



Uwagi do wprowadzenia K. Szewczyka

Edukacja bioetyczna w Polsce – analiza problemu, opis trudności i propozycja zadań na najbliższą przyszłość

Anna Szczęсна

Kazimierz Szewczyk w swoim artykule – wprowadzeniu w dyskusję - ujmuje edukację bioetyczną jako część zadania tworzenia społeczeństwa demokratycznego, za najpoważniejsze zagrożenie uznając zamknięcie bioetyki i jej nauczania w tradycyjnych ramach środowiskowo kształtowanej etyki lekarskiej. Dlatego też, dokonując przeglądu różnych definicji bioetyki, proponuje zgodną z tym ujęciem (wprawdzie z zastrzeżeniem, że na użytek obecnej debaty), definicję określającą ją jako „wielodyscyplinarną dziedzinę nauki identyfikującą i krytycznie analizującą moralne aspekty podejmowania decyzji w systemie opieki zdrowotnej, światopoglądowo zróżnicowanego, demokratycznego państwa prawa” (podkr AS).

Oczywiście, należy zgodzić się z tym, że jednym z warunków istnienia i przetrwania autentycznej, a nie tylko fasadowej demokracji (której przecież nie gwarantują żadne prawa przyrody i która jest czymś unikatowym w dziejach ludzkości) jest podjęcie wysiłku zrozumienia świata przez jej obywateli. Czy jednak bioetyka odgrywa w tym taką rolę, jaką przypisuje jej Autor wprowadzenia – postulując wręcz ideał świadomego „obywatelstwa biomedycznego” - czy to tylko złudzenie zawodowe bioetyka, dość zresztą zrozumiałe? Znacznie ważniejsza dla zrozumienia sensu świata, w którym żyjemy, i dla świadomego obywatelstwa byłaby, jak się wydaje, powszechna edukacja polityczna, społeczna, ekonomiczna, z którą też jest u nas krucho. Można jednak powiedzieć: zajmijmy się tym, co nas dotyczy, czyli bioetyką. Na rzecz tezy Autora przemawia fakt, że wszyscy czerpiemy korzyści z systemu opieki zdrowotnej, ponosimy koszty jej utrzymania i

doświadczamy konsekwencji przyjętych w niej rozwiązań w newralgicznej sferze naszego życia. O tym, że problemy i decyzje bioetyczne postrzegane są przez opinię publiczną jako bardzo ważne, świadczy również rezonans, jaki wywołują kontrowersyjne decyzje związane z eutanazją, zapłodnieniem *in vitro*, badaniami prenatalnymi czy organizacją opieki zdrowotnej. Jest to zdumiewające, jeśli wziąć pod uwagę jak wiele istotnych decyzji – na przykład organizacyjnych czy ekonomicznych – przechodzi bez większego echa. Nawet jeśli częściowo za ten rezonans odpowiadają łakome na sensację media i jest to świetnie widoczna arena starcia dwu przeciwstawnych sobie światopoglądów. Niestety, nie ma on wiele wspólnego ze świadomym obywatelstwem, stanowiąc jeszcze jeden dowód, że jest tu miejsce na edukacyjne działania bioetyka.

Chciałabym jednak skupić się na kwestii, którą i Autor zajmuje się bardziej szczegółowo, to jest nauczaniu bioetyki studentów medycyny, za najpoważniejsze zagrożenie uznając jej zamknięcie – treściowe i organizacyjne – w kręgu tradycyjnie pojętej etyki lekarskiej. Mój punkt wyjścia będzie inny, dość naturalny dla kogoś, kto jest nauczycielem bioetyki: refleksja nad własną rolą w tym procesie. Ucząc bioetyki staje się wobec dwu niebezpiecznych pokus. Z jednej strony – pokusy indoktrynacji, z drugiej – pokusy fałszywej obiektywności. Tej pierwszej łatwiej ulec czując się reprezentantem, czy to środowiska zawodowego, czy to światopoglądu, czy to społeczeństwa, tym bardziej, że oprócz poczucia słuszności bądź misji dysponuje się sankcjami, w postaci oceny czy zaliczenia. Druga przyciąga rozumieniem roli etyka jako „logika moralności”, który porządkuje, wyjaśnia pojęcia, poprawia błędy rozumowania, ukazuje różne opcje czy dyryguje dyskusją. Nie bez znaczenia jest również samo miejsce przedmiotu „bioetyka” wśród innych, przyrodniczych i medycznych, przedmiotów studiów, z wymaganiami przyswojenia pewnych treści (wiedzy o sposobach uprawiania etyki i bioetyki, o najważniejszych kontrowersjach bioetycznych, regulacjach deontologicznych i prawnych) koniecznych na zaliczenie, na kolokwium czy egzamin. Łatwo zresztą ulec którejś z pokus, jeśli w ciągu roku akademickiego uczy się tych samych zagadnień na przykład dziesięć lub więcej razy. (Nie należy lekceważyć swobodnego wypalenia zawodowego w tym zawodzie i dlatego uważam, że co jakiś czas nauczyciel akademicki powinien odpocząć od

bioetyki i przez semestr czy rok uczyć czegoś innego). Wpadnięcie w jedną z pułapek ułatwiają również oczekiwania studentów, którzy spodziewają się wiedzy podobnej do uzyskiwanej na innych zajęciach, wyraźnych rozwiązań czy algorytmów postępowania. Taką wiedzę też oczywiście otrzymują - właśnie w postaci regulacji - ale nie zawsze chcą dostrzec, że jest coś ponadto - potrzeba krytycyzmu i projektu osobistego zaangażowania. Oczywiście, ucząc etyki czy bioetyki uczy się pewnych treści, które wcale nie są neutralne. Ale czy jest to, czy nie jest indoktrynacja, zależy od tego, czy wiąże się z tym stłumienie czy rozbudzenie wrażliwości i krytycyzmu. Oczywiście nauczyciel bioetyki jest takim „logikiem moralności”, czy (jak chce Autor wprowadzenia) - „facilitatorem” debaty, a nie autorytetem moralnym. (W końcu nikt nie staje się takim autorytetem przez fakt posiadania pewnego dyplomu czy pewnego etatu, a nawet pewnej wiedzy). Nie jest też obdarzony żadnym szczególnym mandatem. Ale ma swoje poglądy jako człowiek. Uważam, że psychologicznie nieprawdopodobne, a dydaktycznie niewskazane byłoby głęboko chować je do kieszeni przed wejściem na zajęcia. Tyle, że trzeba wyraźnie zaznaczyć: „*take* jest moje zdanie i to jest *moje* zdanie”. Ukrywanie własnego stanowiska uważam za dydaktycznie niewskazane między innymi dlatego, że nauczane treści - również klasyfikacje i definicje - nie są neutralne (jak definicja bioetyki Kazimierza Szewczyka). Pozór neutralności kogoś, kto jest absolutystą etycznym lub konsekwencjalistą, katolikiem lub (rzadziej) ateistą, konserwatystą, liberałem lub socjalistą rodzi podejrzenie o manipulację, na którą w naszym kraju jesteśmy szczególnie wyczuleni.

To wszystko jest dosyć oczywiste, ale wynikają z tego wnioski praktyczne. Otóż uważam, że działania dydaktyczne i organizacyjne powinny być nakierowane na ochronę tego celu edukacji bioetycznej, jakim jest rozbudzenie krytycyzmu i potrzeby osobistego zaangażowania - w terminologii Autora wprowadzenia byłby to może warunek „akademickiego obywatelstwa biomedycznego” - tym bardziej, że chociaż łatwo się go deklaruje, równie łatwo o nim zapomina w praktyce. Tylko wtedy unikniemy tych niebezpieczeństw, które Autor widzi w tradycyjnym, środowiskowym modelu nauczania bioetyki.

Wróćmy więc do niektórych pytań postawionych przez Autora wprowadzenia: Kto, kogo, kiedy, w jakiej formie i jak ma uczyć bioetyki?

Jak? Również uważam, że najlepszą formą edukacji bioetycznej jest dyskusja, skoncentrowana na przypadkach, a nie na teorii, prowadzona w małych grupach seminaryjnych (marzenie!), wsparta umiarkowaną liczbą wykładów. Wykłady, zwłaszcza prezentujące odrębne teorie etyczne albo nawet zastosowania teorii etycznych do kazusów, wywołują u studenta przekonanie złudnej kompetencji etycznej (na podobny niebezpieczny efekt nauczania etyki zwracał uwagę już Arystoteles), bądź stwarzają wrażenie czegoś w rodzaju „supermarketu etycznego”, w którym można wybrać narzędzia obrony każdej lub prawie każdej tezy. Te złudzenia rozpraszają się jednak w bezpośredniej dyskusji. Zgadzam się z K. Szewczykiem, że całkowita neutralność czy „niedyrektywność [nauczyciela prowadzącego dyskusję] może być szkodliwa”, ale nie dlatego, że, jak pisze, „nauczyciel musi natomiast baczyć, aby decyzja będąca efektem dyskusji była zgodna, najogólniej mówiąc, z treściowymi, społecznie akceptowanymi standardami moralnymi”. To „baczenie” oznaczałoby dyskusję pozorną, na którą studenci są bardzo wyczuleni. Trudno, trzeba podjąć ryzyko związane z otwartością w dyskusji; nie przeceniałabym go zresztą nadmiernie. Nie jest zresztą tak, że nagle zostaję z opinią, której nie akceptuję – jako pełnoprawny uczestnik dyskusji zawsze mogę wyrazić *swoje* zdanie odrębne. Niebezpieczeństwo widzę gdzie indziej – brak zaangażowania prowadzącego czy też postawienie się w roli bezstronnego obserwatora, w gruncie rzeczy niszczy dyskusję.

Kiedy? Zdecydowanie uważam, że nie na wszystkich latach studiów, a dopiero wtedy, gdy studenci już „otarli się” o zajęcia kliniczne, a więc mają choćby minimalne doświadczenie. W innym przypadku dyskusja seminaryjna, choćby dotycząca ważnych i interesujących przypadków, oparta na rzetelnej wiedzy prowadzącego i uczestników, może stać się trochę pustym, nieznaczącym praktycznie – choć czasem fascynującym – ćwiczeniem dialektycznym. Richard Hare pisał kiedyś o tym (wprawdzie w trochę innym kontekście) tak: „Pewien wybieg polega na dyskutowaniu problemów, które naprawdę nie ranią – akademickich kwestii, które być może kiedyś nurtowały kogoś, ale nas już dziś nie nurtują. Jeszcze

gorsze jest podejmowanie kwestii, które naprawdę nas obchodzą, ale dyskutowanie ich w sztuczny sposób, bez rzeczywistego zaangażowania. Młodzi ludzie często tak robią, gdy pewne problemy moralne nie dotyczą ich osobiście. Jeśli w grę wchodzi kwestie naprawdę poważne - nigdy nie należy do takiej dyskusji zachęcać¹.

Z mojego doświadczenia dydaktycznego znam również dyskusje, które - właśnie ze względu na brak zaangażowania i doświadczenia uczestników - były tylko szelestem przeczytanego papieru, chociaż dotyczyły spraw naprawdę ważnych.

Uważam również, że zajęć z bioetyki nie należy zaczynać już od pierwszego roku studiów również dlatego, gdyż powinny być poprzedzone solidnym blokiem przedmiotów, które zwykle się nazywało „humanizującymi”. Dzisiaj jest to zwykle filozofia czy historia filozofii (coraz bardziej dramatycznie okrajana) lub socjologia. Wyobrażam sobie go jednak jako zbiór fakultatywnych wykładów, seminariów czy warsztatów, krótszych i dłuższych, semestralnych, półsemestralnych i rocznych, z wybranych problemów filozofii, socjologii, ekonomii, politologii, może teorii literatury, ekologii i innych. W ten sposób student otrzymałby czytelny przekaz, że oczekuje się od niego pewnego wysiłku rozumienia świata², a nie tylko wykucia wiedzy zawodowej, a to jest również ważne dla osiągnięcia celów edukacji bioetycznej. Pewnie dzisiaj to mrzonka, sadzę jednak, że pręcej czy później uczelnie konkurując ze sobą przedstawią taką ofertę edukacyjną.

¹ *Adolenscents into Adults*, w: *Essays on Religion and Education*, Clarendon Press, Oxford 1992 s.119.

² Z tym w świecie uniwersytetów jest niestety coraz gorzej. Zob. ciekawy artykuł Pawła Śpiewaka i Marty Bucholc „Produkcja uniwersytecka” Tygodnik Powszechny, nr 40, 4 X 2009.