

JAROSŁAW HOROWSKI
*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń (Polska)*

**TEORIA WYCHOWANIA MORALNEGO
A FILOZOFICZNA KONCEPCJA SUMIENIA: TOMASZ
Z AKWINU – MAX SCHELER – JÜRGEN HABERMAS**

Streszczenie

Podjęte badania mają na celu scharakteryzowanie wpływu zakładanej koncepcji sumienia na kształt teorii wychowania moralnego. Przedmiotem badań będą filozoficzne koncepcje sumienia, sformułowane w ramach refleksji tomistycznej, fenomenologicznej i krytycznej, która bazuje na teorii działania komunikacyjnego Habermasa, oraz odpowiadające im dyskursy pedagogiczne. W przypadku teorii tomistycznej rozwój sumienia związany jest przede wszystkim z doświadczeniem, które kształtuje poznawcze i pożądarkowe władze umysłowe (intelekt i wolę) oraz zmysłowe. Odwołanie do teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa skutkuje racjonalistyczną koncepcją sumienia, które rozwija się w dialogu społecznym. Z kolei fenomenologia w wersji zaproponowanej przez Maxa Schelera prowadzi do docenienia udziału uczuć w formacji sumienia. Każda z tych teorii przynosi określone konsekwencje w dziedzinie teorii wychowania. W pierwszym przypadku rozwój moralny związany jest z doświadczeniem czynu, w drugim jest łączony z komunikacją interpersonalną, ale w wymiarze podmiotowym przybiera profil intelektualistyczny, w trzecim jest to również zetknięcie z rzeczywistością, a szczególnie z wartościami, które postrzegane są jako istniejące obiektywnie.

Słowa kluczowe: rozwój moralny, sumienie, tomizm, fenomenologia, teoria działania komunikacyjnego.

Wprowadzenie

Życie społeczne wyznaczone jest przez wydarzenia, które – oprócz aspektu ekonomicznego czy kulturowego – posiadają także wymiar moralny – jednym osobom przynoszą dobro, innym wyrządzają krzywdę. Wskazanie na moralność implikuje prawdę o tworzeniu życia społecznego przez istoty działające w sposób przemyślany i wolny – nie jest ono wynikiem przypadkowych impulsów i reakcji, powstających u zbiegu różnych okoliczności. To człowiek decyduje o tym, jakie działania podejmie i jakie przyniosą one skutki, kierując się albo jedynie własną przyjemnością, albo dobrem swoich najbliższych lub własnej grupy społecznej, albo – co jest najtrudniejsze – uwzględniając także dobro innych osób, z którymi spotkania mają najczęściej przypadkowy charakter. Kultura przełomu XX i XXI wieku, budowana na poziomie kultury popularnej na ideologii konsumeryzmu, przynosi przyzwolenie na zachowania egoistyczne, wyznaczone wyłącznie przez własny interes, które w praktyce skutkują rozbiciem życia społecznego. Nawet tworzenie wspólnot ma bardzo często u podłoża jedynie zabiegi o bardziej skuteczne osiągnięcie indywidualnych korzyści. W konsekwencji wspólnoty owe posiadają charakter prowizoryczny, przygodny. Świadomość, że życie ludzkie toczy się nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również wspólnotowym, i troska o budowanie owej wspólnotowości prowadzą do pytań o moralność – i to nie tyle w wymiarze statycznym i teoretycznym, obejmującym w zależności od koncepcji: wartości, normy lub powinności, a ujmowanym przez etykę – ale przede wszystkim w wymiarze dynamicznym, wpisanym w rozwój człowieka, wspierany przez wychowanie. Teoretyczną refleksję nad nim prowadzi pedagogika, próbując konceptualizować proces wychowania moralnego.

Konceptualizacje, o których mowa, bazują na podstawowych danych, zaczerpniętych z doświadczenia, ale w gruncie rzeczy uzależnione są od założeń ontologicznych, antropologicznych czy teoriopoznawczych.

Nie jest od nich wolna żadna teoria¹. Podejmowane w niniejszym tekście poszukiwania mają na celu odpowiedź na pytanie o wpływ owych założeń, a zwłaszcza zakładanej koncepcji sumienia, na kształt teorii wychowania moralnego. Przedmiotem badań będą filozoficzne koncepcje sumienia, sformułowane w ramach refleksji tomistycznej, fenomenologicznej i odwołującej się do etyki dyskursu Jürgena Habermasa oraz odpowiadające im teorie pedagogiczne. Te trzy nurty myślenia zostały wybrane nieprzypadkowo – zdają się one dosyć mocno oddziaływać na współczesną teorię wychowania. Równocześnie opracowanie to nie posiada charakteru wyczerpującego. Chodzi bardziej o to, aby na trzech przykładach zobaczyć konsekwencje przyjmowania określonych założeń filozoficznych w dziedzinie teorii wychowania.

Tomistyczna teoria sumienia a teoria wychowania moralnego

Podstawą etyki tomistycznej jest założenie obiektywnego charakteru dobra i zła moralnego². Termin „obiektywny” wyraża w tym wypadku

¹ Mówiąc o rozwoju moralnym, pedagodzy odwołują się najczęściej do teorii Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga (Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2009, s. 47-70). Sformułowane przez nich na podstawie badań empirycznych nad sądami moralnymi tezy nie są jednak wolne od założeń filozoficznych. Część z tez wskazuje na specyfikę przekazu norm moralnych na konkretnym etapie rozwoju (co było faktycznie przedmiotem badań), inne wynikają już jednak z arbitralnych rozstrzygnięć. Należy do tych drugich niewątpliwie twierdzenie o społecznym pochodzeniu norm. Owo założenie implikuje chociażby przykład „moralności”, jakim posługuje się Piaget w swoich badaniach, a jest nim odniesienie dziecka do reguł gry w kulki. Reguły wynikają przecież z umowy i mogą ulegać modyfikacjom (Por. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 19). Oczywiście, „reguły” moralne mogą być próbą wyrażenia obiektywnych norm moralnych. Wydaje się jednak, że Piaget opowiada się za umownym pochodzeniem norm moralnych. Gdy bowiem definiuje autonomię, osiąganą po okresie heteronomii (gerontokracji), czyni to w następujących słowach: „Wszystko jest dozwolone, każda propozycja indywidualna zasługuje na to, by była zbadana”, a celem formułowania reguł jest przede wszystkim „zgoda” i dlatego innowacje należy „wprowadzać po przekonaniu większości” (tamże, s. 61). Nie chodzi w tym miejscu o dyskusję z Piagetem, ale o wskazanie na konieczność odwołania się do założeń filozoficznych przy formułowaniu jakichkolwiek twierdzeń w odniesieniu do wychowania moralnego.

² Por. J. Maritain, *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2001, s. 13-14.

przekonanie, że w rzeczywistości tkwią określone prawidłowości (nazywane prawem naturalnym), a człowiek przez swój czyn może albo przyczynić się do większej doskonałości bytu, będącego przedmiotem oddziaływania, albo prowadzić do jego degradacji. Dobro moralne jest implikacją działania doskonalącego byt, natomiast zło – działania ów byt degradującego³. Obiektywny charakter dobra i zła moralnego nie przekłada się, oczywiście, na twierdzenie, że człowiek w poznaniu rzeczywistości, będącej przedmiotem jego oddziaływań, jest bezbłędny. Poznanie, w tym poznanie dobra i zła moralnego, wiąże się z niebezpieczeństwem popełnienia błędu. W przypadku wiedzy praktycznej owo zagrożenie jest duże, gdyż w działaniu należy uwzględnić szereg okoliczności czynu. Rozum – główna władza poznawcza – w swej praktycznej funkcji nazywany jest sumieniem. Jeżeli ludzkie działanie ma być dobre pod względem moralnym, konieczne jest więc usprawnienie sumienia, tak aby rozpoznawało ono dobro i zło w konkretnych sytuacjach.

Aby odpowiedzieć na pytanie o wychowanie moralne, należy przyjrzeć się najpierw, jak funkcjonuje sumienie i w jaki sposób może ono zmieniać się. Sumieniem – jak to zostało stwierdzone – nazywany jest rozum w jego funkcji praktycznej. Rozwój rozumu dokonuje się przede wszystkim przez coraz doskonalsze ujmowanie bytu i praw nim rządzących. Światłem dla rozumu wydają się więc przede wszystkim dane płynące z doświadczenia oraz teorie opisujące rzeczywistość. Tak myśl tomistyczna podchodzi faktycznie do poznania, ale wyłącznie teoretycznego. Poznanie praktyczne rządzi się swoimi prawami i dokonuje się przy znaczącym udziale władz pożądawczych. Jeżeli na poznanie teoretyczne wpływ mają jedynie zmysły zewnętrzne i wewnętrzne, to na poznanie praktyczne oddziałuje także wola. W poznaniu teoretycznym rozum ujmuje bowiem rzeczywistość w aspekcie prawdy, natomiast w poznaniu praktycznym – w aspekcie dobra. Dobro jest z kolei przedmiotem woli, to ona skierowuje podmiot ku określonym elementom rzeczywistości, w których znajduje upodobanie⁴.

³ Por. M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 306-309; J. Maritain, *Dziewięć wykładów...*, dz. cyt., s. 42-44.

⁴ Por. M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, dz. cyt., s. 300-306; S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, W drodze, Poznań 1995, s. 186-198; P. Jaroszyński, *Etyka –*

Współdziałanie rozumu i woli w poznaniu praktycznym obrazowane jest przez schemat podejmowania decyzji, w którym inicjatywa przechodzi z jednej władzy na drugą, a ich akty warunkują wzajemnie swoje działania. Myśl o przedmiocie, jaka pojawia się w rozumie, znajduje w woli odpowiedź w postaci upodobania lub nieupodobania. Zamysł, czyli myśl o przedmiocie jako o celu, domaga się dopełnienia w woli, którym jest zamiar osiągnięcia go. Kolejną odpowiedzią woli na namysł rozumu jest przyzwolenie, rozmysł domaga się wyboru, a rozkaz – wykonania aktywnego⁵. Schemat, do którego odwołuje się tomizm, dobrze obrazuje, w jaki sposób wola wpływa na poznanie praktyczne. To ona zachęca rozum do coraz głębszego ujmowania bytu oraz dróg do niego prowadzących – tego bytu, który wola wybrała jako przedmiot własnych dążeń. Tomistyczna teoria sumienia jest więc z jednej strony intelektualistyczna, a z drugiej w działalności moralnej doceniony jest udział woli. Warto przy okazji zauważyć, że udział woli w poznaniu praktycznym wyjaśnia dysonans między identyfikacją dobra przez konkretny podmiot a jego realizacją w czynie. Wiedzieć, że coś jest dobre, nie przekłada się bowiem bezpośrednio na moralnie dobre czyny. Konsekwentnie więc należy stwierdzić, że etyka będąca owocem poznania teoretycznego może w konkretnym przypadku nie znaleźć odzwierciedlenia w moralności, związanej z poznaniem praktycznym i w związku z tym z aktywnością woli⁶.

Co zatem decyduje o moralnych wyborach konkretnej osoby? Skoro w poznaniu praktycznym bierze udział wola, to konsekwentnie należy

dramat życia moralnego, [w:] M. A. Krapiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 533-540.

⁵ Por. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, I-II, q. 8-11; M. Mróz, *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*, Wyższe Seminarium Duchowne, Toruń 2001, s. 288.

⁶ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000, s. 20-30; tenże, *Nawyki czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, Drukarnia Archidiecezjalna w Wilnie, Wilno 1939, s. 4; J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przelomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2007, s. 67-68.

stwierdzić, że jakość decyzji moralnych uzależniona jest od dobra, w jakim upodobała sobie wola. Owym dobrem mogą stać się przyjemności zmysłowe, dobro najbliższych, dobro wspólne w życiu społecznym, Bóg, własna doskonałość⁷. To stwierdzenie implikuje z kolei odpowiedź na pytanie o istotę wychowania moralnego. Jacek Woroniecki, budujący swoją koncepcję wychowania moralnego na filozoficznych zasadach św. Tomasza, był przekonany, że rozwój moralny nie polega na urabianiu jednostki według wcześniej założonego ideału, ale na ukazaniu jej autentycznego dobra, którego może ona zapragnąć⁸. Wychowanie sumienia w filozofii tomistycznej nie sprowadza się zatem wyłącznie do zabiegów wokół rozumu, ale obejmuje także oddziaływanie na wolę.

Przeniesienie tych rozważań na grunt pedagogiki rodzi pytanie o możliwości ukazywania woli dóbr, które będą powodowały jej rozwój na miarę człowieka, to znaczy rozwój, który nie będzie sprowadzał się jedynie do coraz skuteczniejszego zaspokajania potrzeb i pragnień czysto materialnych, ale będzie prowadził do działań na rzecz innego człowieka, niejednokrotnie wymagających rezygnacji z dóbr materialnych. Idąc za sugestiami Mieczysława Gogacza, można by powiedzieć, że kluczowe w rozwoju moralnym są doświadczenia związane z zetknięciem się z autentycznym dobrem⁹. Owo zetknięcie dokonuje się w czynie. Dlatego, zdaniem Jacka Woronieckiego, to przede wszystkim czyn jest przeszerznią rozwoju moralnego¹⁰. Doświadczenie działań moralnie dobrych,

⁷ Józef Bocheński ukazuje wpływ dobra, do jakiego zmierza wola, na ludzkie decyzje, odwołując się do przykładu dwóch ludzi, którzy spotykają żebraka. Jeden z nich – św. Franciszek – z radością oddaje mu wszystko, co posiada, drugi wyciąga z sakiewki tyle, ile uważa, że powinien. Można by powiedzieć, że jeden kieruje się pragnieniem szczęścia, którego osiągnięcie łączy z oddaniem żebrakowi wszystkiego, co posiada, a drugi wyznaje etykę powinności. Bocheński demaskuje jednak autentyczny motyw działania drugiego człowieka, jakim jest chęć uniknięcia wyrzutów sumienia. Według myśli tomistycznej każde ludzkie działanie przeniknięte jest zatem przez prąd chcenia, który wynika z działania woli (Por. J. M. Bocheński, *O etyce*, [w:] tenże, *Dziela zebrane*, t. 5: *Etyka*, Philed, Kraków 1995, s. 16).

⁸ Por. J. Woroniecki, *Katolicka...*, dz. cyt., t. I, s. 31-32.

⁹ Por. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa 1997, s. 15-22.

¹⁰ Por. J. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, [w:] tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Znak, Kraków 1961, s. 75-77; tenże, *Nawyki...*, dz. cyt., s. 18,

które przynoszą jako skutek drugorzędny zadowolenie, satysfakcję, sprawia, że wola pragnie tego typu dóbr i pobudza do ich zdobywania.

Fenomenologia Maxa Schelera a teoria wychowania moralnego

Filozofia Maxa Schelera zawiera szereg ustaleń, które stanowią fundament nie tylko dla współczesnej myśli etycznej, ale także pedagogicznej¹¹. Aby to stwierdzić, wystarczy zauważyć, jak wielu pedagogów posługuje się kategorią wartości, budując swoje stanowisko na opracowanym przez Schelera¹² założeniu obiektywnego istnienia wartości¹³. Z tego względu należy zająć się koncepcją etyczno-wychowawczą zrekonstruowaną na podstawie pism Maxa Schelera, mimo że problem su-

26-28. Czyn jest przestrzenią rozwoju pozytywnych sprawności moralnych, czyli cnót. W przypadku sumienia jego doskonałość nazywana jest cnotą roztropności. Zagadnienie to jest jednak zbyt szerokie, by je tutaj podjąć. Por. J. Horowski, *Paedagogia perennis...*, dz. cyt., s. 86-123.

¹¹ Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Scheler a filozofia wartości*, [w:] M. Scheler, *Re-sentyment a moralność*, Czytelnik, Warszawa 1997, s. 6.

¹² Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 221.

¹³ Zob. np. H. Gajdamowicz, *Wychowanie chrześcijańskie w perspektywie obiektywistycznych teorii wartości*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 110-112; B. Żurkowski, *Wychowanie do wyboru wartości*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 279-289; U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 391-415; S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2003; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000, s. 361-431; D. Wajsprych, *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń-Olsztyn 2011; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002; J. Horowski, *Pedagogika tomistyczna a pedagogika wartości*, „Paedagogia Christiana” 21(2008)1, s. 242-246. W Polsce myśl Schelera spopularyzowali między innymi: Roman Ingarden, Karol Wojtyła, Józef Tischner, Jerzy Trębicki, Hanna Buczyńska-Garewicz, Adam Węgrzecki, Jan Galarowicz. Znane są także pisma uczniów Schelera, twórczo rozwijających jego koncepcje w dziedzinie etyki, Nicolai Hartmanna oraz Dietricha von Hildebranda. Por. J. Galarowicz, *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t 1: *Fenomenologiczna etyka wartości (Max Scheler – Nicolai Hartmann – Dietrich von Hildebrand)*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997, s. 39, 118.

mienia jest w niej marginalny, a ono samo poddawane jest krytyce¹⁴. Przyjrzyjmy się zatem, jak Scheler opisuje człowieka, jego moralne wybory i jakie buduje podstawy dla teorii wychowania moralnego.

Aby podjąć kwestię wychowania moralnego w ujęciu Schelera, należy wspomnieć, przynajmniej pokrótce, jego teorię wartości. Mówiąc o wartościach, Scheler rozumie je jako obiektywne kwalifikacje, proste i pierwotne jakości, które istnieją niezależnie od przysługiwania ich pewnym rzeczom¹⁵. Co więcej, według Schelera wartości posiadają także określoną hierarchię: najniżej znajdują się wartości hedonistyczne, wyżej od nich usytuowane są wartości utylitarne, ponad nimi z kolei wartości witalne, które są przewyższane przez wartości duchowe, a na szczycie hierarchii znajdują się wartości religijne¹⁶.

Charakter wartości sprawia, że są one niedefiniowalne. Jako duch człowiek może wnikać w różne sfery bytu, wykrywać istotę rzeczy. Można również poznawać wartości, ujmując je bezpośrednio w doświadczeniu zarówno apriorycznym, jak i emocjonalnym¹⁷ – w aktach, które Scheler nazywa aktami preferencji: „«Preferowanie» nie jest wybieraniem, ani też w ogóle aktem dążenia, lecz emocjonalnym aktem poznawczym”¹⁸. Akty emocjonalne Scheler rozumie zatem jako akty doświadczenia aksjologicznego. Otwierają one dostęp do wartości oraz

¹⁴ Por. J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 107-108.

¹⁵ Por. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Czytelnik, Warszawa 1997, s. 74; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 60, 79.

¹⁶ Por. M. Scheler, *Wartości wyższe i niższe*, [w:] W. Galewicz (red.), *Z fenomenologii wartości*, Instytut Teologiczny XX. Misjonarzy, Kraków 1998, s. 67; M. Scheler, *Wzory i przywódcy*, [w:] tenże, *Wolność, miłość, świętość*, Znak, Kraków 2004, s. 216; H. Buczyńska-Garewicz, *Scheler...*, dz. cyt., s. 13; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 59.

¹⁷ Por. M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1986, s. 19; tenże, *Formy wiedzy i kształcenie*, [w:] tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 347, 359-360; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 49, 54, 79; W. Tatkiewicz, *Historia...*, dz. cyt., s. 221.

¹⁸ M. Scheler, *Istota...*, dz. cyt., s. 237; tenże, *Wartości...*, dz. cyt., s. 67-68; L. Kopicuch, *Wolność a wartości. Max Scheler – Nicolai Hartmann – Dietrich von Hildebrand – Hans Reiner*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 46-52.

pozwalają uchwycić specyfikę i rozmaite zależności zachodzące między nimi. Są to, według Schelera, akty pełne sensu¹⁹.

Od aktów preferencji należy odróżnić akty miłości. Te drugie skierowane są już na konkretny przedmiot, który jest nośnikiem wartości: „Nie kocham wartości, ale zawsze to, co ją nosi”²⁰. Według Schelera człowiek jest pierwotnie *ens amans*²¹. Poza miłością człowiek może żywić do bytu i posiadanych przez niego wartości także nienawiść. Wynika ona z resentmentu, pojawiającego się przede wszystkim na skutek niemożności osiągnięcia jakiejś wartości²². Miłość jest w gruncie rzeczy ruchem od niższej wartości ku wyższej, nienawiść ma kierunek przeciwny, miłość oświetla świat wartości, nienawiść go zaciemnia, miłość jest pozytywnym zaangażowaniem się po stronie wartości, nienawiść – przeciwnie²³.

Również czyn związany jest z realizacją wartości. Nadają one kierunek ludzkiemu chceniu i działaniu. Przy czym, co należy podkreślić, czyn nie może służyć realizacji wartości moralnych – jego celem są wartości przedmiotowe. Dobro i zło moralne pojawiają się w człowieku jako niezamierzony skutek działania²⁴. Aby zrealizowane zostało dobro moralne, człowiek musi realizować wartość najwyższą. Nie może on pragnąć do-

¹⁹ Por. J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 64.

²⁰ M. Scheler, *Istota...*, dz. cyt., s. 230. O różnicy między dobrem a wartością; tenże, *Dobra a wartości*, [w:] W. Galewicz (red.), *Z fenomenologii...*, dz. cyt., s. 46-57.

²¹ Por. M. Scheler, *Resentiment...*, dz. cyt., s. 53; tenże, *Istota...*, dz. cyt., s. 260-267; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 68.

²² Resentiment nie jest prostym odrzuceniem wartości wyższych. Dotyczy on przede wszystkim „tych wszystkich wartości, wobec których dany podmiot czuje się bezsilny, gdy chce je osiągnąć” (M. Scheler, *Resentiment...*, dz. cyt., s. 53-54). Owa bezsilność sprawia, że obniża się wówczas wartość wartości, których nie można osiągnąć. Scheler twierdzi: „Osobliwość spowodowanego przez resentment zjawiska iluzji co do wartości, szczególnie charakter przeżyć związanych z postawą wewnętrzną, kiedy człowiek «szkaluje» np. przytłaczające go cudze wartości, polega więc nie na tym, by nie przeżywał on w ogóle cudzych wartości pozytywnych jako wartości «pozytywnych», «wysokich». (...) Opisując postawę takiego człowieka można powiedzieć tylko tyle: wartości pozytywne i wysokie dla niego istnieją, ale niejako zalewie «prześwitują» spod wartości iluzorycznych, które je zasłaniają. (...) taka mętna świadomość, że człowiek żyje w nieprawdziwym świecie pozorów, nie mogąc przebić się przez nie i ujrzeć, jak jest naprawdę, stanowi nieodłączny składnik całego zespołu jego przeżyć” (Tamże, s. 56).

²³ Por. M. Scheler, *Istota...*, dz. cyt., s. 237; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 69.

²⁴ Por. J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 102.

bra moralnego. Jeżeli człowiek chce „być dobrym” i chce „czynić dobro”, staje się faryzeuszem i ani nie jest dobry, ani nie czyni dobrze²⁵. Jak mówi Scheler: „Istnieje tylko jedna duma, która jest szatańska: jest to duma z własnej wartości moralnej jako najwyższej wartości”²⁶.

Ludzkie wybory są zatem ostatecznie warunkowane, według Schelera, dążeniem do określonych wartości. Autor tej teorii kwestionuje w czynienie rolę obowiązku, normy czy imperatywu. Konsekwentnie deprecjonuje także ludzkie sumienie²⁷. Jego zdaniem, posługiwanie się takimi terminami, jak „prawo moralne” czy „obowiązek”, jest próbą wprowadzenia do etyki surogaty uwarunkowanej miłością cnoty, której w rzeczywistości człowiekowi brak²⁸. Konsekwentnie Scheler twierdzi także, że etyka, która mówi o powinności, ma charakter negatywny, represyjny, a sam nakaz zakłóca spontaniczne czynienie dobra. U podłoża nakazu tkwi bowiem nieufność do natury ludzkiej²⁹.

W wychowaniu moralnym chodzi zatem o przekazanie kluczowej umiejętności, jaką jest dostrzeganie wartości. Mogłoby się wydawać, że jest to proste, skoro wartości posiadają obiektywny charakter. Scheler zwraca jednak uwagę, że idealne uniwersum wartości jest przeżywane w różny sposób w rzeczywistości empirycznej i historycznej przez konkretne istoty ludzkie, przez poszczególne epoki, kręgi kulturowe³⁰. Jeden niezmienny świat wartości ma przeto wiele odzwierciedleń w świecie realnym³¹. Diagnozując współczesną kulturę, Scheler zauważa, że

²⁵ Por. M. Scheler, *Stosunek wartości „dobry” i „zły” do pozostałych wartości i do dóbr*, [w:] W. Galewicz (red.), *Z fenomenologii...*, dz. cyt., s. 63-64; tenże, *Istota...*, dz. cyt., s. 252-253; tenże, *Formy wiedzy...*, dz. cyt., s. 354.

²⁶ Tenże, *O rehabilitacji cnoty*, Instytut Literacki, Warszawa 1937, s. 9.

²⁷ Por. J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 63, 105-107.

²⁸ Por. M. Scheler, *O rehabilitacji...*, dz. cyt., s. 6.

²⁹ Por. J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 63, 105-107.

³⁰ W poszczególnych epokach pojawiają się inne reguły preferencji: „Różne moralności pozostają do owej wieczyście obowiązującej etyki w takim stosunku, w jakim różne systemy słoneczne, np. ptolemejski i kopernikański, pozostają do systemu idealnego, do którego dąży astronomia” (M. Scheler, *Resentiment...*, dz. cyt., s. 85-86).

³¹ Por. M. Scheler, *Wzory...*, dz. cyt., s. 216-217; tenże, *Problemy socjologii wiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 68-74; tenże, *Teoria światopoglądów, socjologia i kształtowanie światopoglądu*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 405; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 98-99; H. Buczyńska-Garewicz, *Sche-*

dokonał się w niej przewrót, jeżeli chodzi o hierarchię wartości. Jedne wartości zdegradowano, wywyższając inne. Ów przewrót wiąże się z kryzysem wartości, ponieważ preferowana obecnie hierarchia wartości jest sprzeczna z obiektywnym porządkiem aksjologicznym³². Za ów kryzys Scheler wini przede wszystkim moralność burżuazyjną³³.

Aby człowiek mógł powrócić do ładu aksjologicznego, trzeba mu ten ład przypomnieć, ukazać. Szczególną rolę w odzyskaniu zaginionego świata mogą odegrać, zdaniem Schelera, wzory osobowe³⁴. Jak mówi: „Duszy nigdy nie formują, nie kształtują jakieś abstrakcyjne reguły moralne o powszechnym charakterze, lecz naoczne wzory”³⁵. Wzory te stanowią emanację obiektywnej hierarchii wartości. Wzór osobowy wpływa na świadomość wartości, przekonania, miłość lub nienawiść³⁶. Wzory: „[f]ormują centrum osobowe, jeszcze zanim [zacznie] ono chcieć tego czy tamtego. Wzory determinują zatem zakres naszego możliwego chcenia i działania”³⁷.

Etyka dyskursu Jürgena Habermasa a teoria wychowania moralnego

Ostatnim modelem sumienia, który stanie się przedmiotem analiz, jest model zrekonstruowany na podstawie teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa. Jeden z najczęściej cytowanych współczesnych filozofów³⁸, także na terenie etyki i pedagogiki, nie zajmuje

ler..., dz. cyt., s. 9. Podmiotowe uwrażliwienie na wartości, określony historyczny stan świadomości wartości nazywa Scheler etosem.

³² Por. M. Scheler, *O rehabilitacji...*, dz. cyt., s. 6-7; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 56.

³³ Por. M. Scheler, *Resentiment...*, dz. cyt., s. 86.

³⁴ Por. tenże, *Wzory...*, dz. cyt., s. 213; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 94.

³⁵ M. Scheler, *Wzory...*, dz. cyt., s. 208; por. tenże, *Formy wiedzy...*, dz. cyt., s. 355-356.

³⁶ Por. tenże, *Wzory...*, dz. cyt., s. 213-215; J. Galarowicz, *W drodze...*, dz. cyt., s. 94.

³⁷ M. Scheler, *Wzory...*, dz. cyt., s. 214.

³⁸ Por. A. M. Kaniowski, *Rehabilitacja i transformacja filozofii praktycznej*, [w:] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. IX.

się *de facto* teorią etyczną ani nie konstruuje teorii sumienia³⁹. Jego zainteresowania skupiają się na „strukturach działania ukierunkowanego na dochodzenie do porozumienia”, co ma służyć budowaniu teorii społecznej⁴⁰. Poszukiwania prowadzone przez Habermasa sytuują się zatem – zgodnie z deklaracją Autora – w obszarze socjologii. Rozważając wspomniane kwestie, Habermas nie jest jednak w stanie uniknąć pytań o człowieka, jego poznanie, budowanie sądów moralnych czy o rozwój moralny. Odpowiedzi na nie stają się z kolei fundamentem teorii etycznej i pedagogicznej, która posiada licznych zwolenników zarówno wśród filozofów, jak i wśród pedagogów. Przyjrzyjmy się zatem, jak Habermas pojmuje sumienie i jego rozwój. Ta druga kwestia jest dużo bardziej interesująca, ponieważ sama koncepcja sumienia zostaje przez Habermasa przejęta z tradycji oświecenia – jest to koncepcja racjonalistyczna, która sumienie rozumie jako władzę poznawczą, formułującą normy etyczne⁴¹. Oczywiście nie jest to bezkrytyczne przejęcie myśli oświeceniowej, która pod wpływem pozytywizmu ograniczyła działalność rozumu do funkcji instrumentalnych. Habermas proponuje zróżnicowanie świata zewnętrznego na świat obiektywny i świat społeczny⁴², aby odejść od instrumentalnego sposobu myślenia o świecie⁴³. Zwrócenie uwagi na świat społeczny łączy się ze wskazaniem na jego specyfikę. Świat społeczny domaga się racjonalizacji, jednak – aby ją osiągnąć – rozum powinien pełnić funkcje znaczeniowótórcze, wartościujące i emancypacyjne. Owo dopowiedzenie nie zmienia jednak samej koncepcji sumienia, które – jak zaznaczyłem powyżej – łączone jest przede wszystkim z rozumem⁴⁴.

³⁹ Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia w filozofii moralnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999, s. 116.

⁴⁰ J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 8.

⁴¹ Por. R. Spaemann, *Szczęście a życzliwość. Esej o etyce*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997, s. 177.

⁴² Por. J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 462.

⁴³ Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 116-119; A. Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 67-87.

⁴⁴ Świadczą o tym słowa Habermasa: „ja sam skłaniam się (...) ku stanowisku kognitywistycznemu, zgodnie z którym kwestie praktyczne mogą zasadniczo być rozstrzygane w trybie argumentacji”. J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 49.

Racjonalizacja świata społecznego nie mogłaby się dokonać, gdyby poszczególne jednostki ludzkie nie modyfikowały swojej świadomości moralnej. Modyfikacja, o której mowa, dokonuje się w świecie intersubiektywnych konstrukcji językowych, pojawiających się w przestrzeni komunikacji. Habermas zwraca uwagę, że używając języka uczestnicy komunikacji „wysuwają normatywne roszczenia ważnościowe i odnoszą się do czegoś we wspólnym im świecie społecznym”⁴⁵ (nazywane jest to funkcją regulatywną języka). To właśnie dzięki nim podmiot może poddać krytyce tradycję, religię czy konwencje, kreując tym samym nowe wartości, organizując społeczne cele czy służąc emancypacji z przesądów⁴⁶. Modyfikacja świadomości moralnej jest niczym innym, jak procesem rozwoju sumienia, o który w niniejszej refleksji chodzi.

Habermas stara się również zrozumieć, w jaki sposób podmiot dojrzewa w wymiarze moralnym⁴⁷. Odwołuje się w tej kwestii do myśli Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga, którzy – podobnie jak on – rozwój moralności łączą z aktywną zmianą we wzorach myślenia, wywołaną przez doświadczane sytuacje rozwiązywania problemów⁴⁸. Teoria Kohlberga stwierdza następowanie po sobie w świadomości indywidualnej kolejnych struktur formalnych logiki moralnej, a także wskazuje na stale powiększające się pole etycznych kompetencji, czyli na coraz sprawniejsze sumienie. Każde stadium operuje coraz bardziej złożonym w stosunku do poprzedniego schematem argumentacji, operacje są coraz bardziej ogólne i abstrakcyjne, coraz lepiej utrwała się poczucie tożsamości moralnej indywiduum, struktura myślenia staje się coraz bardziej stabilna, jednocześnie dając coraz więcej możliwości rozstrzygnięcia problemów moralnych (i dla większej zbiorowości ludzkiej) niż struktura poprzednia. U Kohlberga stadium doskonałe to wybór warto-

⁴⁵ J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 462.

⁴⁶ Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 117; A. Szahaj, *Teoria krytyczna...*, dz. cyt., s. 93-95.

⁴⁷ Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 116-117, 123.

⁴⁸ Por. J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 132-135; L. Kohlberg, R. Mayer, *Rzecz jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, „Edytor”, Warszawa-Toruń 1993, s. 56.

ści najwyższych, obiektywnie ważnych. Habermas modyfikuje tę teorię, stwierdzając, że w ostatnim stadium rozwoju podmiot wybiera wartości obiektywne społecznie⁴⁹. W konsekwencji prawda o dobru moralnym jest, zgodnie z tą teorią, efektem porozumienia⁵⁰.

Według Habermasa, w moralności możemy zaobserwować rozwój argumentacji – od perspektywy indywiduum (stadium najwcześniejsze), czyli perspektywy subiektywnej, do perspektywy uniwersalistycznej i w tym sensie „obiektywnej”⁵¹. Stadium przedkonwencjonalne charakteryzuje perspektywa utylitarna, stadium konwencji – konflikt postaw utylitarnych i postaw komunikacyjnych podporządkowanych normom moralnym, wreszcie stadium autonomiczne jest wolnym dialogiem wielu podmiotów. Jest to stadium wyboru norm powszechnych i bezstronnych; jeśli wybór ten ma doprowadzić do nowego ładu społecznego, musi być on poprzedzony procedurą dyskusji⁵². Proces dojrzewania sumienia to proces wczuwania się w cudzą rolę, czyli rozwój społecznego punktu widzenia⁵³. Poziom pierwotny to wymiana świadczeń (poziom wzajemności). Wczucie się w sytuację innego łączy się z utratą własnej perspektywy. Na poziomie wyższym rozwija się świadomość autorefleksyjna. Nadawca i odbiorca wchodzi w sytuację innego, nie tracąc własnej perspektywy. Na kolejnym poziomie dołączana jest perspektywa anonimowego obserwatora, co w ostateczności prowadzi do odkrycia bezosobowej normy moralnej. O ile zasadą stadium przedkonwencjonalnego była wzajemność (wymiana świadczeń), zaś stadium konwencji charakteryzował punkt widzenia idealnego obserwatora – co w jakiejś mierze „obiektywizowało” słuszność wyboru – o tyle w sta-

⁴⁹ Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 124-125.

⁵⁰ Por. A. Szahaj, *Teoria krytyczna...*, dz. cyt., s. 92. Habermas definiuje praktykę komunikacyjną jako praktykę, „która, mając za podłoże i tło świat życia, jest nastawiona na osiągnięcie, utrzymanie i odnawianie konsensu, i to konsensu, który opiera się na intersubiektywnym uznawaniu poddawanych krytyce roszczeń ważnościowych”. J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 45, 49.

⁵¹ Por. J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 132-135; J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 128.

⁵² Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 129.

⁵³ Por. J. Habermas, *Wierzyć i wiedzieć*, „Znak” 9(2002), s. 10-18.

dium ostatnim, najwyższym, osią myślenia moralnego jest, zdaniem Habermasa, dyskusja różnych perspektyw moralnych w celu wykrycia moralnej „prawdziwości”. Jest to stadium poszukiwania kryterium ważności norm, stadium procedury. Nie wystarczy, by norma była umowna – musi być ona w jakimś sensie „prawdziwa”. Umowny może być ład społeczny, umowny jest status instytucji, ale norma działania musi mieć charakter moralny⁵⁴.

Wnioski

Przyglądając się prowadzonym powyżej analizom, nietrudno zauważyć dwa fakty. Po pierwsze, każda z filozoficznych koncepcji sumienia posługuje się innymi kategoriami teoretycznymi i buduje inny fundament dla teorii wychowania moralnego. Po drugie, są to koncepcje obecne w pedagogice, zarówno na poziomie teorii, jak i w budowaniu praktycznych koncepcji wychowania. Warto więc przeprowadzić choć pobieżne porównanie przytoczonych powyżej konceptualizacji, aby zarówno przyjrzeć się rzeczywistości wychowania moralnego z większej ilości perspektyw, jak i w celu dostrzeżenia mocnych i słabych stron poszczególnych teorii.

Pierwszym założeniem, które różnicuje przywołane teorie, jest podejście do dobra i zła. W filozofii tomistycznej dobro i zło mają charakter obiektywny, ale ich poznanie, szczególnie w kontekście decyzji, może być błędne. Fenomenologia wprowadza kategorię wartości, którym

⁵⁴ Por. J. Górnicka-Kalinowska, *Idea sumienia...*, dz. cyt., s. 130-131. W obszarze praktyczno-moralnym racjonalną Habermas nazywa taką osobę, „która swe działania może uprawomocnić przez odwołanie się do istniejących kontekstów normatywnych. W szczególności zaś odnosi się to do takiej osoby, która w wypadku normatywnego konfliktu związanego z działaniem postępuje w sposób rozsądny (...), czyli ani nie ulega afektom, ani też nie kieruje się bezpośrednim interesem, lecz stara się bezstronnie ocenić spór z moralnego punktu widzenia oraz zaradzić mu w trybie konsensualnym. Medium, za pośrednictwem którego poddać można hipotetycznemu sprawdzeniu to, czy norma kierująca działaniem – niezależnie od tego, czy jest ona faktycznie uznawana czy też nie – może czy też nie może zostać uprawomocniona, jest dyskurs praktyczny, czyli ta forma wymiany argumentów, w ramach której tematem stają się rozszczenia do słuszności normatywnej”. J. Habermas, *Teoria...*, dz. cyt., t. 1, s. 48.

przypisuje obiektywny i hierarchiczny charakter. Człowiek odkrywa je dzięki emocjom. Może się jednak od nich odwrócić. Mimo odmiennego języka oraz odmiennego sposobu opisu rzeczywistości obydwie koncepcje wskazują na niezależność dobra i zła od poznającego i odnoszącego się doń podmiotu. Kwestia ta jest dużo bardziej skomplikowana w przypadku teorii Habermasa. Z jednej strony próbuje on wskazać na normy, które obowiązywałyby powszechnie, z drugiej strony, mówiąc o definiowaniu owych norm, wskazuje na ich podmiotowe pochodzenie. To podmiot stara się bowiem sformułować takie normy, które uwzględniałyby roszczenia ważnościowe wszystkich uczestników komunikacji. Można by powiedzieć, że myśl Habermasa odnosi się do innej płaszczyzny rozważań. Przecież – nawet jeżeli opowiadamy się na przykład za koncepcją tomistyczną – musimy również sformułować pewne normy na użytek życia społecznego i kultury. Czyniąc to podlegamy procesom, które opisuje Habermas. Owszem, jest to w pewnym sensie prawda, jednak Habermas nie odnosi się tylko do procesu definiowania normy, ale także do faktycznego jej pochodzenia. Zobaczmy, jakie przynosi to konsekwencje dla procesu wychowania moralnego.

Skutkiem wskazania na przedmiotowe lub podmiotowe pochodzenie normy jest jej obowiązywalność. Jeżeli normę odkrywamy, badając rzeczywistość, to w pewien sposób stwierdzamy jej powszechną obowiązywalność. Jest to szczególnie ważne przy komunikowaniu owej normy wychowankowi. Jeżeli natomiast norma pojawia się na drodze dyskursu, czyli uznajemy jej podmiotowe i społeczne pochodzenie, to przy jej przekazie powinniśmy uwzględnić jej przygodny charakter, czyli nie powinniśmy jej absolutyzować. Być może przecież normy ulegną redefinicji, uwzględniając postulaty tych, którzy zgłoszą nowe roszczenia ważnościowe. Szczególnym przypadkiem tego problemu jest nieuwzględnianie przez normę roszczeń ważnościowych konkretnego podmiotu. Czy jest on wówczas zobowiązany do jej przestrzegania, czy może ją redefiniować na własny użytek? Ponadto, jak podmiot ma stwierdzić, czy jego roszczenia są słuszne, czy może wynikają z jego osobistych problemów? A jak odnosić się do norm, zdefiniowanych na

podstawie wielu roszczeń ważnościowych, z których część uznajemy za bezpodstawne?

Jeszcze inny problem wprowadza teoria Maxa Schelera, kwestionując słuszność posługiwania się takimi kategoriami, jak norma czy powinność. Kładzie ona akcent na celowość ludzkiego działania. Zdaje się mówić, że w swoim czynie człowiek nie tyle podporządkowuje się normom, co dąży do realizacji określonych wartości. W wychowaniu moralnym nie chodzi zatem o przekaz norm, ale o ukazanie wartości, które pobudziłyby do czynu. Słuszność tej konstatacji przyznaje poniekąd myśl tomistyczna, która wskazuje na to, że podstawowym czynnikiem, pobudzającym do czynu, jest cel, do jakiego zmierza podmiot. Od tego czynnika uzależniona jest również moralna jakość czynu. Nie można na przykład zrezygnować z jakiegoś dobra osobistego dla kogoś, kogo nie kocha się i czyjego dobra nie pragnie się. Tomizm nie deprecjonuje jednak norm, uznając, że część osób może działać ze względu na dobra materialne, dla osiągnięcia których gotowa jest poświęcić lub przywłaszczyć sobie dobra innych osób. Takim osobom należy zatem w sposób kategoryczny komunikować normy. O ile słuszna wydaje się więc sugestia, by w wychowaniu ukazywać dobra, które będą pociągały, to czy nie byłoby błędem zrezygnowanie z etyki, która posiada represyjny charakter (w myśl sformułowań Schelera).

Warto wreszcie zwrócić uwagę, że każda z koncepcji łączy identyfikację dobra i zła z inną władzą. W tomizmie jest to rozum, ale inspirowany przez wolę i odwołujący się do rzeczywistości obiektywnej, w fenomenologii są to uczucia, natomiast w teorii Habermasa – czysty rozum, formułujący normę na podstawie uznanych roszczeń ważnościowych. Konsekwencją wskazania na inne władze jako kluczowe dla aktywności moralnej są metody proponowane w zakresie wychowania moralnego. Tomizm skłania się ku pobudzaniu do czynu, gdyż twierdzi, że tylko z perspektywy doświadczenia można dostrzec autentyczną wartość poszczególnych dóbr oraz zobaczyć, jakie szczęście przynosi osiągnięcie tych dóbr. Należy przyznać rację tradycji tomistycznej w tym, że formacja człowieka dokonuje się głównie pod wpływem doświadczeń, a to, że jedna osoba nie rozumie – posługując się językiem Habermasa

– roszczeń ważnościowych innej osoby, wynika z braku analogicznych doświadczeń. Fenomenologia zwraca z kolei uwagę na rolę wzorów osobowych w wychowaniu, wskazując tym samym na słabość edukacji etycznej sprowadzonej do czystej dydaktyki. Można by powiedzieć, że w nurcie tym najbardziej wyartykułowano zależność między osobowością wychowawcy a skutecznością procesu edukacji moralnej. Myśl krytyczna eksponuje natomiast rolę teoretycznych poszukiwań w rozwoju moralnym wychowanka. Postuluje, aby przyglądał się rzeczywistości społecznej z różnych perspektyw, uwzględniając we własnym działaniu, w coraz większym stopniu, pragnienia innych uczestników życia społecznego. Czy jednak sformułowanie jakiejś normy przełoży się na zgodne z nią działanie w konkretnej sytuacji?

Wymienione powyżej różnice stanowią jedynie wprowadzenie w problemy implikacji, jakie pojawiają się w teorii wychowania moralnego w konsekwencji przyjęcia określonych założeń w zakresie teorii sumienia. Z pewnością bardziej szczegółowe analizy ujawniłyby dużo więcej kwestii, które w poszczególnych systemach otrzymują odmienne rozwiązania. Niniejszy tekst stanowi więc jedynie zachętę do poszukiwań, które przyniosą nie tylko identyfikację różnic, ale także odkryją mocne i słabe strony zajmowania poszczególnych stanowisk. Nade wszystko jednak poszukiwania owe są cenne dla uświadomienia sobie uzależnienia od arbitralnie uznanych założeń przy formułowaniu teorii wychowania moralnego.

**THE THEORY OF MORAL UPBRINGING AND THE
PHILOSOPHICAL CONCEPT OF CONSCIENCE.
THOMAS AQUINAS – MAX SCHELER – JÜRGEN
HABERMAS**

Abstract

The research has been carried out with the objective of providing characteristics for the concept of conscience influence over the moral theory shape. The research scope will focus on philosophical concepts of conscience which have been formulated upon reflections of Thom-

ism, phenomenology as well as the critical reflection based in Habermas' communication theory and the respective pedagogical discourses. In the case of the Thomism theory the conscience development is first and foremost associated with the experience which thus shapes mental capabilities of cognition and desire (the intellect and the will) and of senses. A reference to Jürgen Habermas' communication theory results in a rationalistic concept of conscience developed in a social dialogue. However the phenomenology as it has been proposed by Max Scheler recognises feelings in the process of conscience shaping. Each of these theories brings about specific consequences for the theory of upbringing. In the first case the moral development is associated with the experience of an act; in the second case the moral development is associated with interpersonal communication, however in the subjective dimension it is of the intellectual profile; in the third instance it is also the experience of reality and in particular of the values which are generally recognised as objective.

Key words: moral development, conscience, Thomism, phenomenology, theory of communication.

Jarosław Horowski – doktor, adiunkt w Katedrze Teorii Opieki i Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Ważniejsze publikacje: *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu* (Toruń 2007). Adres korespondencyjny: ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń. E-mail: jarohor@umk.pl