

JAROSŁAW HOROWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Toruń

Forum Pedagogiczne
2016/2 cz. 1

Wpłynęło: 29.03.2016

Zatwierdzono do druku: 24.05.2016

DOI: 10.21697/fp.2016.2.09

ROZWÓJ ZDOLNOŚCI SĄDZENIA CZY ROZUMOWANIA? WOKÓŁ PYTANIA O FUNDAMENTY KOMPETENCJI ETYCZNO-MORALNYCH

Streszczenie: Kategoria „kompetencja” jest wykorzystywana od stosunkowo niedawnego czasu, gdyż dopiero od końca XX wieku, do formułowania teleologii wychowania moralnego. Mimo popularności tego pojęcia jest ono nieostre – zmienia sens wraz ze zmianą teorii filozoficznej, w ramach której jest definiowane. W artykule próbuję ująć kompetencje etyczne-moralne w kontekście neotomistycznej filozofii moralnej. Analizy mają trzy etapy. W pierwszym etapie dookreślam miejsce kategorii kompetencji w namyśle nad rozwojem moralnym i jego wsparciem w wychowaniu, zestawiając kategorię kompetencji z charakterystyczną dla myśli tomistycznej kategorią cnoty moralnej, a dokładniej z podstawową cnotą rozumu – roztropnością. Efektem analiz jest postulat odróżnienia kompetencji etycznych od kompetencji moralnych. W drugim punkcie udzielam odpowiedzi na tytułowe pytanie o istotę kompetencji etyczno-moralnych, wskazując najpierw, jakie znaczenie dla zdobywania wiedzy etyczno-moralnej ma wydawanie sądów, a jakie rozumowanie. W ostatnim punkcie zastanawiam się nad możliwymi deformacjami w rozwoju owych kompetencji, skupiając się na konsekwencjach oderwania rozumowania od sądenia, co stanowi domenę racjonalistycznej kultury Zachodu, w której szczególnie cenione jest rozumowanie.

Słowa kluczowe: kompetencje etyczno-moralne, roztropność, sądenie moralne, rozumowanie moralne, krytyka racjonalizmu.

Kategoria „kompetencja” jest wykorzystywana od stosunkowo niedawnego czasu, gdyż dopiero od końca XX wieku, do formułowania teleologii wychowania moralnego. Pojawiła się obok takich pojęć, jak: „wartości”, „normy” czy „sprawności-cnoty”. Wprowadzenie nowej kategorii domaga się zawsze uzasadnienia, szczególnie jeżeli pretenduje ona do tego, aby stać się zasadą organizującą myślenie w jakimś obszarze. Podobnie jest z kategorią kompetencji. Wnosi ona niewątpliwie pewną nowość do refleksji pedagogicznomoralnej, koncentrując uwagę na wewnętrznym ukształtowaniu podmiotu. Równocześnie jednak jej wprowadzenie wywołuje szereg pytań i wątpliwości: czy usprawnia myślenie

o wychowaniu moralnym, czy może wprowadza w nim zamęt?; jak zdefiniować kompetencje moralne?; jaką filozofię moralną milcząco zakłada owa kategoria?; i wreszcie: jak twórczo wykorzystać tkwiący w niej potencjał?

Tytuł artykułu sugeruje, że – w mojej opinii – kategoria kompetencji moralnych może znaleźć zastosowanie na gruncie pedagogiki, służąc w konsekwencji także praktyce wychowawczej, ukierunkowanej na wspieranie rozwoju moralnego. Kwestia, którą chciałbym podjąć, wyraża się bowiem nie tyle w pytaniu: czy aplikować ową kategorię w obszar refleksji pedagogicznomoralnej?, ale ogniskuje się na treściach, które ona zakłada – pytam, czy wzrost kompetencji etyczno-moralnych jest konsekwencją rozwoju zdolności sądzenia czy zdolności rozumowania?

Niniejsza refleksja mieści się w obszarze filozofii wychowania. Wyrażony w tytule dylemat próbował będę rozstrzygnąć, przyglądając się kompetencjom etyczno-moralnym na tle neotomistycznej filozofii moralnej. Zdaję sobie sprawę, że tomizm nie korzysta z kategorii kompetencji. Wartość tej koncepcji polega jednak na tym, że w jej ramach wypracowano niezwykle szczegółowe ujęcie rozwoju i wychowania moralnego (Horowski 2015), które ułatwia ogląd owych rzeczywistości i pozwala doprecyzować, na czym polegają kompetencje etyczno-moralne. Rozpoczynając poszukiwania odpowiedzi na wyrażone w tytule pytanie, spróbujmy zatem dookreślić miejsce kategorii kompetencji w namyśle nad rozwojem moralnym i jego wsparciem w wychowaniu. W dalszej kolejności zajmiemy się odpowiedzią na tytułowe pytanie o istotę kompetencji etyczno-moralnych i wreszcie w ostatnim punkcie spróbujemy zastanowić się nad możliwymi deformacjami w rozwoju owych kompetencji.

Wartość kategorii „kompetencji” dla refleksji pedagogicznomoralnej

Przyglądając się pojęciom, za pomocą których kreśli się teleologię wychowania moralnego, nie sposób nie zauważyć najpierw, że kładą one akcent na jeden albo na drugi z biegunów ludzkiego czynu, czyli związane są albo z przedmiotem czynu, albo z jego podmiotem. Terminy „norma” czy „wartość” związane są przede wszystkim z przedmiotem, ku któremu zwraca się podmiot w swoim czynie, operacjonalizując niejako kryteria dobra i zła w odniesieniu do przedmiotu. Z kolei terminy „sprawność moralna (cnota)” i „kompetencja” skupiają uwagę na podmiocie. Przedmiot czynu nie traci na znaczeniu, ale nie poświęca mu się tyle uwagi co działającemu podmiotowi. Kategorie „sprawności” i „kompetencji” wskazują, że w podmiocie – w trakcie jego życia – przemianie ulega zdolność do moralnej oceny czynu oraz jego realizacji. Rozwój sprawności moralnych czy rozwój kompetencji moralnych wskazywałby zatem na większą łatwość, z jaką podmiot rozeznaje dobro i zło moralne w danej sytuacji i realizuje działanie wskazane przez rozum jako dobre.

Z powyższego wprowadzenia wynika, że kategoria kompetencji może być porównywana jedynie z kategorią sprawności moralnej (cnoty). Aby dokonać takiego porównania, zatrzymajmy się najpierw nad kategorią kompetencji. Do filozofii

wprowadził ją Noam Chomsky w latach 60. XX wieku w celu określenia szczególnego typu wiedzy, konstytuującego znajomość języka. Wyróżnił za jej pomocą wiedzę językową osób potrafiących posługiwać się danym językiem, a równocześnie nieznających zasad jego gramatyki (Walczak 2002, kol. 480). Proste przeniesienie tej kategorii w dziedzinę moralności prowadziłoby do stwierdzenia, że kompetencje moralne posiadają osoby, które w konkretnych sytuacjach potrafią odnaleźć dobre pod względem moralnym rozwiązanie, a równocześnie nie potrafią przytoczyć głębszej argumentacji za owymi rozwiązaniami przemawiającej. Takie zastosowanie kategorii kompetencji w dziedzinie moralności nie jest jednak możliwe. Problem polega na tym, że o ile język posiada określone reguły, do których odnoszą się kompetencje, o tyle reguły etyczne, będące niejako podstawą moralności, zmieniają się w zależności od przyjmowanych kryteriów dobra i zła moralnego. Inne będą w przypadku kryterium hedonistycznego, inne, gdy podstawą moralności stanie się utilitaryzm, jeszcze inne w przypadku etyki praw człowieka. Dla przykładu, kompetencje odwołujące się do etyki praw człowieka będą polegały na umiejętności rozpoznania dobra osób – uczestników działania (podmiotu oraz przedmiotu odniesień) oraz odnalezieniu takiego praktycznego rozwiązania danej sytuacji, które będzie respektować dobro obydwu osób. Z kolei jeżeli przyjmiemy, że normy etyczne mają charakter umowny, kompetencje moralne będą polegać na zdolności do negocjowania norm odpowiadających wszystkim uczestnikom danej sytuacji. W niektórych przypadkach mogą być to normy negatywne w świetle innych kryteriów, polegające np. na wzajemnym wykorzystywaniu siebie (oczywiście przy przyzwoleniu wszystkich uczestników danego działania). Chcąc zatem wykorzystywać kategorię kompetencji do opisu rozwoju moralnego, a w konsekwencji także przy formułowaniu teleologii wychowania moralnego, należy doprecyzować, jak owa kategoria będzie rozumiana. Brak takiego doprecyzowania prowadzi do nieścisłości i nieporozumień.

Ponieważ niniejsze studium zbudowane jest wokół pytania o fundamenty kompetencji etyczno-moralnych; o to, czy owym fundamentem jest zdolność sądzenia, czy zdolność rozumowania, dlatego należałoby w punkcie wyjścia określić zakładaną koncepcję owych kompetencji. Nie będę jednak tego czynił, aby w dalszej analizie pokazać, jak przesunięcie akcentu z sądzenia na rozumowanie zmienia koncepcję kompetencji i zakładaną teorię etyczną. Owa zmiana wpływa znacząco także na teleologię wychowania. Aby nakreślić różnicę między cnotami i kompetencjami moralnymi, zauważmy jedynie, że kategoria kompetencji odwołuje się wyraźnie do sprawności intelektu, ponieważ – bez względu na zakładaną teorię – określa ona przygotowanie do teoretycznego poszukiwania najlepszego pod względem moralnym rozwiązania sytuacji praktycznej. Przyjrzyjmy się teraz pokrótce, na czym polega specyfika kategorii sprawności moralnej, aby na jej tle dostrzec specyfikę kategorii kompetencji.

Nie sposób w tak krótkim artykule wprowadzać czytelnika w całość teorii moralnych sprawności–cnot, ograniczmy się zatem do cnoty roztropności, która

wiązana jest – podobnie jak kompetencje – z intelektem. Cnota roztropności (gr. *φρόνησις*, łac. *prudentia*) jest rozumiana jako doskonałość rozumu praktycznego w akcie podejmowania decyzji. Jest więc niejako umiejętnością rozumu – pokierowania czynem, który posiada, oczywiście, wymiar moralny (Pieper 1966, s. 3). Podejmowanie decyzji nie jest jednak prostym aktem, polegającym na zestawieniu działania z normą, z wartością czy nawet – rozumując bardziej przedmiotowo – na określeniu możliwych, dobrych lub złych dla przedmiotu odniesienia konsekwencji czynu. W akcie podejmowania decyzji rozum – oprócz tego, że podejmuje myśl o przedmiocie jako o celu działania – ma za zadanie rozważenie środków do celu (namysł), rozsądzenie między środkami (rozmysł) oraz postanowienie zarządzenia czynu (nakaz) (Woroniecki 2000, t. I, s. 97–108; Mróz 2001, s. 233–256). Na czym zatem w praktyce polega roztropność? Tomasz z Akwinu pisze o niej w następujących słowach: „roztropność to prawość rozpoznania w czynnościach, które mają być dokonane. Jeśli tak jest, to ta czynność będzie czymś w roztropności głównym, która jest główną czynnością rozumu w dziedzinie czynów. W rozumie są trzy takie czynności. Pierwszą jest namysł naradczy [...]. Drugą jest czynność osądzania tego, co zostało znalezione [...]. Wszakże rozum praktyczny, którego zadaniem jest dzieło, idzie dalej. I tu zachodzi trzecia czynność, polegająca na nakazie, który jest zastosowaniem do dzieła tego, co już zostało znalezione i osądzone. Ta właśnie czynność [...] jest główną czynnością tegoż rozumu, a więc i roztropności” (Tomasz z Akwinu 1964, II–II, q. 47, a. 8). Roztropność nie odnosi się zatem do namysłu oraz rozmysłu (one mają swoje własne doskonałości, nazywane odpowiednio rozwagą i rozsądkiem), ale roztropność jest doskonałością rozumu, ujawniającą się w czynności nakazu. Nieskuteczność nakazu Tomasz z Akwinu łączy z niedoskonałą roztropnością. Pisze, że z niedoskonałą roztropnością mamy do czynienia: „Jeśli zawodzi w swym głównym akcie, np. gdy ktoś dobrze radzi i poprawnie rozsądza, nawet w tym, co dotyczy całości życia, ale zawodzi w skuteczności nakazu” (Tomasz z Akwinu 1964, II–II, q. 47, a. 13)¹. Jacek Woroniecki stwierdza z kolei: „Można dobrze rozważać środki prowadzące do celu, można dobrze rozsądzić, który jest najodpowiedniejszy, a następnie nie umieć sprawnie pokierować wykonaniem. [...] Bywają ludzie bardzo rozważni i rozsądni, którym [...] brak «mocy działaniowej»” (Woroniecki 2000, t. II/1, s. 25). W tym miejscu nasuwa się, oczywiście, pytanie, dlaczego ktoś, kto wie, jak powinien postąpić w danej sytuacji, zachowuje się zupełnie inaczej. Odpowiedź na to pytanie związana jest z ukształtowaniem woli, która może ulegać atrakcyjności dóbr zmysłowych. Rozum – zamiast być przewodnikiem w działaniu – staje się niejako służką uczuć i emocji, dostarczając jedynie informacji, które działanie może wywołać przyjemność, a które przykrość (Mróz 2013, 26–27).

¹ Wadą odnoszącą się do zadań rozumu w jego funkcji praktycznej, a związaną z nakazem jest niestałość (Mróz 2010, s. 209).

Na podstawie przeprowadzonej analizy można wskazać specyfikę sprawności moralnej (cnoty roztropności) oraz kompetencji moralnej, która – jak się wydawało – mogłaby być doskonałością analogiczną do roztropności. Okazuje się, że między tymi rzeczywistościami zachodzi pozorna analogia. Kompetencje moralne odpowiadają bardziej rozważde i rozsądkowi, czyli doskonałościom podporządkowanym roztropności, ale z pewnością nie pełnej cnotie roztropności. W kontekście moralności kompetencje nie mogą być traktowane jako cnoty moralne, co najwyżej jako doskonałości niepełne. Czy jednak kompetencje odpowiadają w pełni rozważde i rozsądkowi?

Między rozważą a rozsądkiem, a kompetencjami – mimo daleko idącego podobieństwa – występują również pewne różnice. O rozważde i rozsądku mówimy raczej w kategoriach aktualizacji potencjalności, natomiast kompetencje są bardziej fundamentem rozważi i rozsądku. Człowiek rozważa i rozsądza możliwe w danej sytuacji działania, korzystając z kompetencji, które posiada. Rozważa i rozsądek nie są jednak bezpośrednim przełożeniem kompetencji na teoretyczne przygotowanie do czynu. Osąd możliwych działań – jak pokazuje to filozofia tomistyczna – zależy nie tylko od rozumu, ale także od woli, a dokładniej od dobra, ku któremu wola jest zwrócona. Innymi słowy, człowiek rozważa i rozsądza możliwe działania według miary dobra, które go pociąga; które postrzega jako źródło szczęścia. Kompetencje moralne są więc zatem niejako przygotowaniem intelektu do podejmowania moralnych decyzji – warunkują je, nie przekładają się jednak na nie wprost. Można zatem powiedzieć, że, osoba posiadająca kompetencje moralne może dobrze osądzić, co należałoby uczynić w danej sytuacji, a równocześnie tak nie postąpić (np. potrafi stwierdzić, że nie należy brać od kogoś pieniędzy, gdyż jest to forma łapówki, a równocześnie przyjąć je).

Z powyższych analiz wynika, że kompetencje etyczno-moralne nie są tym samym co sprawności moralne – te pierwsze kojarzone są z ukształtowaniem samego intelektu, za pomocą drugiej kategorii opisywane jest ukształtowanie całej sfery poznawczo-pożądawczej podmiotu. Konsekwentnie, kategoria „kompetencja”, jak to próbowałem już wykazywać w innych pracach (Horowski 2012; Horowski 2014), nie jest odpowiednia do tego, aby za jej pomocą ujmować efekty wychowania moralnego. Mimo to, jak stwierdziłem we wstępie, posiada ona pewną użyteczność dla edukacji moralnej. Aby ją określić, konieczne jest jednak „umiejscowienie” tej doskonałości w ludzkiej naturze. Pomocne do tego są analizy Jacka Woronieckiego.

Gdy Woroniecki próbował odpowiedzieć na pytanie, jaką wiedzę może uzyskać rozum w ramach swojego działania, wyróżnił następujące jej rodzaje: teoretyczną, praktyczno-teoretyczną, praktyczną habitualną i praktyczną aktualną. Pierwszy rodzaj wiedzy nie posiada bezpośredniego związku z działaniem, dlatego nie będziemy odnosić się do niego. Drugi – wiedza praktyczno-teoretyczna – jest efektem poznania działania, także jego moralnego wymiaru. Trzeci to wiedza zgromadzona pod kątem działania – teoretyczne przygotowanie do czynu, którego w danym momencie nie trzeba spełnić. Czwarty to wiedza tworzona w kontekście

czynu; wiedza, którą osiąga podmiot, gdy podejmuje decyzję. Wówczas nie działa już jednak sam rozum – na kształt konkretnych rozwiązań wywiera wpływ wola i dobro, do którego ona dąży.

Woronieckiego interesował czwarty rodzaj wiedzy i jego rozwój w podmiocie aż do cnoty roztropności. Jak wykazano powyżej, to specyficzny rodzaj wiedzy, do którego kategoria „kompetencji” nie przystaje. Kompetencje etyczno-moralne związane są – moim zdaniem – z rozwojem drugiego i trzeciego rodzaju wiedzy, przy czym wiedza praktyczno-teoretyczna wynika z analizy rzeczywistości i przybiera formę teoretycznego ujęcia kwestii moralnych, natomiast wiedza praktyczna habitualna jest efektem syntezy dokonanej ze względu na ewentualny czyn. Termin „kompetencje etyczno-moralne” wskazywałby w tym kontekście na przygotowanie podmiotu do: 1) analizy ludzkich czynów pod kątem ich wartości moralnej; 2) dokonywania syntezy wiedzy na temat moralności w celu zaprojektowania działań moralnych. Takie wyróżnienie dwóch zadań uprawnia – moim zdaniem – do odróżnienia kompetencji etycznych od kompetencji moralnych (a w konsekwencji do refleksji nad różnym kształceniem poszczególnych kompetencji; innych zabiegów wymaga przecież przygotowanie dojrzewającego człowieka do teoretycznego ujmowania rzeczywistości czynu i analizy jej wymiaru moralnego, a innych wyposażenie jednostki w umiejętność projektowania działań prowadzących do moralnego dobra).

W tym kontekście uwidacznia się wartość kategorii kompetencji dla edukacji moralnej. Wynika ona z dwóch przesłanek. Po pierwsze, działanie moralne wymaga intelektualnego przygotowania, czyli uwarunkowane jest w rozwoju intelektu. Z tego względu człowiek powinien w ramach swojego rozwoju nauczyć się analizowania otaczającej go rzeczywistości oraz ukazywania moralnej wartości ewentualnych w niej działań, a także nauczyć się projektowania własnej aktywności na potrzeby działania – powinien zatem uzyskać odpowiednie kompetencje etyczne i moralne. Po drugie, edukacja szkolna (aż do edukacji akademickiej) jest w dużej mierze kształceniem intelektu i z tego względu w jej ramach niemożliwe do uzyskania są sprawności moralne, które rozwijają się w kontekście praktyki (czyli w rodzinie, grupie rówieśniczej i innych wspólnotach), ale kompetencje – jak najbardziej. Oczywiście, szkoła również wychowuje, ponieważ jest ona społecznością tworzoną przez nauczycieli, uczniów, pracowników administracji, jednak to, co dzieje się w klasie szkolnej, w ramach lekcji, jest próbą teoretycznego ujęcia rzeczywistości spoza jej ram. Innymi słowy, edukacja szkolna może przygotować uczniów do analizy moralnych aspektów ludzkiego działania, może stworzyć fundamenty dla rozważań, rozsądku, a nawet roztropności, ale sposób wykorzystania tej wiedzy przez poddaną owej edukacji osobę zależy wyłącznie od niej, a w dalszej kolejności od sposobu wychowania owej osoby w rodzinie i innych wspólnotach. Mówiąc o wykorzystaniu kategorii kompetencji do formułowania teleologii wychowania moralnego, należy zdawać sobie sprawę z jej zalet i wad. Po doprecyzowaniu, czym są kompetencje etyczno-moralne i jakie jest ich miejsce w rozwoju i wychowaniu

moralnym, wróćmy do pytania o umiejętności, których rozwój przyczynia się do wzrostu kompetencji etyczno-moralnych.

Kompetencje etyczno-moralne jako sprawność w sądzeniu i rozumowaniu

W poprzednim punkcie wykazane zostało, że formułując teleologię wychowania moralnego, nie sposób ograniczać się do wskazania na kompetencje etyczno-moralne, a równocześnie osiągnięcie owych kompetencji jest pożądane z perspektywy rozwoju moralnego. Z jednej strony, nie przesadzają one bowiem o moralności czynów, a z drugiej – warunkują aktywność moralną. Spróbujmy przyrzeć się zatem, na czym polegają czynności intelektu, do których odnosi się pojęcie „kompetencji etyczno-moralnych” i które wymagają usprawnienia w ramach edukacji etyczno-moralnej. Najpierw jednak konieczne jest skrótowe wprowadzenie w epistemologię tomistyczną, w ramach której prowadzone są niniejsze rozważania.

Epistemologia tomistyczna oparta jest na przekonaniu, że człowiek poznaje otaczającą go rzeczywistość, zarówno byty oraz relacje między nimi, jak i zmiany w nich zachodzące. Poznaje także przyczyny oraz skutki owych zmian. Poznanie to ma charakter intelektualny, ale jego początek związany jest z poznaniem zmysłowym, poznaniem konkretnych materialnych rzeczy przy pomocy zmysłów. Owocem poznania zmysłowego są wyobrażenia, którymi następnie operuje intelekt. Na podstawie wyobrażeń człowiek tworzy pojęcia, sądy i rozumowania. Tworzenie pojęć polega na wydobyciu struktur niematerialnych z danych zmysłowo-poznawczych. Sądzenie polega z kolei na zespłaniu pojęć ze sobą. W jego efekcie powstają zdania, które mają treść pozytywną (orzekają, że coś jest takie a takie) lub negatywną (orzekają o czymś, że coś nie jest takie ani takie)². Najbardziej skomplikowane jest rozumowanie polegające na łączeniu sądów ze sobą. W rozumowaniu następuje przejście od jednego sądu do innego, z racji wywodzi się następstwa (Swieżawski 1995, s. 181–182; Krąpiec 2005, s. 180–187).

W przywołanej powyżej teorii zwraca uwagę wyróżnienie – poza poznaniem zmysłowym oraz pojęciowaniem – dwóch rodzajów czynności intelektu: sądzenia oraz rozumowania. Warto zauważyć, że mimo uznania rozumowania za najbardziej skomplikowaną i najdoskonalszą czynność intelektu, uwarunkowane jest ono pojęciami i sądami. Konsekwentnie, jakość rozumowania poprzedzona musi być

² W sądzie stwierdza się, czy coś istnieje, czy nie istnieje, oraz za pomocą orzecznika stwierdza się, jakie to coś jest. Te ogólne sformułowania stają się zrozumiałe, gdy odniesiemy je do rzeczywistości. Sądy polegają na stwierdzeniu, jakie skutki wywołują konkretne działania w człowieku: które z nich (niekoniecznie w bezpośredniej perspektywie czasowej) niszczą go, a które przyczyniają się do jego rozwoju; jakie skutki wywołują konkretne działania w człowieku, który jest ich przedmiotem (także tym niebezpośrednim) itd. Sądy tworzone są na drodze kontemplacji rzeczywistości.

najpierw jakością wydawanych sądów. Spróbujmy zatem przyjrzeć się, jak sądenie przekłada się na myślenie praktyczno-teoretyczne i praktyczne habitualne?

Aby zbudować wiedzę praktyczno-teoretyczną, konieczne jest najpierw zgromadzenie sądów na temat wpływu określonego działania na przedmiot czynu. Tomizm stoi na stanowisku, że dobro lub zło czynu nie jest związane z intencją działającego, ale z konsekwencjami, jakie owo działanie przynosi dla przedmiotu czynu. Jak pisze Woroniecki: „cel podmiotowy ma bardzo duże znaczenie; jest on główną okolicznością moralną, wywierającą na nasze czyny najsilniejszy wpływ, ale podstawowym kryterium, różnicującym czyny dobre od złych, nie jest. Takim kryterium dla każdego aktu jest własny jego przedmiot” (Woroniecki 2000, t. I, s. 270). Z kolei jego uczeń, Feliks Bednarski, zauważa: „Etyka naukowa nie opiera się na normach tetycznych, nie jest bowiem kodeksem rozporządzeń i przepisów, ale metodycznie uporządkowanym zespołem ocen i zdań normatywnych, uzasadnionych na podstawie danych przedmiotowych i sprawdzalnych” (Bednarski 1962, s. 13).

Czym są dane przedmiotowe? Pochodzą one z tzw. prawa naturalnego (choć Jacek Woroniecki – zauważając teologiczne konotacje tego terminu – woli nazywać je prawem przyrodzonym [Bednarski 1982, s. 120]). Na czym polega prawo naturalne (przyrodzone)? Zacznijmy od prostego wyjaśnienia, które podaje Józef Bocheński: „To jest Arystoteles. Stare greckie powiedzenie – żyć zgodnie z naturą. [...] Czym jest dobro moralne? Tym, co zgodne z naturą. Natura jest na przykład tak urządzona, że każde zwierzę żyjące, każda roślina starają się zachowywać swój gatunek, uwieńczyć go. Dlatego nie należy zabijać dzieci, należy im dać jeść, opiekować się nimi. To jest przykład, w jakim sensie moralność ma podstawy biologiczne” (Bocheński 1992, s. 207). Dobro moralne domaga się zatem odczytania prawa naturalnego i respektowania go we własnych czynach. Innymi słowy, wszystko, co istnieje, jest prawdziwe i dobre, posiada określoną naturę oraz określone możliwości rozwoju tej natury. Panujący w naturze porządek, nazywany prawem naturalnym, implikuje określone dobro i zło moralne. Oznacza to, że każdy byt – skoro posiada określoną naturę – ma również w jakiś sposób określoną doskonałość, jaką dana natura może osiągnąć, a dobrem moralnym jest działanie, które prowadzi do doskonałości danego bytu, natomiast złem działanie, które od owej doskonałości oddala (Maritain 1988, s. 249–267; Bocheński 1950; Krąpiec 1999).

Mówiąc o przedmiocie czynu, należy także pamiętać, że czyn wywołuje konsekwencje w kilku różnych obszarach. Przedmiotem czynu jest zarówno ta osoba lub rzecz, które są bezpośrednim przedmiotem odniesienia, jak i sam podmiot, który w pewnym sensie jest dla siebie również przedmiotem czynu – w nim czyn również wywołuje zmiany (Wojtyła 1994). Konsekwencje czynu odczuwają także osoby bliskie podmiotowi i przedmiotowi, a nawet osoby postronne. Próbuując zidentyfikować wartość moralną czynu, należy zatem uwzględnić wszystkie wywoływane przez czyn konsekwencje, a to wymaga niekiedy skomplikowanego rozumowania. Istnieją oceny, które tylko dlatego bywają pozytywne, że dokonujący

ich podmiot skupił się na efektach działania w odniesieniu do przedmiotu czynu, a nie uwzględnił jego konsekwencji w najbliższym otoczeniu.

Za przykład doktryny etycznej, która została wypracowana na drodze rozumowania, ale widoczny jest w niej silny fundament w sądach, może posłużyć doktryna wojny sprawiedliwej. Proste rozumowanie łączy wojnę sprawiedliwą ze słuszną przyczyną, czyli z obroną fundamentalnych uprawnień społeczności państwowej, które zostały naruszone przez inne państwo. Tymczasem rozumowanie oparte o analizę szerokich skutków wojny doprowadziło do stwierdzenia, że drugim warunkiem wojny sprawiedliwej jest dobra intencja, na którą składa się: 1) potraktowanie wojny jako kroku ostatecznego w rozwiązywaniu konfliktu; 2) uzasadnione przewidywanie pomyślnego zakończenia wojny; 3) ograniczenie towarzyszących wojnie okrucieństw (Ślipko 2005, s. 326–334). Stwierdzono zatem, że nie można nazywać wojny sprawiedliwą, gdy przewaga wroga jest na tyle duża, że spodziewanie się sukcesu jest wątpliwe, a konsekwencją działań wojennych będzie jedynie wyniszczenie ludności tworzącej doświadczające agresji społeczeństwo.

Sprowadzenie moralności do odczytywania i respektowania prawa naturalnego byłoby dużym uproszczeniem także z dwóch innych względów. Po pierwsze, bywają sytuacje, w których zaspokojenie podstawowych praw innego człowieka nie jest możliwe, a odpowiedź na pytanie o działanie moralnie dobre jest konieczna. Przykładem takiego dylematu jest rozstrzygnięcie, czyje życie należy uratować w sytuacji, gdy uratowanie wszystkich zagrożonych śmiercią osób jest niemożliwe. Po drugie, bywają dobra, które odkrywamy dopiero na drodze rozumowania, a stanowiące na tyle dużą wartość, że domagają się poświęcenia dóbr, które dostrzegalne są na etapie sądów – np. świadectwo wiary może wywołać skutki stwierdzone w rozumowaniu, czyli niedostrzegalne w sądach, a równocześnie cenniejsze niż życie czy zdrowie, których zagrożenie można ocenić w sądzie.

Podsumowując, wiedza praktyczno-teoretyczna, będąca efektem analizy rzeczywistości, nie może być oderwana od sądów – to na ich podstawie intelekt określa dobro i zło. Oczywiście – wymaga ona także rozumowania, niekiedy bardzo skomplikowanego, ale powinno być ono zawsze operowaniem na sądach. Kompetencje etyczne byłyby zatem najpierw sprawnością intelektu do dokonywania sądów na temat konsekwencji poszczególnych działań, czyli związane byłyby z umiejętnością „kontemplacji” rzeczywistości, a następnie oznaczałyby umiejętność takiego operowania na sądach, aby uwzględniając wszystkie konsekwencje działania (także te niewidoczne bezpośrednio), wskazać moralne dobro oraz zło.

Podobną prawidłowość – związaną z zależnością między sądzeniem i rozumowaniem – można wykazać w odniesieniu do budowania wiedzy praktycznej habitualnej. Nie wchodząc tym razem w szczegóły, zaznaczmy jedynie, że również w tym przypadku jakość rozumowania uzależniona jest od tego, jakie kompetencje posiada podmiot w przeprowadzaniu sądów. Aby znaleźć dobre rozwiązanie dylematu moralnego, podmiot powinien najpierw prawidłowo określić, jakie konsekwencje wywoła dany czyn – zarówno w bezpośrednim przedmiocie czynu, jak

i w działającym podmiocie, a nawet w osobach i rzeczach, do których ów czyn nie jest bezpośrednio skierowany. Dopiero na tej podstawie powinien przeprowadzić rozumowanie w celu odkrycia najlepszego z możliwych w danej sytuacji działania. Kompetencje moralne byłyby zatem umiejętnością poruszania się w tych dwóch obszarach.

Wyciągając wnioski z powyższych stwierdzeń, należy przyznać, że edukacja dojrzewającego człowieka nie powinna zostać ograniczona do poznawania norm moralnych, ale powinien on uczyć się kontemplacji rzeczywistości, dokonywania sądów, a następnie rozumowania prowadzącego do odkrycia moralnego dobra i zła i sformułowania praktycznych rozstrzygnięć dylematów moralnych.

Przyczyny i konsekwencje oderwania rozumowania od sądów

Z przeprowadzonych powyżej analiz wynika, że sądenie oraz rozumowanie są nierozdzielnie ze sobą związane. Nie sposób dobrze rozumować, jeżeli podstaw rozumowania nie stanowią trafne sądy. Równocześnie same sądy, nieoparte rozumowaniem, nie są wystarczającym fundamentem dla działalności moralnej. Mimo pewnego uzupełniania się sądenia i rozumowania, możliwe jest – jak wskazuje zresztą tytuł niniejszego tekstu – oddzielenie tych dwóch czynności i nierównomierne rozłożenie akcentów między nimi. Współcześnie przeakcentowane zostaje przede wszystkim rozumowanie, które – ze względu na stopień abstrakcji – jest szczególnie cenione w kulturze europejskiej.

Mieczysław Krąpiec, przywołując myśl Étienne'a Gilsona, stwierdza, że w dziedzinie spekulatywnej duch abstrakcji skłania się do zastępowania definiowanej rzeczy definicją, a w konsekwencji do iluzji, że można powiększyć wiedzę, dedukując wnioski z już sformułowanych definicji, zamiast jak najczęstszego powracania do rzeczy, z których wyabstrahowane zostały istoty rzeczy oraz ich definicje (Gilson 1965, s. 214 – cyt. za: Krąpiec 2002, s. 192). Innymi słowy, w czynności rozumowania może dojść do oderwania intelektu od rzeczywistości i do operowania na samych ideach. Co więcej, jak podkreśla Swieżawski, kultura europejska wyrosła z rozkwitu rozumowania przy zaniedbaniu sfery mądrości (Swieżawski 1999, s. 182). Leżące u fundamentów kultury europejskiej przekonania Krąpiec charakteryzuje w następujących słowach: „Uważano, że intelektualne poznanie adekwatnie wyraża się w idei. Dlatego wszelkie operacje poznawcze w człowieku sprowadzono do produkcji nowej idei. Drogi produkcji tej nowej idei były rozmaite: bądź przez abstrakcję, bądź przez sądy, bądź przez rozumowania. Wszystkie jednak operacje poznawcze człowieka miały się kończyć na produkcji nowej idei lub udoskonaleniu idei już posiadanej. Człowiek im bardziej mądry, tym mniej potrzebuje szczegółowych idei, gdyż w ideach „wyższych” widzi więcej, aniżeli ludzie mniej mądrzy zdołają dostrzec w całym zbiorze idei szczegółowych” (Krąpiec 2005, s. 195). Odpowiedzialnością za przewartościowanie rozumowania nad sądeniem Krąpiec obarcza „ducha abstrakcji” i „teologizm platoński” (Krąpiec 2005, s. 192–193).

Oderwanie rozumowania od sądenia nazywane jest racjonalizmem. Maritain w następujących słowach zwraca uwagę na niebezpieczeństwa z nim związane: „Istota racjonalizmu polega na tym, że z rozumu ludzkiego i jego zawartości ideologicznej czyni się miarę tego, co jest. To istne szaleństwo! Wszak rozum ludzki nie posiada innej zawartości niż ta, którą otrzymał od rzeczy. Tego rodzaju inflacja rozumu jest oznaką i przyczyną wielkiej słabości. Osłabiony rozum traci zdolność ujmowania rzeczywistości i po pewnym okresie zarozumiałości musi abdykować i wpada wtedy w antyintelektualizm, woluntaryzm, pragmatyzm” (Maritain 2005, s. 127–128). Z podobną krytyką spotyka się racjonalizm w pismach Mieczysława Gogacza. Racjonalizmowi filozof ten przeciwstawia racjonalność, która przypisuje rozumowi jedynie ograniczoną i uwarunkowaną poznaniem zmysłowym rolę w procesie poznania, nie absolutyzując jego możliwości.

Wspomniane powyżej oderwanie rozumowania od sądenia uwarunkowane jest jeszcze jedną przyczyną, związaną z przedefiniowaniem funkcji myślenia. W swojej książce *Wprowadzenie w chrześcijaństwo* Joseph Ratzinger wyjaśnia owo zjawisko w następujących słowach: „w miejsce *verum quia factum* – czyli poznawalne prawdziwie jest to, co człowiek uczynił i może teraz rozważać – wkracza nowy program *verum quia faciendum* – prawda, o którą chodzi, jest możliwością działania. Inaczej jeszcze mówiąc: prawda, z którą człowiek ma do czynienia, nie jest ani prawdą bytu, ani nawet prawdą czynów, jakich człowiek dokonał, tylko prawdą przemiany świata, kształtowania świata” (Ratzinger 1994, s. 55–56). Dla człowieka XX i XXI wieku sądy przestają mieć zatem znaczenie. On nie poznaje świata i nie odnosi się do tego, co zastał. On kreuje świat, staje się twórcą świata. Na tym ma polegać jego wolność (Pieper 1994, s. 134). To w tym kontekście szczególną wartość przypisuje się rozumowaniu.

Przytoczone powyżej stwierdzenia na temat współczesnej kultury i kulturowanych przez nią wartości racjonalizmu oraz wolności pozwalają spojrzeć na nowo na kwestię koncepcji kompetencji etyczno-moralnych. W pierwszej części tekstu zazaczyłem, że za tym terminem mogą kryć się zupełnie różne treści, a następnie dodałem, że koncepcje kompetencji może różnicować rozłożenie akcentów między sądeniem i rozumowaniem. Zauważmy zatem, że równomierne rozłożenie akcentów między sądeniem i rozumowaniem związane jest z koncepcją kompetencji, która budowana jest na założeniu istnienia prawa naturalnego (przyrodzonego), domagającego się rozpoznania i uwzględnienia na etapie projektowania własnego czynu. Z kolei marginalizacja sądenia i utożsamienie kompetencji z rozumowaniem przeprowadzane są w oparciu o założenie, że nie istnieje natura determinująca dobro i zło moralne, i w związku z tym możliwe jest „definiowanie” norm moralnych. Owo definiowanie może dokonywać się np. na drodze negocjacji, prowadzonych przez wszystkie zainteresowane strony. W tym wypadku nie zakłada się, że efekt negocjacji, na który wszyscy wyrażają zgodę, może być w gruncie rzeczy moralnie zły, czyli negocjacje mogą sankcjonować zło.

Wnioski

Z przeprowadzonych analiz wynikają następujące wnioski:

1. Kategoria „kompetencja” może być użyteczna do opisu edukacji etyczno-moralnej, przy czym należy dostrzegać jej ograniczenia i nie utożsamiać rozwoju etyczno-moralnego z nabyciem kompetencji etyczno-moralnych. Same kompetencje nie przesądzają bowiem o jakości moralnego rozwoju człowieka, który – mimo nabycia kompetencji etyczno-moralnych – może w swoim życiu realizować czyny moralnie złe. Kompetencje etyczno-moralne stanowią bardziej uwarunkowanie rozwoju moralnego. Sam rozwój powinien być jednak wspierany szerszymi oddziaływaniami, odnoszącymi się nie tylko do intelektu, ale także do sfery pożądawczej, a zwłaszcza do woli i uczuć.

2. Kompetencje etyczno-moralne jawią się jako pożądany efekt edukacji moralnej w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych. Dojrzewający człowiek powinien być przygotowany (na ile jest to oczywiście możliwe) do rozstrzygania nowych dylematów moralnych i formułowania norm do nich się odnoszących, a także do odnajdywania najlepszych, prowadzących ku dobru sposobów działania w nowych dla niego sytuacjach. Dynamika przemian społeczeństwa i kultury jest tak duża, że w życiu dorosłym człowiek musi rozstrzygać problemy w sytuacjach, które nie były rozważane w trakcie jego edukacji. Za przykład mogą posłużyć dylematy związane z korzystaniem z mediów elektronicznych.

3. Kompetencje etyczno-moralne odnoszą się *de facto* do dwóch różnych czynności intelektu – po pierwsze, do analizowania rzeczywistości czynu pod kątem oceny jego wartości moralnej, po drugie, do syntezy wiedzy etycznej na potrzeby ewentualnego czynu. Stąd możliwe jest odróżnienie kompetencji etycznych, usprawniających aktywność intelektu w dziedzinie teorii, od kompetencji moralnych, usprawniających intelekt w jego funkcji praktycznej.

4. Kompetencje etyczne i kompetencje moralne rozwijają się wraz z udoskonalaniem dwóch powiązanych ze sobą czynności intelektu: sądzenia, które jest efektem kontemplacji rzeczywistości, oraz rozumowania, które bezpośrednio prowadzi do formułowania norm i praktycznych rozwiązań. Rozumowanie oderwane od sądów narażone jest na błędy – intelekt może stworzyć konstrukt, który będzie miał niewiele wspólnego z rzeczywistością. Sądzenie niweluje niebezpieczeństwo popełnienia tego typu błędów, ponieważ jest ono swego rodzaju powrotem do rzeczywistości, weryfikującym rezultaty rozumowania (w przypadku wiedzy praktyczno-teoretycznej: czy realizacja normy faktycznie prowadzi do dobra przedmiotu działania; w przypadku wiedzy praktycznej habitualnej: czy określony model działania zabezpieczył w odpowiednim stopniu dobro przedmiotu i podmiotu czynu; jeżeli weryfikacja wypadła negatywnie, należy dokonać korekty teorii).

5. Proporcje między sądzeniem i rozumowaniem wskazują na ukryte w koncepcji kompetencji etyczno-moralnych założenia etyczne. Równowaga między sądzeniem i rozumowaniem wynika z założenia, że moralność zbudowana jest na prawie

naturalnym, czyli kompetencje etyczno-moralne odnoszą się np. do etyki praw człowieka. Przeakcentowanie rozumowania na niekorzyść sądenia wskazuje, że koncepcja kompetencji budowana jest np. na fundamentach etyki relatywistycznej, która odwołuje się do umowy społecznej jako kryterium dobra i zła.

6. W kulturze, w której dochodzą do głosu poglądy kwestionujące istnienie prawa naturalnego w imię wolności człowieka, kompetencje etyczno-moralne utożsamiane są z rozwojem rozumowania – a więc kompetencje polegają np. na umiejętności znajdowania rozwiązań uzyskujących przyzwolenie wszystkich uczestników działania, a nie na refleksji nad rzeczywistością, prowadzonej w celu odkrycia konsekwencji, jakie mogą przynieść poszczególne działania, i określenia na tej podstawie moralnego dobra i zła.

7. Edukacja etyczno-moralna, skierowana na nabycie przez ucznia odpowiednich kompetencji w tym obszarze, przyjmować będzie formę uwarunkowaną, zakładaną przez prowadzącego teorię kompetencji. Będzie to albo refleksja nad konsekwencjami poszczególnych działań – zwracanie uwagi na owe konsekwencje, czyli będzie to edukacja uwzględniająca kontemplację rzeczywistości, albo polegająca będzie polegała na nauce negocjowania norm, uwzględniających spełnienie postulatów własnych oraz innych ludzi.

Bibliografia

- Bednarski F.W. (1962). *Egzystencjalny charakter zasad etycznych*. Rzym.
- Bednarski F.W. (1982). *Prawo przyrodzone w empirycznym ujęciu*. „Analecta Cracoviensia”, nr 14, s. 119-180.
- Bocheński J.M. (1950). *ABC tomizmu*. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”.
- Bocheński J.M. (1992). *Między logiką a wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys*. Paris: Noir sur Blanc.
- Gilson E. (1965). *Elementy filozofii chrześcijańskiej*, tłum T. Górski. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Horowski J. (2012). *Sprawności czy kompetencje moralne?* „Paedagogia Christiana”, nr 1 (29), s. 191–208.
- Horowski J. (2014). *The category of competence and the theory of moral education in the light of the philosophy of Jürgen Habermas and Jacques Maritain*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (70), s. 63–77.
- Horowski J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Krapiec M.A. (1999). *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krapiec M.A. (2005). *Ja – człowiek*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Maritain J. (1988). *Prawo naturalne i prawo moralne*. W: Maritain J., *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowa. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

- Maritain J. (2005). *Trzej Reformatorzy. Luter. Kartezjusz. Rousseau*, tłum. K. Michalski. Warszawa–Ząbki: Fronda–Apostolicum.
- Mróz M. (2001). *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*. Toruń: Wyższe Seminarium Duchowne.
- Mróz M. (2010). *Tajemnica ludzkiej nieprawości. Aktualność nauki św. Tomasza z Akwinu o złu moralnym i wadach głównych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Mróz M. (2013). „Miej kulę ołowianą u nogi”. W *obronie racjonalności i cnoty roztropności, czyli o znaczeniu prudentia w pracy wychowawczej*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.). *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Pieper J. (1966). *The Four Cardinal Virtues: Prudence, Justice, Fortitude, Temperance*. New York: University of Notre Dame Press.
- Pieper J. (1994). *Przyszłość bez pochodzenia i nadzieja bez podstaw?*. W: J. Pieper. *O trudnościach wiary dzisiaj. Rozprawy i mowy*, tłum. T. Kononowicz, P. Waszczenko. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ratzinger J. (1994). *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkova. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Swieżawski S. (1995). *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Poznań: W drodze.
- Ślipko T. (2005). *Zarys etyki szczegółowej*, t. 2: *Etyka społeczna*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tomasz z Akwinu (1964). *Suma teologiczna*, II-II, q. 47–56 (t.17: Roztropność), tłum. S. Bełch. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”.
- Walczak M. (2002). *Kompetencja. W filozofii*. W: B. Migut i in.. *Encyklopedia katolicka*, t. 9. Lublin: Towarzystwo naukowe KUL.
- Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn*. W: K. Wojtyła. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woroniecki J. (2000). *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, II/1. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

JUDGEMENT DEVELOPMENT OR REASONING DEVELOPMENT? THE QUESTION OF THE FOUNDATIONS OF ETHICAL AND MORAL SKILLS

Abstract: The ‘skills’ category used to form the teleology of moral education has been used for a relatively short time, only since the end of the twentieth century. Although popular, this concept is still vague – it changes its meaning with the type of philosophical theory which it is defined by. In this article I try to place ethical and moral skills in the context of neo-Thomistic moral philosophy. The analyses are performed in three stages. In the first stage I outline more precisely the place of the skills category in the moral development

considerations and moral development support in education. This skills category is compared with the Thomistic category of moral virtue – more specifically with its fundamental virtue of reason – prudence. The analysis results in the proposal to distinguish between ethical and moral skills. The second stage refers to the article's title and concerns the essence of ethical and moral skills. Firstly, the importance of judgement and reasoning for ethical knowledge and morality acquisition is indicated. The last stage presents the possible deformations in skills development. It focuses on the consequences of separating reasoning from judgement. This is the domain of the Western rationalist culture which particularly values reasoning.

Keywords: ethical and moral skills, prudence, moral judgement, moral reasoning, criticism of rationalism.

Jarosław Horowski – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Publikacje książkowe: *Paedagogia perennis w dobie post-modernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku* (Toruń 2007) i *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń 2015). Adres mailowy: jaroHOR@umk.pl.