Etyka jako infrastruktura edukacyjna w koncepcji Jeffreya Bulgera

AUTOR

Fundacja Dobre Państwo

STRESZCZENIE / ABSTRACT

Artykuł analizuje podejście Jeffreya Bulgera do nauczania etyki, proponując przejście od modelu opartego na charyzmie nauczyciela ku „pedagogicznej infrastrukturze reprodukcyjnej". Autor argumentuje, że poleganie na osobowości mistrza jest ryzykowne i arbitralne. Zamiast tego postuluje wprowadzenie powtarzalnych instrumentów i procedur (ethical pedagogy), które ograniczają wpływ ukrytego programu nauczania (Hidden curriculum). Kluczowym elementem jest zasada „assessment without moralization" – ocenianie nieprywatnych przekonań studenta, lecz jakości jego rozumowania oraz zdolności do merytorycznego uzasadnienia decyzji. Takie podejście promuje pluralizm pedagogiczny i demokratyzację procesu nauczania, gdzie nauczyciel staje się zarządcą środowiska, a nie moralnym autorytetem, wymuszając przejrzystość i odpowiedzialność za podejmowane wybory projektowe i etyczne.

The article analyzes Jeffrey Bulger's approach to teaching ethics, proposing a transition from a model based on teacher charisma toward a 'reproductive pedagogical infrastructure.' The author argues that relying on the master's personality is risky and arbitrary. Instead, they advocate for the introduction of repeatable instruments and procedures (ethical pedagog) that limit the influence of the hidden curriculum. A key element is the principle of 'assessment without moralization'—evaluating not the student's private beliefs, but the quality of their reasoning and their ability to substantively justify decisions. Such an approach promotes pedagogical pluralism and the democratization of the teaching process, where the teacher becomes a manager of the environment rather than a moral authority, enforcing transparency and responsibility for design and ethical choices.

Artykuł stawia tezę, że kształtowanie odpowiedzialności zawodowej nie może opierać się na charyzmie nauczyciela czy intuicyjnym formowaniu „dobrego człowieka", gdyż takie podejście czyni etykę zakładnikiem osobowości prowadzącego i podatności studenta.

Autor proponuje przejście od modelu mistrz-uczeń ku „pedagogice infrastrukturalnej” – systemowi opartemu na powtarzalnych instrumentach, takich jak rejestry konsekwencji czy mapy interesariuszy, które przekształcają refleksję etyczną w audytowalną kompetencję. Kluczowym elementem tej koncepcji jest oddzielenie osobistych przekonań (belief) od jakości uzasadnienia (justification), co pozwala na pluralizm światopoglądowy przy jednoczesnym zachowaniu rygorystycznych standardów merytorycznych. W tym ujęciu studio projektowe staje się bezpiecznym laboratorium odpowiedzialności, w którym student nie uczy się gotowych odpowiedzi, lecz dyscypliny zadawania pytań i nawyku publicznego uzasadniania decyzji. Celem jest stworzenie profesjonalistów proceduralnie kompatybilnych, dla których etyka nie jest zewnętrznym obowiązkiem administracyjnym, lecz trwałym nawykiem poznawczym zintegrowanym z procesem tworzenia.

SŁOWA KLUCZOWE

etyka jako infrastruktura edukacyjna | Jeffrey Bulger | pedagogiczna infrastruktura reprodukcyjna | assessment without moralization | studio culture | ethical pedagogy | hidden curriculum | governance rehearsal | Archive of Justification | Revision Loop | kompetencja etyczna | inter-subiektywna refleksja | audytowalna kompetencja | pluralizm pedagogiczny

Etyka jako infrastruktura zamiast charyzmy nauczyciela

Jak nauczyć odpowiedzialności bez nauczania posłuszeństwa? Etyka jako infrastruktura edukacyjna

Każda instytucja etyczna mierzy się z problemem reprodukcji. Można stworzyć doskonałe procedury, powołać kompetentną radę czy opracować precyzyjne kryteria, lecz system zaniknie w ciągu jednego pokolenia zawodowego, jeśli jego użytkownicy będą traktowali go jedynie jako zewnętrzny obowiązek administracyjny. Normy organizacyjne stają się trwałe dopiero wtedy, gdy przekształcą się w nawyki poznawcze: sposoby zadawania pytań, rozpoznawania ryzyka, przedstawiania alternatyw, reagowania na krytykę i uzasadniania decyzji. Dlatego pedagogika w koncepcji rekonstruowanej z materiału Bulgera nie jest jedynie dodatkiem do etyki praktycznej – jest warunkiem jej reprodukcji.

Autor określa ją mianem pedagogicznej infrastruktury reprodukcyjnej: etyczne rozumowanie ma przetrwać zmianę nauczyciela, rocznika czy miejsca pracy dzięki artefaktom i procedurom, które można kontrolować, modyfikować i dziedziczyć. Punktem wyjścia jest tu krytyka dominującego przekonania, że etyka wynika przede wszystkim z formowania „dobrego człowieka". Stanowisko to ma potężną tradycję, szczególnie w etyce cnót – od Arystotelesa po współczesne koncepcje profesjonalizmu. Nie należy go lekceważyć, gdyż trudno wyobrazić sobie odpowiedzialnego lekarza czy inżyniera bez uczciwości i roztropności. Problem pojawia się jednak wtedy, gdy edukacja zawodowa zakłada, że wystarczy zetknąć studenta z właściwym nauczycielem i przykładami, aby powstał niezawodny podmiot moralny. Taki system staje się zależny od osobowości prowadzącego i podatności studenta na jego wpływ. Innymi słowy, etyka zostaje powierzona charyzmie.

Bulger przeciwstawia temu studio culture oraz ethical pedagogy. Kultura studia jest płynna, zależna od autorytetu prowadzącego, retoryki studenta i niepisanych norm grupowych. Pedagogika etyczna ma natomiast wykorzystywać powtarzalne instrumenty, które ograniczają arbitralność i zależność od osobowości nauczyciela. Rozróżnienie to znajduje potwierdzenie w literaturze poświęconej edukacji architektonicznej. Thomas Dutton posługiwał się kategorią hidden curriculum (ukrytego programu nauczania), by pokazać, że studio przekazuje nie tylko wiedzę z sylabusa, ale również hierarchie i relacje władzy. Ukryty program jest kluczowy dla etyki: nauczyciel może prowadzić zajęcia o emancypacji w sposób skrajnie autorytarny, wychwalać pluralizm, a jednocześnie karać studenta za pogląd odbiegający od dominującego w pracowni lub uczyć troski o użytkownika, poniżając osobę prezentującą projekt.

Treść etyczna i forma instytucjonalna mogą zatem wzajemnie sobie przeczyć. Student zapamiętuje nie tylko to, co wykładowca powiedział o sprawiedliwości, ale przede wszystkim to, jak ta sprawiedliwość była praktykowana wobec niego. Badania nad pedagogiką studia potwierdzają, że asymetria między tutorem a studentem może utrudniać swobodną krytykę i sprzyjać konformizmowi. Co znamienne, dialog rówieśniczy bywa odbierany jako bardziej otwarty na wielość perspektyw niż sytuacja, w której różnice zdań występują między studentem a osobą posiadającą władzę oceny. Etyka edukacyjna musi więc obejmować nie tylko to, czego uczymy, lecz również kto może komu zaprzeczyć bez kary. Właśnie dlatego model Bulgera wprowadza mniej romantyczną, ale bardziej demokratyczną koncepcję nauczania.

Nauczyciel nie ma być moralnym mistrzem, którego student naśladuje, lecz zarządcą środowiska, w którym student jest zobowiązany przedstawić uzasadnienie, zachowując prawo do innego wniosku niż prowadzący. Materiał nazywa tę zasadę assessment without moralization – ocenianiem bez moralizowania. Ocenie nie ma podlegać prywatne przekonanie studenta, lecz jakość jego rozumowania: przejrzystość, proporcjonalność i responsywność na krytykę. Jest to fundamentalne

rozróżnienie między belief a justification. Uniwersytet nie powinien oczekiwać od studenta deklaracji światopoglądowej; może natomiast wymagać, by potrafił on wykazać konsekwencje własnej decyzji, ujawnić jej koszty i odpowiedzieć na poważny kontrargument.

Ktoś może uznać ochronę dziedzictwa za ważniejszą od dostępności w konkretnym konflikcie, a ktoś inny przyjąć odwrotną hierarchię. Pedagogika pluralistyczna nie musi rozstrzygać tego sporu poprzez ideologiczne posłuszeństwo. Powinna żądać jedynie, aby obie strony potrafiły wykazać, co ich wybór oznacza dla osób pozostających po przegranej stronie kompromisu.

Takie stanowisko różni się od relatywizmu. Relatywizm pedagogiczny twierdziłby, że skoro każdy ma swoje wartości, żadnej decyzji nie można racjonalnie oceniać. Model proceduralny mówi coś przeciwnego: student może mieć własne priorytety, ale nie własne fakty, logikę czy zwolnienie z obowiązku uzasadniania. Nie może on uciąć dyskusji stwierdzeniem „moim zdaniem ta grupa nie jest ważna". Musi wyjaśnić, dlaczego taki ciężar jest dopuszczalny i jak decyzja wyglądałaby z pozycji osoby obciążonej. Pedagogika Bulgera przypomina zatem bardziej kształcenie argumentacyjne niż wychowanie światopoglądowe.

Wiedza etyczna nie jest tożsama z kompetencją

Student nie otrzymuje listy „właściwych odpowiedzi", lecz dyscyplinę pytań. Jest to podejście szczególnie zasadne w profesjach operujących w warunkach niepewności, gdyż rzeczywiste problemy etyczne rzadko przypominają szkolny dylemat, w którym jedna zasada ewidentnie dominuje nad innymi. Zazwyczaj mamy do czynienia z kilkoma moralnie uzasadnionymi wartościami, niepełnymi danymi, ograniczonym budżetem i presją czasu, a skutki decyzji rozkładają się między podmioty, które nigdy nie zasiądą przy jednym stole.

Najnowsze badania nad edukacją etyczną w inżynierii potwierdzają, że sama transmisja kodeksów czy wiedzy deklaratywnej stanowi zbyt wąski model kształcenia. Systematyczny przegląd z 2026 roku, obejmujący 159 prac na temat interwencji i oceny kształcenia etycznego, rozróżnia m.in. świadomość moralną, wiedzę etyczną i zawodową, zdolność rozumowania moralnego oraz etyczną samoskuteczność – czyli przekonanie jednostki o realnej zdolności do działania w sytuacji problemowej. Autorzy wskazują na ograniczenia edukacji sprowadzonej do pojedynczego kursu lub semestru, podkreślając potrzebę rozwijania kompetencji niezbędnych w złożonych sytuacjach zawodowych. Obserwacja ta wzmacnia kluczową intuicję modelu infrastrukturalnego: etyki nie wystarczy wiedzieć - trzeba ją umieć wykonywać. Student może bezbłędnie wyjaśnić różnicę między deontologią a konsekwencjalizmem, a jednocześnie nie dostrzec konfliktu interesów w konkretnej sytuacji projektowej. Może zdać egzamin z Rawlsa i nigdy nie zapytać, kto sfinansuje jego

rozwiązanie urbanistyczne. Może znać pojęcie autonomii, lecz zaprojektować system cyfrowy, w którym odmowa jest technicznie możliwa, ale praktycznie ukryta. Wiedza etyczna nie jest zatem tożsama z kompetencją etyczną.

Należy jednak wystrzegać się skrajnego pragmatyzmu. Procedury pozbawione teoretycznego fundamentu mogą przeobrazić się w technikę formularzową. Student powinien wiedzieć nie tylko, że rubryka wymaga sprawiedliwości, lecz także dlaczego rozróżniamy sumę korzyści od ich dystrybucji; nie tylko, że należy pytać o zgodę, ale z jakiej koncepcji autonomii wynika jej znaczenie. Etyka praktyczna wymaga zatem ruchu w obie strony: od teorii do artefaktu i od artefaktu z powrotem do teorii. Procedura zyskuje wartość edukacyjną tylko wtedy, gdy student rozumie rację procedury i potrafi zakwestionować jej niewłaściwe zastosowanie.

Przekształcenie refleksji w audytowalną kompetencję

Materiał Bulgera dąży właśnie do takiej integracji. Instrumenty, które wcześniej pełniły funkcję zawodową — Duty Statement, Consequences Ledger i Fairness Report — zostają tu przekształcone w pedagogical artifacts. Student zaczyna od sformułowania konkretnych zobowiązań, następnie rozkłada przewidywane skutki projektu na domeny fizyczne, psychologiczne, społeczne i ekologiczne, a na koniec analizuje dystrybucję korzyści i obciążeń pomiędzy interesariuszy. Dzięki temu teoria etyczna nie funkcjonuje jako osobny przedmiot, którego związek z projektowaniem kończy się wraz z egzaminem, lecz wchodzi bezpośrednio w dokumentację projektu.

Koncepcję tę można zestawić z Donaldem Schönem i jego ideą reflective practitioner. Schön postrzegał studio projektowe jako szczególnie wartościowy model kształcenia zawodowego, ponieważ student uczy się w nim nie przez mechaniczne stosowanie teorii, lecz poprzez działanie, dialog z sytuacją i reflection-in-action. Projekty studenckie symulują złożoność rzeczywistych problemów, a nauczyciel występuje raczej jako coach prowadzący proces niż wykładowca dostarczający algorytmu. Podejście to stało się jednym z najważniejszych punktów odniesienia dla refleksji nad edukacją architektoniczną. Bulgerowski governance rehearsal można uznać za instytucjonalne rozwinięcie tej intuicji. Studio staje się „próbą generalną zarządzania”: student nie podejmuje jeszcze decyzji o skutkach publicznych, ale ćwiczy procedury, które później spotka w praktyce zawodowej. To istotne przesunięcie.

Podczas gdy Schön interesował się przede wszystkim refleksyjnością profesjonalisty w działaniu, model proceduralny stawia pytanie o to, jak refleksja jednostki zostaje wystawiona na kontrolę innych. Refleksja nie może kończyć się w głowie projektanta; musi przyjąć formę, która pozwoli innym ją odtworzyć. Jest to zarazem odpowiedź na jedno z ograniczeń romantycznej wizji

refleksyjnej praktyki. Samo „myślenie nad własnym działaniem" nie gwarantuje bowiem krytyczności — człowiek może w ten sposób jedynie wzmacniać własne uprzedzenia. Literatura dotycząca edukacji po Schönie wskazuje zarówno na ogromny wpływ jego koncepcji, jak i na jej epistemologiczne oraz pedagogiczne ograniczenia.

Model Bulgera, przynajmniej w rekonstrukcji przedstawionej w książce, wprowadza zatem brakujący element: refleksja staje się inter-subiektywna i audytowalna. Kluczowe znaczenie ma tutaj rubryka oceniania. Materiał wymienia pięć kryteriów: transparentność, proporcjonalność, sprawiedliwość, responsywność i integralność dokumentacji. Z perspektywy pedagogicznej jest to próba ograniczenia jednej z największych patologii nauczania projektowego — nieprzewidywalności oceny. Student powinien mieć pewność, że ocena nie zależy od tego, czy koncepcja odpowiada estetycznemu gustowi prowadzącego lub czy przyjęto inny kompromis normatywny, o ile potrafi go obronić w oparciu o kryteria wspólne dla wszystkich uczestników. Taka rubryka nie jest jednak neutralnym narzędziem pomiarowym; każda z nich kształtuje zachowanie. To, co podlega ocenie, staje się tym, czemu student poświęca uwagę. Dlatego projekt kryteriów oceny jest sam w sobie decyzją etyczną.

Jeśli nagradzamy jedynie „poprawną odpowiedź", student nauczy się odgadywać oczekiwania nauczyciela. Jeśli jednak premiujemy jakość rozumowania i reakcję na kontrargument, zwiększamy wartość intelektualnej niezależności. Premiowanie samej liczby wymienionych interesariuszy może prowadzić do tworzenia rozbudowanych list pozbawionych realnego znaczenia; natomiast jeśli nagradzamy zdolność wykazania, jak konkretny interesariusz wpłynął na decyzję, mapa przestaje być dekoracją. Badania nad ocenianiem etyki inżynierskiej pokazują, że choć istnieje wiele metod — od ankiet i testów po analizę esejów, refleksji pisemnych czy symulacji — liczba dobrze zwalidowanych instrumentów specyficznych dla kształcenia etycznego pozostaje ograniczona.

Walidacja narzędzi i wymóg responsywności na krytykę

Jest to niezbędne zastrzeżenie wobec proceduralnego optymizmu. Sama obecność rubryki nie gwarantuje, że mierzy ona faktycznie to, co zakłada. Można bowiem rzetelnie oceniać niewłaściwy konstrukt. Dlatego narzędzia oceny etycznej powinny podlegać walidacji, kalibracji i rewizji. Rozwiązaniem części tego problemu są calibration sessions: nauczyciele oceniają zanonimizowane prace, korzystając ze wspólnej rubryki i konfrontując swoje interpretacje kryteriów. Mechanizm ten ogranicza arbitralność, lecz pełni głębszą funkcję – pozwala ujawnić różnice między oceniającymi. Jeśli jedna osoba systematycznie uznaje pewne ryzyko za poważne, a druga za marginalne,

problemu nie należy maskować statystycznym uśrednieniem ocen; jest to raczej materiał do kalibracji samej instytucji.

Anonimizacja ma znaczenie, choć nie należy przeceniać jej mocy. Może ograniczać wpływ reputacji, dawnych konfliktów czy sympatii do studenta, lecz nie eliminuje wszystkich form biasu – styl pracy, temat czy język często pozwalają rozpoznać autora. Wprowadza ona jednak cenną normę: argument powinien być oceniany w możliwie największym stopniu niezależnie od statusu osoby, która go przedstawiła. Jeszcze istotniejsza jest kategoria responsiveness, czyli responsywności na krytykę. Tradycyjne ocenianie często kończy się w momencie wystawienia oceny; student otrzymuje komentarz, ale nie ma formalnego obowiązku podjęcia z nim dalszych działań. W modelu rekonstruowanym z notatki krytyka uruchamia Revision Loop. Każda merytoryczna uwaga musi zostać zapisana w Ethical Revision Log, a student jest zobowiązany albo zmienić projekt, albo przedstawić pisemne uzasadnienie odrzucenia krytyki.

Jest to jeden z najcenniejszych pedagogicznie elementów systemu. Etyka nie zostaje tu sprowadzona do posłuszeństwa wobec recenzenta. Student nie ma obowiązku się zgodzić, lecz ma obowiązek odpowiedzieć. To rozróżnienie jest kluczowe: krytyka uzyskuje moc wymuszania refleksji, ale nie automatyczną moc narzucenia wniosku. W ten sposób można jednocześnie chronić pluralizm i wymagać intelektualnej odpowiedzialności. Tak rozumiana responsywność jest właściwie kompetencją demokratyczną. W pluralistycznym społeczeństwie nikt nie może oczekiwać powszechnej akceptacji wszystkich decyzji. Realistycznym standardem nie jest jednomyślność, lecz zdolność przedstawienia racji, wysłuchania zarzutów i wskazania, jak wpłynęły one na ostateczne rozstrzygnięcie. Instytucja publiczna, która przeprowadza konsultacje, lecz nigdy nie wykazuje, co zrobiła z uzyskanymi uwagami, zachowuje się analogicznie do studenta, który po przeglądzie oddaje identyczny projekt. Formalna partycypacja ma miejsce, lecz brakuje sprzężenia zwrotnego.

Revision Loop pozwala również odróżnić proces uczenia się od samego otrzymywania informacji. Informacja zwrotna staje się edukacyjna dopiero wtedy, gdy wywołuje pracę poznawczą. Student musi ustalić, czy krytyk odkrył błąd empiryczny, konflikt normatywny, pominiętą grupę, czy może po prostu preferuje inny wariant. Musi zdecydować, czy zmienia projekt, modyfikuje uzasadnienie, uzupełnia dane, czy broni wcześniejszego rozwiązania. W ten sposób krytyka zostaje zintegrowana z decyzją. Taka pedagogika przeciwstawia się kulturze bezpiecznej poprawności. Student mógłby być kuszony, by projektować nie rozwiązanie najlepsze, lecz najmniej narażone na krytykę. Źle zaprojektowana procedura zaczęłaby premiować konserwatyzm i unikanie ryzyka. Dlatego responsywność nie może oznaczać bezkrytycznego wdrażania każdej uwagi; wymóg dotyczy poważnego potraktowania głosu recenzenta, a nie podporządkowania się mu. To kolejny przykład ogólniejszej zasady: dobra procedura wymusza odpowiedź, ale nie programuje jej z góry.

W tym miejscu pedagogika etyczna spotyka się z kreatywnością. Częsty zarzut wobec procedur głosi, że formalizacja zabija twórczość – w dziedzinach projektowych argument ten brzmi szczególnie przekonująco, gdyż twórczość wymaga eksperymentu i ryzyka. Nie ma jednak logicznej sprzeczności między twórczym eksperymentem a obowiązkiem uzasadniania jego konsekwencji. Można bronić projektu radykalnego i niekonwencjonalnego pod warunkiem, że ryzyko zostało nazwane, adresaci są widoczni, istnieją środki łagodzące, a osoby ponoszące koszt nie zostały potraktowane jako niewidzialne tworzywo artystycznego sukcesu. Procedura może wręcz rozszerzać kreatywność, jeśli zmusza do poszukiwania trzeciego wariantu.

Etyka jako mierzalna kompetencja w bezpiecznym laboratorium odpowiedzialności

Konflikty etyczne często przedstawia się błędnie jako prosty wybór między alternatywą A a B: redukcją emisji albo ochroną lokalnych miejsc pracy, zwiększeniem bezpieczeństwa albo zachowaniem prywatności, czy ochroną zabytku kosztem dostępności. Staranny proces projektowy potrafi jednak ujawnić rozwiązania hybrydowe, sekwencyjne lub kompensacyjne, które pozwalają częściowo zachować konkurujące wartości. Etyka przestaje być wówczas hamulcem designu, a staje się dodatkowym źródłem problemów projektowych wymagających wynalazczości.

Pedagogiczny sens tej konstrukcji współgra z wynikami przeglądów współczesnej edukacji etycznej. Literatura wskazuje, że kompetencje te powinny być rozwijane w kontekście społeczno-technicznym, a nie jedynie jako indywidualna zdolność rozwiązywania abstrakcyjnych dylematów. Podkreśla się przy tym znaczenie poziomu indywidualnego, instytucjonalnego oraz szerszego kontekstu profesjonalnego. Jest to szczególnie istotne w obszarach takich jak technologie AI, inżynieria danych, zmiany klimatyczne czy infrastruktura miejska, gdzie skutek decyzji jest efektem działania całych systemów, a nie pojedynczego gestu jednego specjalisty.

Pedagogika etyczna musi zatem uczyć nie tylko pytania „co ja powinienem zrobić?”, lecz również „jakiego systemu jestem częścią?”. Student powinien rozpoznawać podział odpowiedzialności między projektanta, klienta, urząd, dostawcę, producenta, użytkownika i społeczność. Musi wiedzieć, gdzie posiada realną zdolność wpływu, gdzie konieczna jest eskalacja, a gdzie problem wynika z samej struktury organizacyjnej. Moralność profesjonalisty nie polega wyłącznie na posiadaniu czystych rąk, lecz również na zdolności rozpoznania, kiedy organizacja używa podziału pracy do rozpuszczania odpowiedzialności.

W tym świetle governance rehearsal zyskuje znaczenie szersze niż zwykłe symulowanie przyszłej Rady Etyki. Studio staje się mikromodelem organizacji, w którym bez katastrofalnych kosztów można ćwiczyć zarządzanie konfliktem interesów, sprzecznymi racjami, publicznym uzasadnieniem, zdaniem odrębnym i korektą decyzji. Student może popełnić poważny błąd moralny na papierze i nauczyć się go rozpoznawać, zanim zastosuje podobny schemat w budynku, systemie transportowym czy technologii obsługującej setki tysięcy osób. Edukacja zyskuje w ten sposób charakter bezpiecznego laboratorium odpowiedzialności.

Nie należy jednak idealizować tego laboratorium. Projekty akademickie są wolne od presji realnego świata. Student zazwyczaj nie negocjuje z bankiem finansującym inwestycję, nie grozi mu upadłość firmy, nie stoi za nim kampania wyborcza, wielomilionowe roszczenie inwestora ani ryzyko utraty stanowiska. Istnieje więc niebezpieczeństwo, że etyka ćwiczona w sterylnym środowisku akademickim załamie się w zderzeniu z asymetrią realnych interesów. Z tego powodu najbardziej wartościowe pedagogicznie są nie abstrakcyjne deklaracje, lecz narzędzia możliwe do przeniesienia do środowiska zawodowego: dokumentacja, analiza alternatyw, rejestr ryzyka, mapa interesariuszy i pisemne uzasadnienie.

Propozycja Archive of Justification – Archiwum Uzasadnień – idzie jeszcze dalej. Dokumentacja studencka nie powinna znikać po semestrze, lecz tworzyć narastający zbiór wcześniejszych decyzji, argumentów, błędów i korekt. Rola wykładowcy zmienia się wówczas z moralnego arbitra w kustosza precedensów: kolejne roczniki mogą analizować, jak podobne problemy rozumiano wcześniej i dlaczego niektóre argumenty przetrwały krytykę, a inne odrzucono. Kluczowa jest tutaj funkcja pamięci instytucjonalnej i transferu wiedzy do późniejszej praktyki zawodowej.

Większość dydaktyki działa bowiem w sposób amnezyjny. Co roku nowi studenci rozwiązują podobne problemy, lecz wcześniejsze uzasadnienia pozostają w prywatnych folderach i znikają. Instytucja akumuluje wiedzę badawczą w bibliotekach, ale znacznie gorzej radzi sobie z gromadzeniem historii własnego praktycznego rozumowania. Archive of Justification ma przekształcić tę historię w zasób.

Nie powinno to jednak prowadzić do kultu precedensu. Precedens jest wartościowy właśnie dlatego, że można go zakwestionować; w przeciwnym razie archiwum szybko zamieni się w skamielinę typu „tak robiliśmy zawsze”. Kustosz precedensów powinien zatem prezentować nie tylko decyzje zaakceptowane, ale również spory, zdania odrębne, błędne prognozy i sytuacje, w których późniejsze doświadczenie podważyło wcześniejszą argumentację. Najbardziej edukacyjna jest kolekcja dobrze udokumentowanych pomyłek, a nie sukcesów. W ten sposób uniwersytet mógłby pełnić funkcję podobną do organizacji wysokiej niezawodności, które traktują near misses

– zdarzenia, które mogły doprowadzić do katastrofy, ale do niej nie doszło – jako szczególnie cenne źródło wiedzy.

Etyka zawodowa potrzebuje analogicznej kultury. Nie powinna czekać na spektakularny skandal, by dowiedzieć się, że procedura była wadliwa. Powinna analizować sytuacje, w których szkoda została uniknięta przypadkiem, krytyka zignorowana bez dramatycznych skutków lub projekt wymagał późniejszej kosztownej korekty. Takie przypadki stanowią moralne odpowiedniki near misses. Nauczyciel jako kustosz precedensów staje się zatem figurą mniej heroiczną niż tradycyjny „mistrz" – nie musi być bowiem jedynym właścicielem prawdy.

Formacja profesjonalna jako nawyk uzasadniania decyzji

Kompetencja ta opiera się na znajomości historii argumentów, zdolności dostrzegania podobieństw i różnic między przypadkami oraz utrzymywaniu standardu, według którego student musi przedstawić konkretne racje. Taka zmiana roli ogranicza zależność edukacji od osobistej charyzmy prowadzącego, lecz nie eliminuje roli nauczyciela. Przeciwnie – wymaga od niego szczególnego profesjonalizmu: umiejętności oddzielenia własnych preferencji od błędów argumentacyjnych studenta. Tu pojawia się być może najtrudniejszy problem pedagogiki pluralistycznej. Nie wszystkie przekonania są bowiem równie dobrze uzasadnione, a nie każde stanowisko można traktować jako niewinną różnicę światopoglądową. Jeśli student ignoruje dane, fałszuje źródła wpływów, wyklucza określoną grupę lub proponuje działania sprzeczne z podstawowymi prawami człowieka, wykładowca nie powinien zasłaniać się neutralnością. Ocenianie bez moralizowania nie oznacza oceniania bez standardów moralnych; oznacza raczej, że kryteria są jawne, odnoszą się do jakości uzasadnienia i nie zależą od prywatnej sympatii nauczyciela. Pluralizm wymaga zatem granic.

Pierwszą z nich jest faktografia. Drugą – procedura uczciwego uzasadnienia. Trzecią zaś podstawowe reguły uznane przez daną profesję lub instytucję za konstytutywne, takie jak poszanowanie autonomii, zasada nieszkodzenia czy niedyskryminacja. Student może spierać się o ich interpretację i sposób ważenia w konkretnym przypadku, lecz nie może oczekiwać, że całkowity brak uzasadnienia zostanie uznany za równorzędne stanowisko. W tym miejscu zarysowuje się zasadnicza różnica między indoktrynacją a formacją profesjonalną. Indoktrynacja żąda przyjęcia prawidłowego przekonania. Formacja profesjonalna wymaga kompetencji rozumienia i uzasadniania działań zgodnie ze standardami zawodu, przy jednoczesnym zachowaniu możliwości krytyki samych tych standardów. Lekarz nie musi prywatnie podzielać wszystkich filozoficznych podstaw współczesnej bioetyki, ale musi rozumieć autonomię pacjenta i zasady świadomej zgody.

Sędzia może mieć własną teorię sprawiedliwości, lecz nie może rozstrzygać sprawy według osobistego kaprysu. Architekt może posiadać prywatną hierarchię wartości estetycznych i społecznych, ale jego profesjonalna władza nad otoczeniem innych ludzi wymaga uzasadnienia. Tak rozumiana edukacja etyczna nie tworzy moralnie identycznych absolwentów. Powinna tworzyć absolwentów proceduralnie kompatybilnych: potrafiących różnić się w sposób możliwy do publicznego rozstrzygnięcia. Jest to ambicja bardziej realistyczna niż produkowanie jednomyślności i bardziej wymagająca niż proste wezwanie do tolerancji.

Najgłębszy sens pedagogiki Bulgera można zatem odczytać jako próbę przekształcenia etyki z przedmiotu nauczania w język wykonywania profesji. Student nie ma studiować sprawiedliwości wyłącznie po to, by umieć zdefiniować Rawlsa; ma przyzwyczaić się do pytania o dystrybucję obciążeń. Nie ma znać autonomii jedynie jako terminu filozoficznego, lecz zauważać momenty, w których projekt odbiera użytkownikowi możliwość świadomej odmowy. Nie ma zgłębiać konsekwencjalizmu jako szkoły etycznej, lecz umieć sprawdzić założenia przyczynowe własnego projektu. Nie uczy się krytyki po to, by ją przetrwać, lecz by z niej korzystać. Jeżeli takie nawyki zostaną wykształcone wcześnie, późniejszy Duty Statement nie będzie dla profesjonalisty biurokratycznym dodatkiem, lecz naturalnym sposobem definiowania problemu. Rejestr Konsekwencji przestanie być karą za kreatywność, a stanie się narzędziem weryfikacji własnej hipotezy. Fairness Report nie będzie politycznym rytuałem, lecz mapą wskazującą, kto realnie ponosi koszty projektu. Rada Etyki nie okaże się ciałem obcym, lecz instytucją prowadzącą ten sam rodzaj dialogu, który wcześniej ćwiczono w studiu. Edukacja jest najwcześniejszą warstwą całej infrastruktury odpowiedzialności. Komisja może zatrzymać jeden projekt; dobrze zaprojektowana pedagogika może zmienić sposób formułowania tysięcy przyszłych koncepcji, zanim te w ogóle trafią przed komisję.

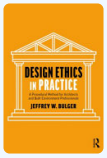
Najbardziej efektywna instytucja etyczna nie jest bowiem tą, która najczęściej mówi „nie”. Jest nią system sprawiający, że coraz więcej problemów zostaje rozpoznanych i skorygowanych, zanim wymagają one zewnętrznego zakazu. Pozostaje jednak pytanie, czy można nauczyć odpowiedzialności w oderwaniu od materii, która tę odpowiedzialność utrwala. Projekt studencki można poprawić po krytyce, model cyfrowy zmienić w godzinę, a zapis w dokumencie usunąć.

W praktyce zawodowej istnieje jednak moment, po którym wybór uzyskuje opór fizycznego świata. Kamień zostaje wydobyty, stal wyprodukowana, element wbudowany, pracownik wykonuje niebezpieczną operację, emisja trafia do atmosfery, a kulturowy wzór staje się komercyjnym produktem. Intencja materializuje się. Właśnie dlatego kolejnym etapem analizy musi być etyka materiałów i specyfikacji. To obszar, w którym abstrakcyjna triada obowiązku, konsekwencji i sprawiedliwości przechodzi test szczególnie brutalny: musi podążyć wstecz przez kopalnię, fabrykę

i łańcuch dostaw, a następnie naprzód przez dziesięciolecia użytkowania, naprawy, toksyczności, recyklingu i odpadu. Specyfikacja okazuje się wtedy nie katalogiem technicznym, lecz momentem moralnego utrwalenia decyzji. Materiał zyskuje własną biografię – geologiczną, środowiskową, pracowniczą, gospodarczą i kulturową – a zadaniem etyki jest nauczyć się ją czytać.

> Ostatecznie jednak żadna procedura nie zastąpi momentu, w którym decyzja projektowa zyskuje opór fizycznego świata i materializuje się w betonie, stali czy emisjach. Prawdziwy test etyki następuje wtedy, gdy abstrakcyjna triada obowiązku, konsekwencji i sprawiedliwości musi zmierzyć się z brutalną biografią materiałów – od kopalni po wysypisko. Czy zatem potrafimy nauczyć studentów odpowiedzialności za to, co nieodwracalne, w świecie, w którym akademicki błąd można skorygować jednym kliknięciem myszy?

Inspiracje

[1] 

"Design Ethics in Practice" Jeffrey Bulger

Routledge | ISBN: 9781041336044

Jeffrey W. Bulger jest amerykańskim filozofem, bioetykiem i pedagogiem. Uzyskał tytuł licencjata geologii ze specjalizacją w inżynierii naftowej na Uniwersytecie Dakoty Północnej, a następnie doktorat z filozofii ze specjalizacją w etyce biomedycznej na Uniwersytecie Tennessee. Bulger był profesorem w Katedrze Nauk Podstawowych i Humanistycznych oraz dyrektorem Biura Bioetyki i Humanistyki w Chicago Medical School, Rosalind Franklin University of Medicine and Science. Jest certyfikowanym konsultantem ds. etyki w opiece zdrowotnej (HEC-C) i członkiem Master Teacher Guild. Jego badania naukowe koncentrują się na etyce biomedycznej, wspólnym podejmowaniu decyzji, świadomej zgodzie, konsultacjach w zakresie etyki klinicznej oraz przekładaniu etyki proceduralnej na praktykę zawodową, w tym w opiece zdrowotnej, nauce i środowisku zabudowanym.

Jeffrey W. Bulger is an American philosopher, bioethicist, and educator. He earned a Bachelor of Science in geology with an emphasis in petroleum engineering from the University of North Dakota, followed by a PhD in philosophy specializing in biomedical ethics from the University of Tennessee. Bulger has served as a professor in the Department of Foundational Sciences and Humanities and Director of the Office of Bioethics and Humanities at Chicago Medical School, Rosalind Franklin University of Medicine and Science. A certified Healthcare Ethics Consultant (HEC-C) and member of the Master Teacher Guild, his scholarship centers on biomedical ethics, shared decision-making, informed consent, clinical ethics consultation, and translating procedural ethics into professional practices, including healthcare, science, and the built environment.

Rosalind Franklin University of Medicine and Science

Literatura uzupełniająca

Książki

Książki autora i dzieła przywołane w tekście:

[1] **"CASE STUDIES in MEDICAL ETHICS"**

Jeffrey Bulger

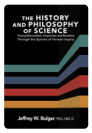
2023 | ISBN: 9781622520237



[2] "Root and Flame"

Jeffrey Bulger

2025 | ISBN: 9781622520350



[3] "The History and Philosophy of Science"

Jeffrey Bulger

2023 | ISBN: 9781622520275



[4] "Nexus of Discernment"

Jeffrey Bulger

2024 | ISBN: 9781622520268



[5] "Moral Philosophy"

Jeffrey Bulger

2021 | ISBN: 9781622520107

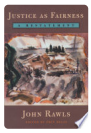


[6] "Drawn in Leaf"

Jeffrey Bulger

2025 | ISBN: 9781622520343

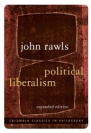
Książki autorów przywoływanych i literatura pokrewna:



[7] "Justice as Fairness"

John Rawls

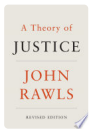
Harvard University Press | ISBN: 9780674244290



[8] "Political Liberalism"

John Rawls

2005 | Columbia University Press | ISBN: 9780231130882



[9] "A Theory of Justice"

John Rawls

Harvard University Press | ISBN: 9780674042582



[10] "Formation, Sustainability, and Impact of School-University Partnerships"

Sande, Beverly, Perkins, Britine

2026 | IGI Global | ISBN: 9798337372549

Artykuły naukowe

Prace autorów przywoływanych w tekście:

[1] "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action"

Barry N. Checkoway, Donald A. Schön

1985 | Journal of Policy Analysis and Management | DOI: 10.2307/3324262

Źródło

[2] "Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions"

Donald A. Schön

1987

Źródło

[3] "Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness"

Philip J. Runkel, Chris Argyris, Donald A. Schön

1976 | The Journal of Higher Education | DOI: 10.2307/1978718

Źródło

[4] "Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem"

Donald A. Schön

2000

Źródło

Treść tworzy Fundacja Dobre Państwo.

Redaguje i publikuje APA ONE, autorski system redakcyjny Fundacji oparty na AI.

APA ONE Publishing System

Fundacja Dobre Państwo © 2026

Article ID: 10a9b62c-41e9-45ee-be87-9a2a0b21b467