet „antyesencjalistom”. Wprawdzie zgodzić się należy, że nie ma jakiegś homoseksualnej, biseksualnej, czy asekualnej ludzkiej natury (choć jesteśmy z natury albo mężczyzną albo kobietą), to jakże negować powszechną istotę człowieka, równocześnie postulując równe traktowanie wszystkich? Uzasadnienie tego ogólnie ważnego postulatu odwołuje się właśnie do niezmiennej i powszechnej ludzkiej natury, którą zawsze i wszędzie należy uszanować, m.in. poprzez niedyskryminujące cokolwiek postępowanie. Jakże inaczej bronić postulat niedyskryminacji?

Normatywnym postulatem „antyesencjalistów” jest denormatywizacja w tym deheteronormatywizacja sfery seksualnej, czyli zakwestionowanie sensowności jej moralnej oceny przy pomocy obiektywnego kryterium moralnego dobra i zła⁹. Ma to być sfera „poza dobrem i złem”, a zatem filozoficznym patronem tego sposobu myślenia jest F. Nietzsche. Wszelkie moralne normy, dotyczące seksualności uznaje się za społeczny konstrukt i dyktat, co ma obnażać „teoria queer”, dążąca „do destabilizacji tych znaczeń „seksualności” i „płciowości”, które „zostały im” przypisane kulturowo. Teoria queer zmierza do wykazania wieloznaczności takich pojęć, jak płeć, seksualność, a mówiąc zupełnie szczerze: do wykazania ich bez-znaczności. Teoria queer wskazuje, że wszelkie stabilne „wzorce kobiecości”, „męskości” i wszelkie „wzorce seksualne” są kulturowym konstruktem, a ich stabilność jest wynikiem pewnych procesów przemocy: opisanych przez Foucaulta mechanizmów ujarzmnienia (czyli wytworzenia w nas „ja” podporządkowanego

por. A. Jodko, red., *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, Warszawa 2008; por. A. Rejter, *Płeć – język – kultura*; Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

⁸ Zob. M. Czachorowski, *Gendermania. Spór o godność ciała*, Szczecinek 2013.

⁹ Niektórzy uważają, że jedyną zasadą etyki dla homoseksualistów jest zasada wzajemnej zgody. Zob. S. Seidman, *Embattled Eros, Sexual Politics And Ethics In Contemporary America* 146 (1992), s. 172.

Normie kulturowej, będącego narzędziem autorepresji i samokontroli), blokowania (czyli zacementowania naszego sposobu myślenia w ramach ustalonych pojęć, np. z zakresu tzw. „tożsamości seksualnej” czy „płciowej”, ramach ukazanych i implantowanych jako naturalne) i parcelacji (czyli „rozparcelowania” naszego życia na kawałki i poddania każdego z nich kontroli „eksperta”)¹⁰.

Niestety, nie podaje się uzasadnienia tego „antynormatywizmu” w sferze seksualnej, a uzasadnienie w nauce ma pierwszorzędne znaczenie. Zazwyczaj tylko tłumaczy się, że rozmaici „odmieńcy” (w wersji gay, lesb, trans oraz pedo) to jak najbardziej „normalni” ludzie. Miałyby to wykazać, wspomniana już decyzja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, wykreślająca w 1973 roku homoseksualizm z grona „zaburzeń psychicznych”¹¹. Powtórzę raz jeszcze: przypisanie psychiatrii kompetencji w sprawie określania istoty człowieka jest poważnym metodologicznym błędem¹². Nie tylko medycyna (w tym także biologicznie rozumiana psychiatria), ale wszystkie nauki szczegółowe, posługujące się tylko procedurą uogólniania wyników poznania zmysłowego, nie są w stanie rozstrzygnąć, czy homoseksualizm jest – czy też nie jest – praktyką seksualną na ludzkim poziomie. Wyrażane także przez niektórych przeciwników postulatów LGBT oczekiwanie od którejkolwiek z nauk szczegółowych, iż jest w stanie rozstrzygnąć problem moralnej oceny homoseksualizmu, jego źródeł, itd. świadczy o zainfekowaniu zideologizowaną koncepcją nauki, która zawładnęła nowożytną i współczesną umysłowością. Problem oceny homoseksualizmu to wprawdzie zagadnienie etyczne, czyli zagadnienie zgodności ludzkiego działania z człowieczeństwem człowieka. Ono zaś jest czytelne tylko na gruncie klasycznie rozumianej antro-

10 Kochanowski, dz. cyt.

11 R. Bayer, *Homosexuality And American Psychiatry*, The Politics Of Diagnosis 101-54 (1981).

12 Współczesna tzw. seksuologia rozwinęła się wprawdzie w ramach psychiatrii, ale do dzisiaj jej rzecznicy uważają się za kompetentnych w sprawie istoty sfery seksualnej, a zatem także normatywnych jej wymagań. Zob. B. Grabski, *Psychiatria a seksualność*, w: *Konteksty psychiatrii*, red. B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014. Por. G. Iniewicz, M. Mijas, B. Grabski *Wprowadzenie do psychologii LGB*, Wrocław 2012.

pologii filozoficznej, której przedmiotem jest istota człowieka i jego konieczne uwarunkowania. Jeśli zatem pedagogika ma poprawnie podjąć problem homoseksualizmu, to wpięrow musi pozostawać w związku z klasyczną filozofią. Tak jest nie zawsze, bo mamy trzy modele pedagogiki, a dwa z nich zrywają ten związek: pedagogika nowożytna i pedagogika postnowoczesna. Ale jest jeszcze „pedagogia perennis”, klasyczna pedagogika, która pozostaje w nierozłącznym związku właśnie z klasyczną antropologią filozoficzną. Zobaczmy to w szczegółach.

Pedagogika klasyczna a postulat denormatywizacji sfery seksualnej

Denormatywizacja i deheteroseksualizacja sfery seksualnej wykluczona jest w pedagogice klasycznej, istotowo związanej z filozofią moralności (a zatem także z filozofią człowieka), będącą nauką normatywną, oceniającą ludzkie czyny w aspekcie dobra i zła moralnego¹³. Zajmując się wychowaniem człowieka, pedagogika musi opierać się na wiedzy, kim jest człowiek w swojej istocie, a zatem posługiwać się normą rozwoju tego człowieczeństwa, czyli normą moralności. Tylko ona dotyczy człowieka w jego istocie, bo dobro i zło moralne są kwalifikacjami człowieka w jego człowieczeństwie.

Klasyczna pedagogika uprawiana jest zatem w ramach klasycznie pojmowa-

13 Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, T. I, Lublin 1986, s. 22-24, 329. Por. tenże, *Pedagogia perennis*, „Przegląd pedagogiczny” 1924. Woroniecki ubolewał nad tym, że słabe jest zrozumienie związku pedagogiki z etyką. Będąc w jednym z katolickich instytutów pedagogicznych w USA zauważył, iż etyka nie jest wykładana w tym instytucie. Pytając o przyczyny tego stanu rzeczy, usłyszał w odpowiedzi: „przecież etyka nie należy do zakresu pedagogiki” (tamże, s. 33). Woroniecki twierdził, że w przedwojennej Polsce myśłano tak samo: jest „dość częstym zjawiskiem naszych czasów, że katolicy (...) biorą się do naukowych badań z dziedziny wychowania tak, jakby ta dziedzina z filozofią chrześcijańską (...) nie miała żadnej styczności. Ulegając bezwiednie wpływowi nowożytnej pedagogiki świeckiej, dzielą oni z nią to przekonanie, że całe zagadnienie wychowania należy do zakresu psychologii i to psychologii doświadczalnej, nie zdając sobie jednocześnie dość jasno sprawy z błędnych kierunków filozoficznych, którym ta dziedzina wiedzy dziś hołduje” (tamże, s. 19). Czy ta diagnoza jest dzisiaj już nieaktualna?

nej filozofii¹⁴ (posiłkując się także rozmaitymi naukami szczegółowymi), ale zakwestionowanej na początku epoki nowożytnej, formującej nowy model filozofii, w wyniku zmiany w rozumieniu nauki. Natomiast filozofia klasyczna to wiedza o autonomicznym przedmiocie – niesprowadzalnym do przedmiotu nauk tzw. szczegółowych – którym jest istota rzeczywistości i jej konieczne uwarunkowania¹⁵. U podstaw tego rozumienia filozofii znajdujemy klasyczny ideał nauki „episteme”, której celem jest poznanie rzeczywistości, mające wartość samą w sobie, niezależnie od wszelakich korzyści, których może dostarczyć¹⁶. To pojęcie nauki i filozofii koresponduje z traktowaniem człowieka jako wprawie istoty rozumnej, czyli zdolnej i zobowiązanej do poznania obiektywnej rzeczywistości i zobowiązanej do jej uszanowania.

Etyka w ramach filozofii klasycznej traktowana jest jako mająca aspekt pedagogiczny, ponieważ musi określać metody zdobywania pozytywnych sprawności moralnych (cnót moralnych), dzięki którym zawsze i wszędzie działamy i żyjemy na w pełni ludzkim poziomie. Refleksja pedagogiczna wpisana jest zatem zwłaszcza w teorię sprawności moralnych (aretologię etyczną), traktującą moralny rozwój człowieka jako rozwój jego człowi czeństwa¹⁷. Moralnie dobry człowiek

14 Nie wystarczy zatem wskazać na konieczny związek pedagogiki z filozofią, a nawet traktować ją jako nauki filozoficznej, bez czego nie może ona określić pojęcia wychowania, ale konieczne jest dookreślenie koncepcji filozofii. Są to bowiem niejednokrotnie przeciwstawne jej koncepcje, jak w przypadku z jednej strony filozofii Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, a filozofii J. Herbarta. Por. *Filozofia a pedagogika: studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005; *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, „Colloquia Communia” 2(2003); J. P. Hudzik, *Filozofia a pedagogika, czyli o relacjach między kulturą i wychowaniem w warunkach współczesności*, „Edukacja Filozoficzna” 28 (1999), s. 144-159. Różne koncepcje filozofii rzutują na koncepcję wychowania.

15 Por. M. A. Krąpiec, *Koncepcje nauki i filozofia*, w: tenże i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1992, s. 17-33. Por. A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 1976, s. 20-23.

16 Por. P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, Radom 2002.

17 Stąd też Tomasz z Akwinu definiuje wychowanie jako „prowadzenie potomstwa ku szczytom doskonałości właściwej dla człowieka jako człowieka, czyli ograniczonego zespołu wszystkich sprawności” (Sth, Supp. 41. 1), lub też: „rozwój człowieka”, czyli „pełna

to człowiek dobry jako człowiek¹⁸. Ponieważ jednak moralna wartość działania zależy także od jego zmieniających się okoliczności, działalność pedagogiczna powinna się liczyć także z konkretnymi okolicznościami działania. Stąd też klasycznej pedagogice potrzeba wiedzy na temat okoliczności procesu wychowawczego, którą dostarczają rozmaite nauki szczegółowe. W tym aspekcie klasyczna pedagogika jest zależna m.in. od socjologii, psychologii empirycznej, psychiatrii, rozmaitych „nauk humanistycznych”, zwanych „naukami współpracującymi z pedagogiką” (S. Kunowski).

Jak widzimy, klasyczna pedagogika jest ze swojej istoty dyscypliną normatywną etycznie, a zatem określa także normy zachowań seksualnych, w tym również homoseksualnych. Zakłada się zatem, że w sferze seksualnej podmiot jest zdolny do samostanowienia (dokonywania czynów i rozeznawania prawdy o dobru), a zatem podlega także tutaj odpowiedzialności moralnej. Stąd wyróżnia się osobną cnotę moralną (cnotę czystości, jako jeden z gatunków cnoty kardynalnej umiarkowania), będącą stałą sprawnością kierowania dziedziną seksualną w świetle prawdy o dobru tej dziedziny. Nie widać bowiem powodów, aby przyjąć, że w tej dziedzinie człowiek przestawał być człowiekiem. Co więcej, ranga ontyczno-akcyjologiczna sfery seksualnej wskazuje, że zwłaszcza tutaj wszelkie działania powinny być na osobowym poziomie, czyli na poziomie zaangażowania rozumności i wolności podmiotu. Do istoty tej sfery należy bowiem osobowotwórczy jej wymiar. Po pierwsze, dzięki aktywizacji sfery seksualnej może zacząć istnieć osoba ludzka, a nie egzemplarz jakiegoś gatunku zwierząt. Po drugie, płciowość człowieka stanowi osobowe medium najgłębszych zaangażowań międzyosobowych, bo wpierv środek komunikacji oddania siebie drugiej osobie. Po trzecie, z racji

dojrzałość człowieka jako człowieka, polegająca na usprawnieniu się w cnotach” (Tomasz, Sth, Suppl. q. 41, a. 1, resp.). Por. S. Kunowski, *Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki*, „Pastori et Magistra” Lublin 1966, s. 469-488; F. Bednarski, *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola (brw), s. 91-107.

18 Por. K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 217-249.

prokreacyjnego wymiaru sfery seksualnej (służeniu osobowemu istnieniu osoby ludzkiej) sfera seksualna ma sens także sakralny, bo zaistnienie osoby ludzkiej, bytu przygodnego, jest dziełem Absolutu Istnienia. Stąd też klasyczna pedagogika nierespektowanie osobowego sensu sfery seksualnej traktuje jako poważny moralny występki.

Wśród nich wymienia się także zachowania homoseksualne, zaliczane do „czynów wbrew naturze”¹⁹. Ta terminologia pojawia się już u Sokratesa²⁰, Platona²¹ i Arystotelesa²², którzy podejmowali temat homoseksualizmu, wskazując na niezgodność tych praktyk wpraw z prokreacyjną naturą (istotą) sfery seksualnej. Ta niezgodność wyklucza możliwość przyjaźni w homoseksualnych związkach (co podkreślał Sokrates²³), bo każda przyjaźń oparta musi być na respektowaniu obiektywnej rzeczywistości. Jakże być czymś przyjacielem bez respektowania jego obiektywnego dobra, np. jego życia czy jego płciowości? Ten brak obiektywizmu to wpraw respektowanie w zachowaniu seksualnym własnej i cudzej możliwości prokreacyjnej, a przez to także własnej i cudzej rozumności, jako zdolności odczytania obiektywnego sensu sfery seksualnej. Platon i Arystoteles podjęli również problem źródeł homoseksualizmu, ale poszukując koniecznościowych zależności, czyli traktując to zagadnienie filozoficznie. Zdaniem Platona, istotą homoseksualizmu jest konsumpcyjne traktowanie sfery seksualnej (poszukiwanie subiektywnej przyjemności a nie obiektywnego dobra), w wyniku czego pojawia się lęk wobec tego wszystkiego, co może przeszkodzić tej konsumpcji. Lęk ten dotyczy także obiektu konsumpcji, bo odmienność płciowa rodzi poczucie zagrożenia. Homoseksualizm to zatem heterofobia z powodu braku obiektywizmu w sferze seksualnej, konsumpcyjne jej traktowanie. Arystoteles wskazał dodatkowo na rolę homoseksualnej deprawacji w pojawieniu się

19 Zob. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, II-II q. 154, art. 11.

20 Zob. Ksenofont, *Uczta*, tłum. Rapaport, w: tenże, *Wybór pism*, Wrocław 1966 (VIII).

21 Zob. Platon, *Prawa*, tłum. M. Majkowska, Warszawa 1960 (I, 838 b).

22 Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Pisma wszystkie*, t. 5, tłum. D. Gromska, Warszawa 2000 (VII, 5 (11148 b-1149 a)).

23 Zob. Ksenofont, dz. cyt. VIII, 13.

homoseksualnego pragnienia²⁴.

Klasyczna pedagogika jest wpisana w kontekst greckiej (attyckiej) cywilizacji, przejętej przez Rzymian i stanowiącej jeden z filarów późniejszej „cywilizacji łacińskiej”. Zarówno Sokrates, Platon jak i Arystoteles sygnalizowali obcość kulturową zjawiska homoseksualizmu²⁵. Wyrażał to grecki mit, przypisując „wynalazek” homoseksualizmu Lajosowi, ojcu Edypa²⁶. Za ten występek ciążyła na nim klątwa bogów. Dzieła Homera nie znają problemu homoseksualizmu, a – jak świadczy chociażby staroattycka komedia (*Chmury* Arystofanesa) – pojawił się on po wojnach z Persami, na skutek wpływu doryckiej Sparty. Skoszarowanie wszystkich mężczyzn i rozwiązłość ich kobiet (na co zwrócił uwagę Arystoteles²⁷) były przyczyną obecności homoseksualizmu wśród Spartan, na co zwrócił uwagę Platon, jako na – obcą dobrym obyczajom – specyfikę doryckiej obyczajowości²⁸. Ale w prawach Likurga mamy wyraźny zakaz – z sankcją kary śmierci – podejmowania kontaktów homoseksualnych w ramach obowiązującej wszystkich dorosłych mężczyzn działalności pedagogicznej. Sens takiego zakazu wyjaśnił Platon. Rozwój człowieka w jego człowieczeństwie dokonuje się albo na drodze małżeństwa, płodnego związku mężczyzny i kobiety, albo całkowicie poza seksualnym związku wychowawczym dorosłego i młodzieńca dopiero wkraczającego w dorosłość.

Takie rozwiązywanie znajdujemy w ateńskim prawie, którego interesujący tu fragment zachowany został w mowie sądowej Ajschinesa przeciwko Timarchosowi: karano śmiercią za homoseksualną deprawację nieletnich. Nic zatem dziwnego, że Pauzaniusz – komentujący wyjątkowo ogłędnie w *Uczcie* Platona to prawo – przypisuje mu niejasność, a nawet sprzeczność, a w każdym razie poważne konsekwencje dla pederasty. Zwróćmy uwagę, że pierwszą ofiarą narastającego

24 Arystoteles, dz. cyt., VII, 5.

25 Widać to dobrze np. zaraz na początku *Praw* Platona.

26 Tego mitu dotyczy tragedia Eurypidesa *Chryzyppos* (tylko częściowo zachowana) przedstawiająca zbrodniczy czyn Lajosa, „wynalazcy” homoseksualizmu, a Chryzyppos był jego ofiarą, i z powodu tego pohańbienia popełnił samobójstwo.

27 Arystoteles, *Polityka*, II, 5 1269 b – 1270 a.

28 Platon, *Prawa*, dz. cyt. I, s. 31.

w cywilizacji attyckiej wewnętrznego konfliktu był Sokrates. W obliczu homoseksualnej deprawacji nieletnich zabierał głos, jak to widzimy w przekazie Ksenofonta. W surowych słowach upomniął za to Kritiasa, za co później ten przywódca Trzydziestu Tyranów próbował zamordować swojego nauczyciela. Ale jego plan dokonczyli Likon i Anytos, dwaj późniejsi sądowi oskarżyciele: Likon zajmował się sutenerstwem, handlując nie tylko swoją żoną (Rodią), ale także synem – Autolikosem. Ksenofontowa *Uczta* opowiada o subtelным, ale jednoznacznym upomnieniu Likona przez Sokratesa podczas przyjęcia u Kaliasza (znanego ateńskiego pederasty). Z kolei Anytos był znanym pederastą, żywiącym do Sokratesa śmiertelną nienawiść za odrzucenie przez Alkibiadesa homoseksualnej oferty. Wbrew tym faktom do dzisiaj spotwarza się twórcę etyki, co rozpoczął już w starożytności Arystoksenos z Tarentu, oczerniający swoich mistrzów z racji przekazywania Teofrastowi zadania kierowania Likejonu.

To oblicze greckiej cywilizacji było jednak wielokrotnie zniekształcane, czemu drogę otworzyli w XX wieku K. Dover i M. Foucault²⁹. Całkowicie bezpodstawnie, wbrew faktom twierdzi się, że wybitne postacie greckiej cywilizacji praktykowały pozytywnie homoseksualizm, stawiając co najwyżej zakazy o charakterze ambicjonalnym, związane z ówczesną rycerską obyczajowością.

Jak zatem widzimy, postulat „denormatywizacji” sfery seksualnej wykluczony jest w ramach pedagogiki klasycznej, bo oznacza on postulat odczłowieczenia człowieka w sferze osobowej jego życia.

Pedagogika nowożytna a postulat denormatywizacji sfery seksualnej

Dokonana na progu nowożytności zmiana koncepcji nauki i koncepcji filozofii doprowadziła do pojawienia się nowej koncepcji pedagogiki i jej usamodzielnienia wobec etyki³⁰. Jeśli nawet ten związek jeszcze utrzymano, to na gruncie odmien-

29 K. Dover, *Homoseksualizm grecki*, tłum. J. Margoński, Kraków 2004 (I wyd. ang. 1978). Por. M. Foucault, *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak i in, Warszawa 1995. Krytyka ich stanowiska zob. M. Czachorowski, *Heterofobia? Homoseksualizm a greckie korzenie Europy*, Tychy 2005.

30 Por. Woroniecki, dz. cyt., s. 22-23.

nego pojmowania etyki. Za twórców nowożytnej pedagogiki uważa się zazwyczaj albo J. J. Rousseau³¹, albo J. Herbarta,³² a obydwaj posługują się odmiennymi, nowymi modelami etyki, mającymi jednak wspólny mianownik.

Problem możliwości etyki na gruncie nowożytnych założeń epistemologicznych

Zmiana celu koncepcji poznania naukowego, którym przestaje być prawda dla niej samej, ale wymierna korzyść, prowadzi do uznania jej za nadrzędne dobro, do którego redukuje się dobro moralne. Z racji tego, że takich korzyści dostarczają nauki szczegółowe, zostają one uznane za model wartościowej wiedzy, ale wtedy pojawia się trudność zbudowania etyki jako koniecznościowej wiedzy o specyficznym, bo moralnym dobru i złu. Nauki szczegółowe oferować mogą wiedzę tylko prawdopodobną, a nie konieczną, bo dokonuje się w nich uogólnianie danych spostrzeżenia zmysłowego. Nauki te gubią także swoistość moralności, bo w spostrzeżeniu zmysłowym ujawnia się tylko dobro przyjemne (i pożytek jako środek do dobra przyjemnego). Nowożytna etyka albo zatem zostaje zakwestionowana, a jej miano przypisuje się etologii (czyli psychologiczno-socjologicznej teorii przekonań moralnych jakiejś społeczności), albo sprowadzona zostaje do prakseologicznej teorii dobra przyjemnego. Jest jeszcze trzecia droga, którą poszedł skrajnie aprioryczny nurt etyki nowożytnej: traktuje się ją jako dedukcyjną „logikę norm”, dotyczących nie realnej rzeczywistości, ale poczucia własnej autonomii wobec determinacji świata przyrody.

Wersja hedonizmu etycznego

31 Zob. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, T. I-II, Wrocław 1955, tłum. W. Husarski, Wstęp i komentarz J. Legowicza. Na Rousseau oddziaływały sceptycznie eseje M. Montaigne'a, ale znał także dzieło pedagogiczne J. Locke'a, *Myśli o wychowaniu*. Na temat lektur pedagogicznych autora *Emila* zob. komentarz J. Legowicza, LXVIII.

32 Zob. M. Nowak, dz. cyt. A. Komensky zajmował się raczej tylko dydaktyką. Herbarta uważa się niekiedy za ucznia Kanta, który także zajmował się pedagogiką i niezwykle cenił sobie Rousseau, w tym i jego dzieło pedagogiczne (zob. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999).

Pierwszy model nowożytniej etyki to zatem teoria przyjemności i przykrości, czyli hedonizm etyczny w rozmaitych wersjach (np. etyka Hobbesa, Locke’a, Hume’a, Rousseau, Helwecjusza, Holbacha, Bentham, Comte’a, J. S. Milla), bo tylko dobro i zło są ujmowane w spostrzeżeniu zmysłowym. Drugi model to nowożytny autonomizm etyczny, wykluczający oparcie etyki na doświadczeniu, w ramach którego dokonywałoby się intelektualne ujęcie moralności. W obydwu odmianach nowożytniej etyki odrzuca się naczelną zasadę etyki klasycznej, którą jest zasada realizmu, czyli obowiązek uzgadniania podejmowanego działania z realną rzeczywistością. Na gruncie hedonizmu etycznego naczelną zasadą postępowania jest dostosowanie własnych działań do subiektywnego pragnienia przyjemności, co jednak wymaga – jak utrzymuje większość hedonistów etycznych (np. J. Locke) – liczenia się także z pragnieniami innych ludzi, aby osiągnąć oczekiwaną własną przyjemność. Na założeniach tej hedonistycznej etyki opiera się program pedagogiczny np. J. J. Rousseau, mający na celu rozwój człowieka w kierunku jak najlepszego „używania”, czyli rozkoszowania się życiem³³. Ponieważ zależy to nie tylko od subiektywnych pragnień podmiotu, ale także od zmieniających się warunków przyrodniczych i społecznych, to nowożytna pedagogika, związana z hedonizmem etycznym (i odpowiadającej mu koncepcji człowieka³⁴) różni się w szczegółowych wskazówkach wychowawczych, bo przyjemność jest dobrem tylko subiektywnym i aktualnym, czyli dobrem związanym z subiektywnymi

33 Te hedonistyczne założenia wkroczyły też do współczesnej psychologii, na której wielokrotnie opiera się programy pedagogiczne. Krytykuje te założenia E. Fromm, mówiąc że w takich stanowiskach psychologicznych „kładzie się akcent raczej na ‘przystosowanie’ niż na ‘dobro’ i skłania się w stronę etycznego relatywizmu” (E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 2005, s. 17). U podstaw tego relatywizmu znajdujemy zakwestionowanie możliwości wiedzy o istocie rzeczywistości, gdy tymczasem „wielcy humanistyczni etycy przeszłości (...) byli filozofami i psychologami. Wierzyli, iż poznanie natury ludzkiej oraz rozumienie wartości i norm rządzących człowiekiem są nierozzerwalne” (tamże s. 18).

34 Tę koncepcję człowieka odsłania K. Wojtyła, (*Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 37-38). Rozum potraktowany zostaje tylko instrumentalnie wobec pragnienia przyjemności (czyli „uczuć” jako appetitus sensitivus), a nie ma miejsca na wolę jako władzę dążenia umysłowego (appetitus rationalis).

i aktualnymi przeżyciami podmiotu, a nie dobrem obiektywnym i transsubiektywnym³⁵.

Na tym samym założeniu nowożytności, iż niemożliwe jest poznanie koniecznej struktury rzeczywistości (istot rzeczy), oparty jest drugi nurt nowożytnej etyki („autonomizm etyczny”). Kwestionując trafnie hedonistyczną etykę (sprowadzenie dobra moralnego do przyjemności), rezygnuje jednak z zasady realizmu w życiu moralnym, bo realna rzeczywistość jakoby jest poznawczo niedostępna w swojej istotnej strukturze. Postuluje się więc uzgadnianie działania z własnym rozumem, ale pojętym nie jako odczytujący obiektywną rzeczywistość dobra i zła, tylko jako tworzący granicę pomiędzy nimi. Sprowadza się w ten sposób etykę do „apriorycznej logiki norm”³⁶, czyli „nauki o myśleniu związanym ze zjawiskami działania, nie zaś nauką o dobru samego działania rozumnego bytu”³⁷. W ten też sposób Kant utorował drogę współczesnym obrońcom „zasady autentyczności” (J. P. Sartre), czyli koniec końców jednej z wersji subiektywizmu etycznego³⁸.

Wspomniałem, że za ojca nowożytnej pedagogiki uważa się Rousseau, albo Herbarta. Pierwszy z nich zajmował pozycje hedonizmu etycznego, bo opierał etykę na doświadczeniu, ale pojmowanym sensualistycznie³⁹, czyli jako spostrzeżenie zmysłowe. Stąd też pierwszą regułą wychowawczą jego pedagogiki była zasada „obserwować naturę i kroczyć drogami przez nią tyczonymi”⁴⁰. Nie chodzi jednak o „naturę” w sensie używanym w filozofii klasycznej, czyli istotę rzeczy, wziętą jako źródło specyficznego dla tej rzeczy działania. Przez „naturę” rozumie Rousseau porządek przyrodniczy, porządek uchwytywany w spostrzeżeniu zmy-

35 Tamże, s. 40.

36 Zob. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin-Rzym 1991, s. 55. Por. tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991, s. 177.

37 K. Wojtyła, *Wykłady lubelskie*, Lublin 1986, s. 155.

38 Por. A. Szostek, *Natura-rozum-wolność*, Rzym 1990, s. 44. Por. T. Styczeń, *Etyka niezależna?*, Lublin 1980, s. 42-44.

39 Zdaniem J. Legowicza „nie ulega wątpliwości, że przy pisaniu *Emila* jego autor w szerokim zakresie korzystał z naukowych danych czerpanych z *Traite des sensatins* Condillaca (Komentarz Legowicza, dz. cyt., s. LXVI).

40 Rousseau, *Emil*, dz. cyt., ks. I.

słowym. Cała działalność wychowawcza miałaby polegać na czuwaniu nad tym, aby wyeliminować to wszystko, co ewentualnie przeszkadza w spontanicznym uzgadnianiu się wychowanka ze światem przyrody, którego częścią jest człowiek. Pedagogika Rousseau traktuje człowieka jako istotę ukierunkowaną na jego własne dobro (przyjemność): troska o własną pomyślność jest u człowieka jedynym motorem działania⁴¹, a postulowane życzliwe odnoszenie się do innych jest ostatecznie ukierunkowane na własne dobro podmiotu, bo służy poprawieniu własnego samopoczucia: „przez miłość samych siebie trzeba litować się nad rodzajem ludzkim bardziej jeszcze niż nad bliźnim”⁴².

Program etyczny Rousseau zawarł już w pierwszym swoim dziele⁴³. Jego zdaniem, żeby określić, co jest dobre a co jest złe „dość wejść w siebie (...) wsłuchać się w głos własnego sumienia”, czyli żadna refleksja nie jest potrzebna, bo własne „samopoczucie” jest tu miarą dobra i zła moralnego⁴⁴. Rozum miałby być głównym zagrożeniem dla prowadzenia moralnie dobrego życia, a w „stanie natury” sam instynkt człowiekowi wystarcza⁴⁵.

Etyka nowożytnego racjonalizmu

41 Tamże, II, s. 189.

42 Tamże, II, s. 69.

43 J. J. Rousseau, *Rozprawa o naukach i sztukach*, w: tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. H. Elzenberg, Warszawa 1956, s. 3-44.

44 Ilustruje to Wprowadzenie do *Wyznań* (J. J. Rousseau, *Wyznania*, T. I-II, tłum. Tadeusz Boy-Zeleński, Warszawa 1978). J. J. Rousseau, gdzie autor przedstawia siebie jako człowieka najlepszego ze wszystkich ludzi. Założeniem sensowności takiej moralnej oceny samego siebie – i porównania z innymi – jest związanie oceny moralnej nie ze spełnianymi czynami, ale z własnym samopoczuciem. Wtedy też można sensownie powiedzieć: Jestem lepszy o wszystkich innych, ale pod warunkiem, że tak właśnie się czuję. Z tego powodu Maritain uznał Rousseau za twórcę nowożytnej etyki (zob. J. Maritain, *Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Warszawa 2005), odpowiadającej nowożytnej „reformie” chrześcijaństwa dokonanej przez Lutra i przebudowie filozofii przez Kartezjusza.

45 Rousseau, *Trzy rozprawy*, dz. cyt., s. 170.

Drugi pretendent do miana ojca pedagogiki⁴⁶ (nowożytniej) to J. Herbart⁴⁷, który oparł ją na etyce i psychologii. Etyka miałaby wskazać cel wychowania, a psychologia – traktowana matematycznie – środki wychowania. Etyka to jednak część „estetyki”, rozumianej jako teoria sądów aksjologicznych⁴⁸. Moralne doskonalenie traktował Herbart jako jedyny cel wychowania: „Jedynie i pełne zadanie wychowania można wyrazić tylko za pomocą pojęcia moralności”⁴⁹. Pedagogika była dla Herbarta nauką filozoficzną⁵⁰ („filozofią stosowaną”). Ten ścisły związek pedagogiki z etyką jeszcze nie przesądza o profilu pedagogiki, ponieważ konieczna jest rekonstrukcja zakładanej koncepcji etyki. Zalicza ją do nauk filozoficznych, posługując się stoickim podziałem filozofii na fizykę, logikę i etykę, ale nawet traktuje ją jako refleksję ukierunkowaną nie na prawdę, ale na niesprzeczność⁵¹.

46 Z racji tego, że niektórzy pedagogowie życzyliby sobie uwolnienia pedagogiki od filozofii, to krytycznie zapatrują się na tezę, iż Herbart jest twórcą pedagogiki jako nauki, w sensie nauk empirycznych. Takie jest stanowisko B. Nawroczyńskiego: „słuszniej (...) byłoby nazwać pedagogikę Herbarta filozoficzną niż naukową” (tenże, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 20).

47 F.J.F. Herbart, *Dwa wykłady o pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2009, s. 17-26; tenże, *Wychowanie przy publicznym współudziale*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2008, 3-4, s. 151-155; tenże, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury”, 2008, 4, s. 13-27; Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007; D. Stępkowski, *Filozofia praktyczna Herbarta*, *Studia Philosophica Wratislaviensia* vol. III, fasc. 3 (2008); tenże, *Herbarta afirmacja codzienności*, *Roczniki Społeczne KUL Zeszyt 2*: „Pedagogika” 36 (2008), s. 81-84; Por. D. Stępkowski, red., *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie Warszawa 2006. 14-38; por. A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków 2010.

48 F.J. Herbart, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury” 2008. Zdaniem Stępkowskiego do dzisiaj nie odczytano poglądów Herbarta na temat „estetyki”.

49 Herbart, *Estetyczne przedstawienie*, dz. cyt.

50 J. Herbart, *Pädagogische Schriften, Osterwieck-Hartz-Leipzig* 1913, s. 173 (cyt. za: Stępkowski, *Między pedagogiką*, dz. cyt., s. 76). Herbart przyjmował wówczas stosowany podział filozofii (stoickiego źródła) na logikę, fizykę i etykę.

51 J. Herbart, *Podręcznik do wprowadzenia do filozofii* [*Lehrbuch zur Einleitung in die*

Zakłada także nowożytny dogmat o niemożności poznania istoty rzeczywistości, przyjmując kantowską różnicę pomiędzy światem zmysłowym a światem rzeczy samej w sobie⁵². Ten sam punkt wyjścia mamy w etyce Kanta, przenoszącego moralność w świat noumenalny, bo świat empiryczny (dostępny poznaniu zmysłowemu) pozbawiony jest wolności. Moralność zatem polegałaby na uwalnianiu się podmiotu od przyrodniczych determinacji, czyli na aktualizacji autonomii człowieka rozumianej jako niezależność od przyrody (w tym jej przejawów, którymi są uczucia). Stąd istota cnoty (dobra moralnego) to – zdaniem Herberta – „idea wolności, która w istocie ludzkiej dojrzała do trwałej rzeczywistości”.

Herbart nie poświęcił większej uwagi innym etykom, odrzucając je wszystkie, w tym także etykę Kanta (nazwaną „etyką obowiązku”), bo zawierają one ten sam błąd, niedookreślenia nadrzędnej zasady ludzkiego chcenia (woli)⁵³. Polega ten błąd na tym, że „nie znają niczego oprócz woli i chcą za wszelką cenę zrobić z niej zasadę regulatywną”⁵⁴. Nie dochodzi się jednak w ten sposób do „godności woli”⁵⁵, czyli jej wewnętrznej (wsobnej, czyli nieinstrumentalnej) wartości (moralnej wartości). Dla określenia tej wsobnej wartości woli (ludzkiego czynu) konieczny ma być „osąd woli”, a ten ma być oparty na „smaku etycznym”⁵⁶. Owo źródło moralnych sądów⁵⁷ „nie różni się wcale od smaku poetyckiego, muzycznego, plastycznego”⁵⁸. Koniec końców tym źródłem jest „delikatne poczucie, któremu przypisuje się zdolność oceny oddalenia tego, co rzeczywiste od idei”⁵⁹. W oparciu o to źródło rozpoznań moralnych formułuje kilka podstawowych „idei moralnych”,

Philosophie. Hg. W. Henckmann. Hamburg: Verlag Meiner 1993, s. 36-45].

52 Twierdzi czołowy polski znawca twórczości Herberta, że przyjmował on tezę o „niepoznawalności rzeczy samych w sobie” (por. Stępkowski, *Między pedagogiką*, dz. cyt., s. 80).

53 J. Herbart, *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, 2008, nr 3, s. 121-148. (121-122).

54 Tamże, s. 122.

55 Tamże, s. 123.

56 Tamże, s. 123.

57 „smak przygotowuje osąd” (tamże, s. 127).

58 Tamże, s. 125.

59 Tamże, s. 127.

na czele z „ideą wolności wewnętrznej”, która polega na zgodności pomiędzy wolą a osądem: „wola i osąd zgodnie coś afirmują, lub (...) zgodnie czemuś przeczą”⁶⁰, ale jest to „posłuszeństwo w harmonii z jego smakiem”⁶¹.

Mamy zatem w etyce Herberta odejście od centralnej zasady etyki klasycznej, czyli zasady realizmu: postulatu uzgadniania swoich chcień z rzeczywistością, na rzecz zasady konsekwencji wobec „smaku etycznego”⁶². Rzutuje to na pojmowanie pedagogiki, na gruncie której działanie wychowawcze „ma pomóc w realizacji stosunku odpowiedniości między wglądem a dążeniami woli”⁶³, bo „Herbartowska definicja cnoty oznacza uzgodnienie wglądu z chceniem i odwrotnie”⁶⁴.

Nowożytna pedagogika a sposób podejścia do homoseksualizmu

Z racji tych epistemologicznych, antropologicznych i etycznych założeń nowożytności inaczej ustawia się w jej pedagogice zagadnienie homoseksualizmu, podejmowane zazwyczaj przy okazji innych problemów. Jego istotę określa się jako wypaczenie prawidłowości biologicznej (nazywanej „porządkiem natury”) z powodu albo braku możliwości zaspokojenia pożądania seksualnego (Voltaire, Diderot), albo z powodu nadmiernego dostępu do takiej konsumpcji seksualnej (w sytuacji poligamii w krajach muzułmańskich, z tylko instrumentalnym traktowaniem kobiet, jak twierdził np. Monteskiusz). Jest to nowe ujęcie homoseksualizmu, bo – przypomnę – w klasycznej pedagogice homoseksualizm to wypaczenie istoty sfery seksualnej z racji konsumpcyjnego nastawienia. W nowożytnej pedagogice problem homoseksualizmu traktowany jest jako dotyczący zatem sytuacji zewnętrznej i niezależnej wobec samego podmiotu. Jeśli powszechnie w dalszym ciągu piętnuje się w tej epoce homoseksualizm, to z powodu ewentualnych szkód

60 Tamże, s. 127.

61 Tamże, s. 128.

62 Cnota nie jest zatem niczym innym, jak tylko „daniem posłuchu ocenie estetycznej” (Stępkowski, *Miedzy pedagogiką*, dz. cyt., s. 93). Zdaniem Stępkowskiego „system etyczny Herberta nie tylko w Polsce nie został właściwie opracowany (*Filozofia praktyczna Herberta*, dz. cyt., s. 115).

63 Stępkowski, *Miedzy pedagogiką*, dz. cyt., s. 92.

64 Tamże, s. 93.

demograficznych dla całej ludzkości lub państwa. Ponieważ oświeceniowi władcy dbali bardzo o wzrost liczby swoich poddanych i żołnierzy, jakakolwiek aprobata dla homoseksualizmu w oświeceniowych dziełach była nie do pomyślenia. Stąd np. Diderot w „*Przyczynku do podróży Bougainville'a*”⁶⁵ wprawdzie zachwala krainę heteroseksualnej swobody, ale wykluczającej jakakolwiek formę praktyk antykoncepcyjnych. Z tego samego powodu nie mogła się tu znaleźć pochwała bezpłodnego homoseksualizmu.

Niezależnie od tych „zakulisowych” wpływów na poglądy nowożytnych pedagogów, stawiają oni zagadnienie praktyk homoseksualnych w perspektywie albo hedonistycznych albo autonomicznych założeń. Dla pierwszego rozwiązania właściwa jest kalkulacja przyjemności i przykrości, w tym także związanych z oczekiwaniami społecznymi. Kalkulacja ta wypadała zazwyczaj negatywnie. Wyjątkiem byli w tym względzie M. de Montaigne⁶⁶ oraz J. Bentham⁶⁷.

Natomiast na gruncie nowożytnego autonomizmu etycznego, którego czołowym przedstawicielem jest I. Kant, negatywna ocena homoseksualizmu wypada z innego powodu niż w etyce klasycznej. Wprawdzie Kant nie rozważał wprost zagadnienia homoseksualizmu, ale jego analiza występków seksualnych, które nazywał „przeciwko naturze”⁶⁸, obejmuje i tę kwestię. Przez „naturę” rozumiał jednak porządek przyrodniczy, ukierunkowany na podtrzymanie istnienia gatunku. Sferze seksualnej przypisuje sens służenia „zachowaniu gatunku”⁶⁹, czyli porządkowi biologicznemu, gatunkowi ludzkiemu, Ludzkości. Ale sfera seksualna

65 D. Diderot, *Przyczynek do podróży Bougainville'a, czyli dialog pomiędzy A. i B. o niewłaściwości wiązania pojęć moralnych z pewnymi czynnościami fizycznymi, które ich nie znoszą*, w: tenże: *To nie bajka*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kraków 1949.

66 M. De Montaigne, *Próby*, tłum. T. B. Żeleński, Warszawa 2002 (ks. I, r. XXII).

67 J. Bentham, *Offences Against One's Self*, „*Journal of Homosexuality*”, 1978, 3-4. To pierwsze wydanie pracy Benthama, bo on sam nie zechciał się podzielić z nią ze współczesnymi. Zdaniem Benthama, negatywnie oceniający homoseksualizm błędnie taką kalkulację przeprowadzili i rachunek przyjemności i przykrości wcale nie prowadzi do bezwarunkowo negatywnej oceny homoseksualizmu.

68 I. Kant, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005.

69 I. Kant, *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, tłum. W. Galewicz, Kęty 2004, s. 95 (to fragment *Metafizyki moralności*).

dla Kanta to także egoistyczne dążenie do własnej przyjemności, a małżeństwo to instytucja, która ma wyrównywać wzajemne instrumentalne poszukiwanie przyjemności⁷⁰. Stąd też „nienaturalne pożądanie” definiuje jako „niezgodne z celem natury”, czyli poszukiwanie własnej przyjemności bez uwzględniania dobra całego gatunku ludzkiego. Uleganie takiemu „ubezplodnionemu” pożądaniu byłoby zatem „czynieniem z siebie przez to rzeczy, z której można czerpać rozkosz (...) i w rezultacie pozbawia się wszelkiego szacunku dla samego siebie”⁷¹. Te przesłanki muszą zatem prowadzić do negatywnej oceny homoseksualizmu jako także czynu „wbrew naturze”.

Istotowy cel sfery seksualnej widzi się w służeniu istnieniu konkretnej osoby ludzkiej (a nie tylko gatunku ludzkiego⁷²), co jest możliwe dopiero w obrębie szczególnego związku międzyosobowego, czyli związku mężczyzny i kobiety. Związku, który ma służyć nie gatunkowi ludzkiemu i wyrównanej obustronnej konsumpcji, ale obiektywnemu dobru wszystkich konkretnych osób tutaj zaangażowanych. „Grzechy wbrew naturze” uderzają w ten międzyosobowy wymiar sfery seksualnej. Małżeństwo to zatem nie jakieś legalne, obustronne instrumentalne „używanie się” przez małżonków, usprawiedliwione ponadindywidualnym gatunkowym dobrem ludzkości, ale instytucja służąca realizacji szczególnej miłości mężczyzny i kobiety.

Znawców etyki Kanta zaskakuje jego etyka seksualna, która zdaje się łamać fundamenty „krytycznej” etyki. Z jakiego powodu osoba ludzka miałaby się liczyć bezwarunkowo z porządkiem prokreacyjnym, skoro Kant traktuje go jako mający sens tylko przyrodniczy? Tego on sam nie wyjaśnił, a nawet nie da się wyjaśnić na gruncie jego etyki, programowo odrzucającej zasadę realizmu (obowiązek uzgadniania działania z obiektywną rzeczywistością), a postulującej poszukiwanie poczucia autonomii. Próba zabezpieczenia przed subiektywizmem przy pomocy tzw. zasady uniwersalizacji jest daremna, jak zwracano uwagę wielokrotnie, poczynwszy od Hegla. „Zuniwersalizować” da się każdą własną zbrodnię

70 Kant, *Metafizyka moralności*, dz. cyt., s. 108-109.

71 Kant, *Metafizyczne podstawy*, dz. cyt., s. 97.

72 Zob. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 52.

i występek, jeśli tylko nie brakuje nam wyobraźni⁷³.

Pedagogika ponowoczesna

Trzecie, współczesne ujęcie pedagogiki („postpedagogika”)⁷⁴, wiąże się z szerokim nurtem postmodernizmu, w rozmaitych jego odmianach⁷⁵. Pomijając tę różnorodność i wielokrotnie wyrażane trudności w zdefiniowaniu tego nurtu myślowego – skoro nawet niektórzy „postmoderniści” nie chcą tak być klasyfikowani⁷⁶ – za powszechnie przyjęte przez postmodernistów i najistotniejsze tezy uważa się wprawdzie akceptację agnostycyzmu lub sceptycyzmu poznawczego⁷⁷, przejawiające

73 Zob. A. MacIntyre, *Krótką historia etyki*, Warszawa 2000.

74 W obrębie postmodernizmu mieszczą się też idee tzw. antypedagogiki (m.in. H. Von Schoenebecka). Zob. H. Schonebeck., *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, tłum. N. Szymańska. Por. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

75 Por. Z. Bauman charakterystyka „ponowoczesności”: “the widespread aversion to grand social designs, the loss of interest in absolute truths, the privatization of redemptive urges [e.g., self as opposed to social transformation], the reconciliation with the relatively-merely heuristic--value of all life techniques, the acceptance of the irredeemable plurality of the world” (tenże, *Strangers: The social construction of universality and particularity*, Telos, 78: 7-42. 1988-89, s. 39). Por. W. Cichorz, *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: *Wiara i rozum*, red. W. Deptuła, Szczecin 1999, s. 119-143; por. B. Śliwerski, *Kontestacja pedagogiki u końca XX wieku*, w: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009. Por. B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, 1, 9-18.

76 Zob. A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos”, 1996, nr 33-34. Por. *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, red. S. Czerniak, A. Szahaj, Warszawa 1996.

77 Por. I. Ziemiński, *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos”, 1996, nr 33-34, s. 142. Zdaniem P. Jaroszyńskiego, dekonstrukcja jako metoda filozofii (Derridy) to „permanenne wewnętrzne ‘luzowanie’, ‘roznicestwienie’ funkcjonujących w filozoficznym dyskursie słów/pojęć” przez co „dekonstrukcja odcina nas od świata realnego (...) by następnie uderzyć w ważność racjonalnego myślenia, czyli rozumowania. Ludzka myśl ma być ‘niekonkluzywna’, czyli niezdolna do przeprowadzania rozumowań (...) Znajdujemy się tu na antypodach teorii, a dokładnie w centrum, które ma na celu jej całkowite zniszczenie. Nie jest to polemika, ale próba wpuszczenia wirusa do języka, by przez język sparaliżować myśl” (P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?* Lublin 2011, s. 203).

się w zanegowaniu możliwości istnienia lub rozpoznania obiektywnej prawdy. Zadaniem zatem nauk praktycznych, określających zasady postępowania (w tym etyki i pedagogiki) nie jest odkrywanie jakiejś obiektywnie ważnej prawdy, ale „dekonstrukcja zasad postępowania, niszczenie ich struktury i rozbieganie ich budowli, próbując zejść aż do ukrytych fundamentów obowiązku”⁷⁸. Negacja możliwości poznania obiektywnej prawdy oznacza odrzucenie klasycznej koncepcji nauki, a relatywizm postmodernistyczny w nauce stawia na „wyobraźnię, inwencję, kreatywność”⁷⁹. Stąd też R. Rorty (neopragmatysta, zaliczany także do postmodernistów⁸⁰) twierdzi, że w pojmowaniu człowieka nie należy stawiać wymagania prawdy, ale „każdemu wolno zmontować taki model ‘ja’, jaki mu odpowiada, przykrawać go do własnej polityki, religii, osobistego poczucia sensu życia”⁸¹.

Na płaszczyźnie antropologicznej w postmodernizmie mamy zatem odrzucenie ujęcia człowieka jako istoty rozumnej, zdolnej do odczytania obiektywnej prawdy, również na własny temat. Człowiek to „konsument”, czyli istota ukierunkowana na przyjemność, a ponowoczesność⁸² – w którą postmodernizm ma się wpisywać – to epoka konsumpcji⁸³. Prowadzi to do negacji także wolności człowieka (mimo

78 J. Russ, *Współczesna myśl etyczna*, Warszawa 2006, s. 8.

79 A. Bronk, dz. cyt., s. 8.

80 Zdaniem Z. Melosika, R. Rorty „zapropozował bardzo dojrzałą próbę recepcji postmodernistycznej teorii społecznej. Umieszcza on swój projekt w kontekście lokalnym: rezygnując z uniwersalnej metanarracji, akceptuje ‘małą’, wyrosłą z tradycji, narrację demokracji amerykańskiej, co pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych bez odwoływania się do uniwersalnych i absolutnych wartości” (Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995, s. 279).

81 R. Rorty, *Pierwszeństwo demokracji wobec filozofii*, w: tenże, *Obiektywność, relatywizm, prawda*, przeł. J. Margański, Warszawa 1999, s. 273.

82 Zygmunt Bauman przyjął, że bardziej prawidłowe jest używanie pojęcia „płynnej nowoczesności” niż ponowoczesności. Z. Bauman, *Wszystko co stałe, wyparowało*, w: *Idee z pierwszej ręki: antologia najważniejszych tekstów „Europy”* – sobotniego dodatku do „Dziennika”, wybór tekstów C. Michalski, M. Nowicki, Axel Springer Polska, Warszawa 2008, s. 183.

83 Zob. Z. Bauman, *Wolność*, Kraków 1995, s. 91.

że deklaratywnie przypisuje się jej priorytetowy charakter), bo ma on podlegać nieświadomym mechanizmom przymusu⁸⁴. Uwolnienie człowieka od związania człowieka jakąś obiektywną prawdą o nim samym prowadzi do przypisania mu mocy „tworzenia świata, w którym żyje. Rozumie bowiem, że to, co wydawało mu się naturalne i stąd uniwersalne de facto ma charakter lokalny i historyczny”⁸⁵.

Na tym fundamencie epistemologicznym i antropologicznym oparty jest model postmodernistycznej „etyki”⁸⁶, broniącej wprawdzie subiektywizmu etycznego, bo konsekwencją negacji możliwości ujęcia obiektywnej prawdy jest zakwestionowanie obiektywności i powszechnej ważności ocen i norm moralnych⁸⁷. Wprawdzie postmoderniści przypisują swojej teorii szczególną wrażliwość etyczną, wrażliwość na Innego (Drugiego)⁸⁸, postulują życzliwość i nieinstrumentalne traktowa-

84 Zob. A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1:83-84 (1996).

85 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika* (red.). Z. Kwieciński i B. Śliwowski T. I, Warszawa 2019, s. 452-464 (s. 462). Twierdzi Z. Bauman, iż „jaźń moralna nie ‘odkrywa’ swych fundamentów etycznych, lecz (na podobieństwo nowoczesnych artystów, którzy dostarczyć muszą nie tylko dzieł sztuki, ale i klucza interpretacyjnego dla ich odczytania i oceny) wznosi owe fundamenty w toku samo-konstrukcji” (Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 53). Zob. G. Hołub, *Od antropologii do etyki postmodernistycznej: w stronę Autentyczności czy dowolności?*, w: *W labiryncie wychowania. Wyzwania edukacyjne w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. B. Stańkowski, M. Szpringer, WAM, Kraków 2013, s. 29-44.

86 Z. Bauman, *Moralne obowiązki, etyczne zasady*, „Etyka” 27 (1994). Na temat postmodernistycznej etyki Z. Baumana zob. G. Hołub, *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej Warszawa 1996.

87 Zdaniem Z. Baumana „W kontekście pluralizmu u zasad (a nasze czasy są czasami pluralizmu) wybory moralne (i sumienie moralne, które podąża ich tropem) jawią się jako zasadniczo i nieusuwalnie ambiwalentne” (Z. Bauman, *Moralne obowiązki, etyczne zasady*, „Etyka” 27 (1994) s. 13. Por. tamże, s. 1 („Teraz wiemy, że zawsze już będziemy mierzyć się z moralnymi dylematami, nie znajdując jednoznacznie dobrych (to znaczy powszechnie akceptowanych, niekwestionowanych) rozwiązań i że nigdy nie będziemy pewni, gdzie mamy takich rozwiązań poszukiwać; nigdy też nie będziemy wiedzieć, czy dobrze by było je znaleźć”; tamże, s. 23). Autor miesza tutaj powszechną ważność niektórych norm moralnych z powszechnym ich uznaniem. Etyka nie oczekuje powszechnego uznania sformułowanych uniwersalnie ważnych norm moralnych.

88 Według Baumana „być-dla-Drugiego Człowieka to tyle, co wsłuchiwać się czujnie

nie innych, to jednak są to tylko deklaracje sprzeczne zresztą z przyjętym agnoscycyzmem i relatywizmem epistemologicznym i etycznym.

Co do pedagogiki⁸⁹, to niekiedy wyraża się wręcz entuzjazm wobec oparcia jej na założeniach postmodernizmu, bo „trudno przecenić możliwości, jakie wyzwanie postmodernistyczne otwiera przed współczesną teorią pedagogiczną i edukacją”⁹⁰. Natomiast „potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się być wyczerpany. Są to bowiem pedagogiki dla świata, który odchodzi w przeszłość”, a „alternatywą może stać się jeden z wariantów pedagogiki ponowoczesnej”⁹¹. Wyraża się w związku z tym pewność, że to postmodernistyczna pedagogika otwiera drogę do „dialogu i tolerancji”, prowadzi do „zniesienia niesprawiedliwości”⁹², rezygnując z narzucania innym własnych pragnień, czyli służąc szacunkowi wobec każdego człowieka, nawet o odmiennych poglądach. Skoro bowiem nie ma obiektywnej prawdy, to własne przekonania i pragnienia wcale nie są lepsze niż cudze i „różnice nie powinny być represjonowane ale tolerowane”⁹³. Zakłada się

w Jego nakazy (...) i to moje bycie-dla wymaga, bym uczynił nakaz dla siebie słyszalny”. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN Warszawa 1996, s. 121.

89 Zdaniem B. Śliwerskiego pedagogika postmodernistyczna „nie da się (...) zdefiniować ani w kategoriach stylu wychowania, ani jako jednoznacznie określonego celu wychowania, ani jako planu kształcenia, ani jako pożądanej wartościowo formy interakcji.” (B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 138). A jeszcze w innym miejscu przypisuje się postmodernizmowi tezę, iż „żadna na ze współczesnych teorii wychowania nie ma monopolu na prawdę” (tamże, s. 18).

90 Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, dz. cyt., s. 459. Por. tenże, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 276; por. T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993. Por. tenże, *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1994.

91 Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, dz. cyt., s. 461.

92 Tamże, s. 460.

93 Tamże, s. 460. W pedagogikach ponowoczesnych „walka o kształt tożsamości nie jest związana z kwestią ‘autentyczności’ czy ‘znieskształcenia’, lecz przede wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji” (tamże, s. 461).

jednak w ten sposób, że ów „dialog”, „tolerancja”, „nienarzucanie czegoś innym” (elementy szacunku dla każdego człowieka) są jednak obiektywnie ogólnie ważne, a co na gruncie postmodernizmu jest wykluczone⁹⁴. Akceptacja relatywności i subiektywności własnych przekonań automatycznie nie prowadzi do szacunku dla cudzej odmienności („różnicy”), bo zakładałoby to przedustawną harmonię ludzkich pragnień, harmonię wykluczoną jakoby tylko przez przekonania o możliwości uchwycenia obiektywnej prawdy. Przykładem dziedziny, w której jest wręcz zderzenie ludzkich pragnień i przekonań, jest dziedzina erotyki, bo zakwestionowanie tutaj przekonania o obiektywnej prawdzie otwiera możliwe konflikty. Czy postmodernistyczne przekonania powstrzymają egoistyczne apetyty i przekonania np. wpływowych rekinów z branży filmowej przed korzystaniem z okazji „zaliczenia” kolejnych łupów? Czy rzeczywiście postmodernistyczna „dekonstrukcja” własnych przekonań (uświadomienie sobie „wewnętrznych arbitralnych hierarchii”) poskramia własne apetyty i zabezpiecza przed cudzymi?

Całkiem zatem trafnie twierdzi się, że to postmodernizm otwiera drogę tylko siłowym rozwiązaniom, nawet wobec tych, których dzisiaj postmoderniści bronią, poddając krytyce instytucje nowoczesnego państwa, pokazując że służą zawsze interesowi jakiejś grupy osób i są naturalnym produktem swoich czasów i ograniczeń. Problem bowiem w tym, „że nikt nie przypuszczał”, że „po wnioski wszystkich Foucaultów, Butler i Wacquantów sięgną faceci, którzy mają odwrotny do większości autorek i autorów wektor poglądów, a przy władzy aplikują je z subtelnością kowalskiego młota. [...] Jeśli rzeczywistość jest tworzona przez wiedzę, a wiedza przez władzę, to ergo cała rzeczywistość jest tworzona przez władzę. Wracamy do nagiej polityki [...] Wczorajsi konserwatyści dziś dekonstruują tak, że Judith Butler w tandemie z Jacquesem Derridą płoną ze wstydu. [...] Straszna to zemsta”⁹⁵. W obliczu perspektywy koniecznej przemocy niektórzy

94 Tutaj Melosik zauważa zagrożenie ze strony postmodernizmu, bo „możliwość zakwestionowania projektu emancypacji jako takiego, (...) swoistą ‘śmierć’ pedagogiki” (tamże, s. 460).

95 J. Dymek, *Zemsta postmodernizmu*, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/dymek-zemsta-postmodernizmu>.

jednak uważają – za T. Hobbesem – że musi zwyciężyć co najmniej tzw. zdrowy rozsądek związany z instynktem samozachowawczym⁹⁶. Niestety, i tego oczekiwania nie potwierdzają fakty: zbrodni i szaleństwa nigdy nie zahamował sam instynkt samozachowawczy.

Widzimy zatem, że na gruncie postmodernizmu nie ma też sensu pedagogika formułująca jakiś ogólnie ważny cel wychowania, bo wzory życia konsumpcyjnego – ideał etyczny „ponowoczesności” – są różne i nie ma narzędzi do ich nadrzędnej oceny⁹⁷.

Zdaniem niektórych badaczy, także postmodernistyczna polska pedagogika jednak unika zagadnienia homoseksualizmu⁹⁸. Ale żądania LGBT wpisują się w logikę myślową postmodernizmu i postmodernistycznej pedagogiki, wpierw denormalizując sferę seksualną – traktując ją poza obiektywnym dobrem i złem moralnym. Pedagogika postmodernistyczna jest zatem zbieżna z subiektywizacją normy moralności na gruncie pedagogiki nowożytnej⁹⁹. Jedna i druga nie przyjmuje jakiegos obiektywnego rozwoju lub niedorozwoju człowieka, postulując tylko konsekwencję wobec własnych chęci i „dekonstrukcję” własnych i cudzych

96 J. Oniszcuk, *Ponowoczesność: państwo w ujęciu postnowoczesnym: kilka zagadnień szczegółowych*,

„Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace”, Szkoła Główna Handlowa 2012, nr 1, s. 11-41 (s. 40).

97 W swojej *Etyce ponowoczesnej* (2012) Z. Bauman wyróżnia następujące „etyczne” ideały współczesnego człowieka: wędrowca, turysty, przechodnia, gracza. Wszystkie są do wyboru, bo moralnie właściwe działanie według tego autora polega na zgodności z samym sobą. Por. Z. Bauman, *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Warszawa 1991.

98 Twierdzi P. Skuza, że „Zastanawiające jest, dlaczego pedagodzy powtarzają formuły pluralizmu kulturolologicznego przyswojone z anglojęzycznej humanistyki, ale nie odważą się problematyzować trudności praktykowania owego pluralizmu w obrębie polskiej akademii” (P. Skuza, *O pedagogikę odmienności seksualnej teoria QUEER*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 2–3/2006, s. 44).

99 Sam Lyotard uważał postmodernizm za ciąg dalszy modernizmu. Zob. J.-F. Lyotard, *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?* tłum. M. P. Markowski, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszyński Kraków 1998, s. 60.

chęci. Sfera seksualna miałaby być uwolniona od wszelakich, w tym i heteroseksualnych ograniczeń, co najwyżej pozostawiając tylko prakseologiczne zakazy i nakazy (np. służące ochronie zdrowia).

Postmodernizm postuluje zinstytucjonalizowanie denormatywizacji i deheteroseksualizacji sfery seksualnej, gdy natomiast nowożytność zazwyczaj radziła respektować istniejący układ sił społecznych, dopuszczając co najwyżej homoseksualizm nie manifestowany społecznie. Nie podejmują postmoderniści jednak „dekonstrukcji” postulatów instytucjonalizacji homoseksualizmu, w tym tworzenia np. instytucji małżeństwa homoseksualnego, czy penalizacji „homofobii” i „mowy nienawiści”. Wygląda to na sprzeczność z wyjściowym postulatem dekonstrukcji wszystkich ukrytych interesów podmiotów, mających władzę (siłę), a nawet jeszcze umacnia się własną konstrukcję, wykluczając jej krytykę. Zamiast „logocentryzmu” czy „heterocentryzmu” za bezdyskusyjny uważa się homocentryzm. W postmodernistycznym dyskursie traktuje się homocentryzm jako „lepsy” z racji jego większej niezależności od jakichkolwiek obiektywnych ram, a zatem jakoby odczłowieczających człowieka. Heteroświat liczy się z prokreacyjnym, obiektywnym ukierunkowaniem sfery seksualnej, a homoświat – już nie¹⁰⁰.

Zakończenie

Rozszerzające się coraz szybciej zjawisko homoseksualizmu i jego aprobata powinny budzić zainteresowanie pedagogiki, co jednak nie zawsze ma miejsce. Na współczesnej pedagogice ciąży bowiem rozmaite ideologie, w tym wpięrow związane z samą koncepcją nauki. Stąd też mamy dzisiaj trzy modele pedagogiki, wyznaczone przez odmienne koncepcje nauki, na gruncie których odmiennie

100 Zdaniem A. Giddensa (antropologa kulturowego o orientacji postmodernistycznej) heteroseksualiści muszą więc brać przykład z homoseksualistów, przejmować ich zachowania i w oparciu o ich doświadczenia tworzyć własną tożsamość seksualną. To właśnie homoseksualiści od lat zmagają się z negatywnymi konsekwencjami posiadania tożsamości „otwartej”, którą heteroseksualiści dopiero poznają (A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. Alina Sulżycka, PWN Warszawa 2006).

traktuje się zagadnienie homoseksualizmu. I tak, pedagogika postmodernistyczna, uznając wszystkie obiektywne prawdy za społeczny konstrukt i odrzucając jakiegokolwiek obiektywne wymagania moralne dotyczące sfery seksualnej – ale zazwyczaj „zapomina” „zdekonstruować” polityczne żądania środowisk LGBT – proces wychowawczy sprowadza do eliminacji tego wszystkiego, co przeszkadza uleganiu własnym chęciom, czyli –eliminacji wpięrw obiektywnych norm moralnych. Stąd postulat zaspokajania własnych pragnień seksualnych i akceptacja obowiązkowej edukacji seksualnej od najmłodszych lat, jako przyuczanie do „bezpiecznego” zaspokajania własnych pragnień. Odmienność płciowa nie jest wymagana.

Widzieliśmy, że pedagogika nowożytna zbieżna jest z ponowoczesną pedagogiką, umieszczając sferę seksualną w polu tylko subiektywnych chęci podmiotu i odrzucając obiektywną normatywność. Wymagania heteroseksualne uznawała jednak za korzystniejsze, bo zgodne ze społecznymi oczekiwaniami.

Zupełnie inaczej traktuje zagadnienie homoseksualizmu pedagogika klasyczna. Proces wychowania to rozwój człowieka w jego obiektywnym człowieczeństwie, a nie rozwój w kierunku skutecznego korzystania z życiowych przyjemności. Wymaganiem respektowania własnego człowieczeństwa objęta jest także sfera seksualna, z racji jej osobowego znaczenia, zarówno wewnątrzosobowego jak i międzyosobowego. Postulat denormalizacji sfery seksualnej zatem odczłowiecza człowieka w tym, co jest do głębi osobowe. Stąd też naczelna norma klasycznej pedagogiki seksualnej, to nie heteronormatywność, tylko ustawienie dziedziny seksualnej na osobowym poziomie, czyli na poziomie – rozumnego i wolnego – miłowania, a nie używania samego siebie i innej osoby w celu osiągnięcia przyjemności. Proces wychowania człowieka to więc moralna praca nad odnoszeniem się do sfery seksualnej jako sfery miłowania, a nie używania. Ale „leczenie”, czy jakiegokolwiek inne medykaliizowanie homoseksualizmu sprowadza ludzką płciowość na poziom poniżej osobowy, gdzie właściwa jest manipulacja techniczna. Stawiając problem homoseksualizmu, umieszcza się go w polu obiektywnych wymagań naszego człowieczeństwa, a wpięrw wymagania obiektywnej

zgodności własnych działań z odczytywaną przez rozum obiektywną prawdą na temat człowieka. Wszelkie pragnienia seksualne powinny się zatem liczyć z tą obiektywną prawdą.

Bibliografia:

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Pisma wszystkie*, t. 5, tłum. D. Gromska, Warszawa 2000.
- Arystoteles, *Polityka*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. VI, Warszawa 2001.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994,
– *Moralne obowiązki, etyczne zasady*, „Etyka” 27 (1994).
– *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Warszawa 1991.
– *Wszystko co stałe, wyparowało*, w: *Idee z pierwszej ręki: antologia najważniejszych tekstów „Europy” – sobotniego dodatku do „Dziennika”*, wybór tekstów C. Michalski, M. Nowicki, Axel Springer Polska, Warszawa 2008.
– *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN Warszawa 1996.
– *Wolność*, Kraków 1995.
– *Strangers: The social construction of universality and particularity*, „Telos”, 78: 7-42. 1988-89.
- Bayer R., *Homosexuality And American Psychiatry*, „The Politics Of Diagnosis” 101-54 (1981).
- Bentham J., *Offences Against One's Self*, „Journal of Homosexuality”, 1978, 3-4.
- Bednarski F., *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola (brw), s. 91-107.
- Bronk A., *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio, 47-76, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
– *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1:83-84 (1996).
- Butler J., *Gender Trouble, Feminism And The Subversion Of Identity*, New York: Routledge, 1999.
- Cichorz W., *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: *Wiara i rozum*, red. W. Deptuła, Szczecin 1999, s. 119-143.
- Czachorowski M., *Gendermania. Spór o godność ciała*, Szczecinek 2013.
– *Heterofobia? Homoseksualizm a greckie korzenie Europy*, Tychy 2005.
- Diderot D., *Przyczynek do podróży Bougainville'a, czyli dialog pomiędzy A. i B. o niewłaściwości wiązania pojęć moralnych z pewnymi czynnościami fizycznymi, które ich nie znoszą*, w: tenże: *To nie bajka*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kraków 1949.
- Dover K., *Homoseksualizm grecki*, tłum. J. Margoński, Kraków 2004 (I wyd. ang. 1978).

Dymek J., *Zemsta postmodernizmu*, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/dymek-zemsta-postmodernizmu>.

Foucault M., *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak i in, Warszawa 1995.

Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 2005.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. Alina Sulżycka, Warszawa 2006.

Grabski B., *Psychiatria a seksualność*, w: *Konteksty psychiatrii*, red. B. de Barbaro, Kraków 2014.

Halperin D. M., *Saint Foucault*, "Towards A Gay Hagiography" 38-48 (1995).

Herbart J. F., *Dwa wykłady o pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2009, s. 17-26.

– *Wychowanie przy publicznym współludziale*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, 3-4, s. 151-155.

– *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury”, 2008, 4, s. 13-27.

– *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

– *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Hg. W. Henckmann. Hamburg: Verlag Meiner 1993.

– *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury” 2008.

– *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, 2008 nr 3, s. 121–148.

Hołub G., *Od antropologii do etyki postmodernistycznej: w stronę Autentyczności czy dowolności?*, w: *W labiryncie wychowania. Wyzwania edukacyjne w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. B. Stańkowski, M. Szpringer, WAM, Kraków 2013, s. 29-44.

– *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej Warszawa 1996.

Hudzik J. P., *Filozofia a pedagogika, czyli o relacjach między kulturą i wychowaniem w warunkach współczesności*, „Edukacja Filozoficzna” 28 (1999), s. 144-159.

Iniewicz G., Mijas M., Grabski B., *Wprowadzenie do psychologii LGBT*, Wrocław 2012.

Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011.

Jaroszyński P., *Nauka w kulturze*, Radom 2002.

Jodko A., red., *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*, Warszawa 2008.

Kant I., *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005.

– *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, tłum. W. Galewicz, Kęty 2004.

– *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999.

Kochanowski J., *Od teorii dewiacji do teorii queer*, w: *Homoseksualizm. Perspektywa interdyscyplinarna*, red. K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana, Nomos, Kraków 2005.

Krąpiec M. A., *Koncepcje nauki i filozofia*, w: tenże i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1992, s. 17-33.

Ksenofont, *Uczta*, tłum. Rapaport, w: tenże, *Wybór pism*, Wrocław 1966.

Kunowski S., *Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki*, „Pastori et Magistra” Lublin 1966, s. 469-488.

Liotard J.-F., *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?*, tłum. M. P. Markowski, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wyd. Baran i Suszyński, Kraków 1998.

MacIntyre A., *Krótką historia etyki*, Warszawa 2000.

McWhorter L., *Bodies And Pleasures: Foucault And The Politics Of Sexual Normalization* 9-33 (1999).

Maritain J., *Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Warszawa 2005.

Montaigne De M., *Próby*, tłum. T. B. Żeleński, Warszawa 2002.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995.

– *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, T. I, Warszawa 2019, s. 452-464.

– *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków 2010.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.

Oniszczyk J., *Ponowoczesność: państwo w ujęciu postnowoczesnym: kilka zagadnień szczegółowych*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace”, Szkoła Główna Handlowa 2012, nr 1, s. 11-41.

Ortiz D. R., *Creating Controversy: Essentialism, Constructivism and the Politics of Gay Identity*, “Virginia Law Review”, Vol. 79, 1833, 1843-50 1993.

Platon, *Prawa*, tłum. M. Majkowska, Warszawa 1960.

Rahman M., *Sexuality And Democracy*, “Identities And Strategies In Lesbian And Gay Politics” 17-47 (2000).

Russ J., *Współczesna myśl etyczna*, Warszawa 2006.

Rorty R., *Pierwszeństwo demokracji wobec filozofii*, w: tenże, *Obiektywność, relatywizm, prawda*, przeł. J. Margański, Warszawa 1999.

Rousseau J. J., *Wyznania*, T. I-II, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Warszawa 1978.

– *Rozprawa o naukach i sztukach*, w: tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. H. Elzenberg, Warszawa 1956.

– *Emil, czyli o wychowaniu*, T. I-II, Wrocław 1955, tłum. W. Husarski, Wstęp i komentarz J.

Legowicza.

Rejter A., *Pleć – język – kultura*; Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Skuza P., *O pedagogikę odmienności seksualnej teoria QUEER*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 2–3/2006.

– *O jednym nieobecnym dyskursie – homoseksualizm w pedagogice*, „Kultura i Edukacja” 2004 nr 4.

– *Recepcja teorii „queer” a tekstualizacja odmieńców w pedagogice*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009 nr 4 (48), 69-86.

Stein E. (ed.), *Forms Of Desire: Sexual Orientation And The Social Constructionist Controversy*, New York 1990, 133-73.

Seidman S., *Embattled Eros*, “Sexual Politics And Ethics In Contemporary America” 146 (1992).

Stępień A. B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 1976.

Stępkowski D., *Filozofia praktyczna Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, vol. III, fasc. 3 (2008).

– *Herbarta afirmacja codzienności*, „Roczniki Społeczne KUL”, Zeszyt 2: „Pedagogika” 36 (2008), s. 81-84.

– (red.), *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie Warszawa 2006, 14-38.

Schonebeck H., *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, tłum. N. Szymańska.

Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

Śliwerski B., *Kontestacja pedagogiki u końca XX wieku*, w: T. Szkudlarek, B. Świdorski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009.

– *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, 1, 9-18.

– *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Szahaj A., *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos”, 1996, nr 33-34.

Szostek A., *Natura-rozum-wolność*, Rzym 1990.

Styczeń T., *Etyka niezależna?*, Lublin 1980.

Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001.

– *Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 217-249.

– *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin-Rzym 1991.

– *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991.

– *Wykłady lubelskie*, Lublin 1986.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, T. I, Lublin 1986, s. 22-24, 329.

– *Pedagogia perennis*, „Przegląd pedagogiczny” 1924.

Weeks J., *Against Nature*, “Essays On History, Sexuality And Identity” 33-37 (1991).

Ziemiński I., *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos”, 1996, nr 33-34.

Pedagogy and the demands of LGBT community

Summary

Pedagogy is the object of specific demands of LGBT community. The first of them is the denial of <heteronormativity>. Due to different concepts of pedagogy there are differences between responses to the request.

Classical pedagogy is based on the principle of reality which includes a duty of fidelity to the objective truth about man. Man is a rational being, capable and obligated to discover the objective truth (animal rationale), and with the power of self-determination. The duty to shape one's sexuality according to the objective truth is based on these roots. The objective meaning of sexuality, man's masculinity and femininity, embraces the procreative power which is linked with a particular capacity of expressing love between man and woman, in which man becomes a gift. Sexual relationship is therefore considered as heterosexual.

Modern pedagogy – having many different forms – refuse „the reality principle” and departs from „heteronormativity”, because of subjectivisation of sexual education directed to satisfying desires. Postmodern pedagogy denies any form of essentialism and therefore heteronormativisation is considered a social construct.

Key words: pedagogy, postmodernism, heteronormativity, homosexuality, LGBT