

JONATHAN JACOBS  
Colgate University, USA

## WARTOŚCI, NATURALIZM I NAUCZANIE O WARTOŚCIACH\*

Nauczając etyki, miewamy trudności z ustaleniem tego, co ma być celem pracy ze studentami. Czy głównie chodzi o to, aby przybliżyć im określone poglądy, czy poddawać je analizie, czy może penetrować kluczowe problemy jakie pojawiły się w historii tej dziedziny wiedzy; a może zająć się etyką jako przykładem filozoficznego namysłu w ogóle, czy jeszcze czymś innym? Każda z tych możliwości wiedzy w innym kierunku, zatem najprościej byłoby uznać, że naszym celem są wszystkie wyżej wymienione. Dla przykładu: Edward Moore powiada, że etyka jest poszukiwaniem dobra; Arystoteles zaś mówi, że cnoty poszukujemy po to, aby stać się dobrym (*Etyka nikomachejska*, 1103b 27). Pozostaje zatem dylemat czy etyka z założenia jest dziedziną teoretyczną, czy praktyczną?

Jednocześnie, niezależnie od wątpliwości, jakie ma w tym względzie wykładowca, wskazane jest, aby zdał on sobie sprawę z tego, co studenci sądzą na ten temat. Na wykłady z etyki nie przychodzą oni z gotowymi poglądami, ale pobieżnymi wyobrażeniami (często mocno zakorzenionymi, ale w sposób bezkrytyczny) na temat tego, jaki jest cel i przedmiot etyki. Studenci często mają skłonność do traktowania tekstów i teorii przedmiotowo, jako rzeczy z którymi muszą się zaznajomić i posiadać umiejętność ich opisu. Tak się to niefortunnie dzieje, bowiem jedne teorie etyczne i ich uzasadnienia są w niektórych punktach, aczkolwiek od siebie odległych, związane z praktyką i działaniem, inne zaś nie. Jeżeli są nawet postrzegane przedmiotowo, to są co najmniej takimi przedmiotami, których wykorzystanie winno zmieniać poglądy ludzi na samych siebie, czy też ich poglądy na temat tego, co warto czynić i dlaczego. Dotyczą one wartości jako takich, oraz wartości związanych z podejmowaniem decyzji, działaniem i sądzeniem.

W niniejszym artykule zajmę się relacjami między faktami i wartościami, jakie są powszechnie spotykane wśród studentów, posiłkując się terminami Kanta z *Uzasadnienia metafizyki moralności*, w której mówił o „dwóch stanowiskach”.

\* J. Jacobs: *Values, Naturalism, and Teaching the Nature of Values*. „Teaching Philosophy” 17: 1, March 1994. Przekładu tekstu dokonali studenci w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, uczestnicy translatorium angielskiego w r. akad. 1994-1995, pod kier. W. Mackiewicza, w składzie: A. Babis, M. Bogdańska, P. Dorman, K. Hildebrandt, A. Kocela, T. Kwaśniewski, A. Mazurkiewicz, M. Mikołajczuk, M. Niedźwiecki, D. Relidzyńska, E. Sierocińska, A. Sowiński, L. Stec, S. Stępiak, J. Woźniczak.

Wcześniejsze wyobrażenia studentów na temat faktów i wartości bardzo mocno kształtują ich wyobrażenia o teorii etycznej. Także, siłą rzeczy, przyczyniają się do takiej a nie innej recepcji materiału przerabianego podczas zajęć. Ta zależność warta jest namysłu w obrębie filozoficznej psychologii i jako problem dydaktyczny.

Kantowska koncepcja wspomnianych dwóch stanowisk jest, jak sądzę, pomocnym wprowadzeniem w te sprawy. Dostarcza ram do dyskusji, które znacznie ułatwiają stojące przed nami zadanie. Moje własne poglądy (na tematy etyczne i inne) są w gruncie rzeczy nie-kantowskie, co zostanie wykazane w trakcie niniejszego wywodu. Ale doktryna Kanta jest dobrym punktem odniesienia do sformułowania postulatów na temat faktów, wartości i nauczania o wartościach. Impulsem do tych rozważań jest moje pedagogiczne doświadczenie w nauczaniu etyki; ale rzecz dotyczy, ogólnie mówiąc, procesu nauczania w ogóle.

Doktryna dwóch stanowisk zaprezentowana w trzeciej części *Uzasadnienia metafizyki moralności* szczególnie uwzględnia fakt, że ludzie nie tylko dysponują rozumem teoretycznym i praktycznym, ale sami są jednocześnie ich przedmiotami. Rozumy te nie są odmiennymi rodzajami racjonalności, ale wypełniają jej dwie różne funkcje; natomiast pogląd, że istnieje jeden, zintegrowany umysł zdolny jednocześnie do operacji teoretycznych i praktycznych, będzie grał istotną rolę w tych rozważaniach. Idzie o to, że teoria ta dowodzi, iż istot ludzkich nie można rozpatrywać za pomocą całkowicie odmiennych zestawów kategorii czy wyrażeń językowych. Można ludzi traktować jako obiekty badań nauk przyrodniczych: oto jesteśmy złożoną całością psychofizyczną, którą należy opisać i wyjaśnić za pomocą związków przyczynowych oraz uwarunkowań i procesów przyrodniczych. Taki sposób wyjaśniania może być skutecznie transponowany z nauk przyrodniczych na teren nauk społecznych. Bez specjalnego wgłębiania się w zasadnicze problemy filozofii nauk społecznych mogę powiedzieć, że istnieją określone zasady przyczynowości odniesione do zjawisk społecznych i uzyskane za pomocą metod nauk przyrodniczych, nawet jeśli ich moc wyjaśniająca budzi zastrzeżenia. Wydaje się zatem sensownym posunięcie, aby ustalić wszystkie okoliczności i układy z którymi rozum praktyczny ma do czynienia. Jednocześnie jesteśmy zarówno widzami, aktorami oraz autorami świata społecznego i kulturowego, w którym sądy i reguły moralne są konieczne i nadają temu światu sens. Jeden z powyższych sposobów rozumienia czynów ludzkich pociąga za sobą traktowanie ich jako zdarzeń w świecie faktów. Zaś inny — traktuje owe czyny jako różnorako zakorzenione w specyficznym świecie wartości, świecie odmiennym i odrębnym zarazem.

Kant usiłował pogodzić te dwa stanowiska przez umiejscowienie opcji praktycznej w obrębie idei wolności rozumianej jako presupozycja rozumienia praktycznego, sytuując tę wolność w obrębie istoty ludzkiej rozumianej noumenalnie, tj. poza światem faktów. Tak oto kategoria praktycznego rozumienia nie odnosi się do tego samego porządku, co kategoria rozumienia teoretycznego i dlatego nie popada z nim

w konflikt. Zatem nie jesteśmy w stanie odrzucić tego stanowiska, ani nie możemy skłaniać się do twierdzenia, które Kant traktował jako „żałosny wybieg” zgodności<sup>1</sup>.

Kantowska doktryna jest po części uwarunkowana przekonaniem, że naturalizm i determinizm wyrugowały moralność ze świata. Aktywność rozumu praktycznego i mechanizm porządku przyczynowego nie mogą, jak sądził, być pogodzone w jednej teoretycznej koncepcji; podział na fakty i wartości prowadzi do wyraźnego zobiektywizowania tych drugich.

## I

Chcę tu zaproponować podejście, w którym te dwa stanowiska są respektowane, ale bez oddzielania faktów od wartości. Chodzi o to, aby scharakteryzować sposób pojmowania wartości, które winny być efektem prawidłowego procesu wychowawczego. Główną tezę jest to, że ani stanowisko rozumu praktycznego, ani rozumu teoretycznego nie jest pierwszoplanowe i nie góruje nad drugim, oraz to, że wartości ani nie są opisywanymi przez rozum teoretyczny elementami świata, ani nie są one konstruktami rozumu praktycznego, niezależnymi od faktycznego ich pojmowania. To oznacza, że prawidłowe docenianie dwóch stanowisk ujawnia, iż fakty mają znaczenie (sens) normatywne, a odpowiednie, godne poparcia koncepcje wartości i norm działania winny być osadzone na rzeczywistej wiedzy (empirycznej). Zatem jednym z celów edukacji (jeśli nie podstawowym) nie jest nauczanie wartości, co raczej wykształcenie racjonalnej odpowiedzialności, po to, aby studenci rozpoznali znaczenie ich rzeczywistego sensu, co pozwoli im je artykułować i realizować. Gdyby wartości były przedmiotami czy własnościami obiektywnymi, to mogłaby zostać skonstruowana metoda pouczania ludzi, jak mają korzystać z rozumu teoretycznego w celu dochodzenia do nich. Jeśli jednak prawidłowy namysł etyczny wymaga zrozumienia, to wartości nie są tym, do czego rozum teoretyczny może być wykorzystywany.

Studenci mają skłonność (czy to na własną rękę, czy pod wpływem wykładów) wybierać taki rodzaj edukacji, który preferuje jedno z powyższych stanowisk i traktują je jako uprzywilejowane czy nawet jedyne. Bowiem studenci często w swoich studiach koncentrują się albo na metodach i treściach nauk przyrodniczych (czy społecznych z naturalistycznym nastawieniem), albo na dyscyplinach humanistycznych rozstrząsających problemy społeczne, literackie, kulturowe, estetyczne i wyjaśniające ludzkie zachowania. Byłoby przesadą twierdzić, że program uniwersytecki przewycięża takie indywidualne skłonności, ale prawdą jest, że wielu studentów bazuje albo na naukach ścisłych i ich metodach, albo na naukach humanistycznych i ich metodach. Na przykład, skłonność do nauk ścisłych może zachęcać

<sup>1</sup> Kant mówi: „... istota rozumna musi sama siebie jako inteligencję (a więc nie od strony swych niższych władz) uważać za należącą nie do świata zmysłów, lecz do świata intelektu. A zatem rozporządza ona dwoma stanowiskami, z których może samą siebie rozważać i poznać prawa użycia swych sił, a przeto wszystkich swych czynów, podporządkowując je raz, o ile należy do świata zmysłowego, prawom przyrody (heteronomia), po wtóre zaś, jako należąca do świata dającego się pojąć czystym intelektem, prawom, które będąc niezależne od przyrody, nie są empiryczne, lecz mają swą podstawę jedynie w rozumie” (I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa 1971, s. 95-96).

studentów do myślenia, że poddana rygorom empirycznie uformowana myśl służy do takiego ścisłego myślenia jako indywidualna cecha człowieka, nie związana z wartościowaniem i normami. Mogą oni nawet dojść do przekonania, że nie ma czegoś takiego, jak myślenie normatywne, zaś z rozważaniami o wartościach związane są takie sfery życia, jak postawy, uczucia i zwyczaje. Ćwiczenie w naukach ścisłych (które niekiedy dla studentów przybiera charakter surowej wykładni pozytywistycznego stylu naukowego) może doprowadzić ich do emotywistycznego czy relatywistycznego pojmowania wartości.

Jednocześnie studenci, którzy nie są przygotowani do patrzenia na świat poprzez pryzmat nauk ścisłych są przekonani, że kwestie normatywne mają swe źródło w ludzkiej subiektywności czy relatywizmie kulturowym i takie myślenie ma ich uchronić przed okowami naukowościowego schematu. W obydwu przypadkach pomniejsza się znaczenie roli rozumu praktycznego i rzeczywistego zrozumienia problemów normatywnych. W nie-kantowskim sposobie ujmowania sprawy wielu, którzy pragną zachować owe stanowisko antropologiczne, jest przekonanych, że nie może ono być budowane czy ukierunkowane za pomocą autorytetu rozumu, bowiem są przekonani, iż rozum obiektywny przede wszystkim (czy wyłącznie) należy do nauki. Na przykład, studenci walczący o uznanie rangi środowiska naturalnego (ale też inni ludzie), są często usatysfakcjonowani, gdy zwracamy się do nich z pozycji konkretnej opcji teoretycznej, bowiem myślą, że nadmierne rozdrabnianie problemu jest oznaką myślenia chaotycznego; ale ocenę konkretnej sprawy zwykle rezerwują dla samych siebie, nie zabiegając o jej dodatkowe uzasadnienie. Szacunek dla rozwiązań technicznych i technologicznych jest dzisiaj powszechnym zjawiskiem, bo jest to stanowisko wygodne i nie wymagające cierpliwych i ustawicznych poszukiwań. Musimy pamiętać, że sądy o wartościach są nie tylko *dla* czegoś (np. dla usprawiedliwiania działań), ale również *odnoszą* się do czegoś (tj. świata faktów i sytuacji, którego jesteśmy częścią) i aby one właściwie go opisywały, muszą być dlań reprezentatywne.

Braki w wykształceniu w zakresie empirycznego i ścisłego, metodycznego myślenia są poważnym uchybieniem nie tylko dlatego, że wielu studentów lekceważy wiele faktów związanych z rozstrzygnięciami normatywnymi, ale także dlatego, że nie udało im się rozwinąć zainteresowań w zakresie nauk przyrodniczych. Obszar, na którym widać to bardzo wyraźnie, to tendencja (u wielu, choć nie u wszystkich) do przesadnego podkreślania ich własnej autonomii. Wielu ludziom trudno jest pojąć, że może istnieć wyjaśnienie tego, dlaczego oni są takimi ludźmi, jakimi są, dlaczego robią to, co robią i dlaczego pragną tego, czego pragną. Nie forsuję tu jakiegokolwiek rodzaju determinantów: socjobiologicznych, psychologicznych czy innych. Wskazuje jedynie na fakt, że samowiedza ludzi i ich poglądy o innych są niezwykle ubogie przy jednoczesnym uznaniu szeroko pojmowanych rozstrzygnięć typu przyczynowego i przyrodniczego. Wola, wyobraźnia i wrażliwość nie są niezależne od przyrody i społeczeństwa, lecz albo poprzez zachętę do samopotwierdzenia jako sposobu na życie, albo poprzez brak akceptacji samego siebie, albo poprzez lekceważenie odniesień typu przyrodniczego, wielu studentów po prostu nie wie, jak rozumieć stanowisko przyczynowo-skutkowe jako fragment wiedzy wyjaśniającej ludzkie życie i działanie, nie wyłączając ich woli i wyobrażeń. Zatem nawet

nie słysząc o czymś takim jak wspomniane dwa stanowiska czy nie posiadając wyraźnych, określonych poglądów na temat związku faktów i wartości, wielu studentów, w swoim własnym myśleniu, dokonuje ostrego rozgraniczenia między faktami i wartościami.

Istnieje pewien szczególny typ błędu związanego z analizą faktów i wartości, a spotkałem się z nim w trakcie swoich zajęć z etyki biznesu. Wielu studentów kształconych w ekonomii i przysposabianych do kariery w biznesie, nie jest w stanie pojąć, że istnieją jakieś rozważania na temat moralności, które wykraczają poza rozważania na tematy ekonomiczne. Częściowo wypływa to stąd, że studenci identyfikują się z zarządzaniem i nie traktują samych siebie jako konsumentów, pracowników i pospolitych członków społeczeństwa. Zatem dostrzegają oni tylko te problemy, które wypływają z punktu widzenia przedsiębiorcy (zwykle chodzi o punkt widzenia menedżerów wielkich, a nie małych firm). Prawdę mówiąc, wiele ze współczesnych korporacji to jednostki ściśle ekonomiczne, a studenci właśnie mają zamiar nimi zarządzać, toteż sądzą, że prawo i społeczeństwo winny pełnić taką funkcję, aby gwarantować im warunki skutecznego prosperowania i rozwoju.

Przedstawiony stereotyp ekonomicznego racjonalizmu i korzyści sprawiają, że wielu studentom inne sposoby rozmowy o wartościach są bardzo odległe i wymagają różnorodnych metod ich prezentacji. Jest to taki sposób myślenia, który staje w sprzeczności ze stanowiskiem, że istnieją jeszcze ludzkie zainteresowania i potrzeby, które nie są egocentryczne, oraz że warto je w sposób rozsądny rozpoznać i wykorzystać w praktyce codziennej<sup>2</sup>. Rzecz w tym, że studenci niekiedy traktują sferę moralności nie jako obszar skutecznego samookreślenia się, ale jako dziedzinę życia restryktywną i ta strona rozważań moralnych, która dotyczy celów, życia, oczekiwań i korzyści—jest im obca. Z ich podejściem do nauk ekonomicznych i ich wyłącznie rynkowym zastosowaniem, wielu studentów jest przekonanych, że nie istnieje już inna dziedzina teoretyczna mówiąca o ludzkich wyborach, sądzeniu i motywach działania. Na ironię zakrawa to, że kiedy studenci teorie etyczne traktują jak idealistyczne teoretyzowanie oderwane od realiów życia, to jednocześnie nie niepokoi ich fakt, że założenia teorii ekonomicznych dają właśnie wysoce wyidealizowany i uproszczony obraz rzeczywistości.

Przykład ekonomii jest tu szczególnie trafny, ponieważ mimo tego, że nie jest ona nauką fizykalną czy przyrodniczą, dotyczy jednak specyficznej teorii ludzkich zachowań oraz ich określonej racjonalizacji jako wskazówki działania. Związki typu prawnego między wartościami ekonomicznymi a celami działania, ukazane w kategoriach preferencji, dostarczają nie tylko „naukowościowego” wyjaśnienia samego zjawiska ludzkich wyborów, ale także objaśniają nasze zachowania praktyczne. W tym sensie nauka nie tylko penetruje ludzką osobowość, ale wspomaga nasze codzienne decyzje, Tym samym ekonomia jest nie tylko teorią coś opisującą i

<sup>2</sup> Problem ten omawiam w pracy *Being True to the World: Moral Realism and Practical Wisdom*. Lang, New York 1990. Dowodzę tam, że nie wszystkie korzyści własne muszą być korzyściami typu egocentrycznego i że można sensownie formułować rozważania moralne mające konkretne odniesienie do ludzkich potrzeb, ale nie zawsze rozumianych preferencyjnie czy maksymalistycznie. Myślenie ekonomiczne jest ważną dziedziną i sprawnością, ale tylko jedną z wielu, a jego miejsce wśród innych winno być wskazywane z zachowaniem właściwych proporcji.

wyjaśniającą, ale także określa praktykę codziennego życia. Tym samym, staje się ona takim modelem teorii stosowanej w praktyce, z jakim mamy do czynienia w zakresie naszych doświadczeń technicznych<sup>3</sup>.

Jako tymczasową konkluzję proponuję pomysł, aby nastawienie ku naturalizmowi, subiektywizmowi i perspektywizmowi uznać za nieprzydatne, a nawet szkodliwe ze względu na proces dydaktyczny, w trakcie którego studenci winni zastanawiać się nad problemem wartości, rozpoznawali je i próbowali je nazwać. Trening jedynie w myśleniu naturalistycznym nie daje studentom takiej możliwości, nie kładzie też nacisku na kształtowanie przyszłości czy postaw i rozwiązywanie problemów, choćby w trakcie zajęć akademickich. Takie zajęcia winny wszak być czymś więcej niż tylko forum do wyrażania opinii czy forsowania jakiegś ideologii.

Na co więc winniśmy położyć nacisk, aby zachęcić studentów do *głośnego* myślenia na temat wartości? Zasadniczym zadaniem jest rozwój indywidualny i zaszczepianie wspomnianych dwóch punktów widzenia w każdej osobowości. To znaczy, że winniśmy tak kształcić ludzi, aby umożliwić im zrozumienie ich naturalnych uwarunkowań własnego rozwoju, oraz aby umożliwić im zrozumienie, w najogólniejszych zarysach, naukowego obrazu świata i samych siebie. Jednocześnie należy tak ich nauczać, aby rozpoznali i docenili swoje zalety samodyscypliny, wyobraźni i aktywności normatywnej czy opiniotwórczej. Chociaż jesteśmy dziećmi natury, to działamy celowo i mamy wpływ na konstruowanie celów życiowych, na normy moralna, a nawet instytucje. Nasze życie realizujemy w obrębie wartości, wyrażamy własne koncepcje i rozpoznajemy związki z innymi ludźmi, a tego nie da się robić w izolacji i lekceważeniu własnej natury, zakorzenionej w społecznym i historycznym kontekście. To, jakimi możemy się stać i o co warto zabiegać, w znacznej mierze jest uzależnione od naturalnej konstrukcji człowieka i zależności, które już zastaliśmy.

Wspomniane stanowiska są w bardziej ścisłej relacji niż związek logiczny, którego poszukiwał Kant. Uzupełniają się one wzajemnie i istnieje, albo winno między nimi istnieć sprzężenie zwrotne. Wytworem tej komunikacji jest właśnie kształcenie w zakresie wartości, ale bez indoktrynacji czy instruktazowego ich wpajania. Kształcenie takie jest w dużej mierze kwestią rozwoju umiejętności skupienia się na pewnym rodzaju faktów, okoliczności i działań. Jest to zatem nie-kantowski pogląd, jeżeli wyraźnie znosimy podział między dziedziną faktów i dziedziną wartości. Rozważania o wartościach mają charakter przedmiotowy, bo są to właśnie rozważania o faktach. Dzieje się tak, ponieważ różnorakie czynniki, względy praktyczne, fakty przyrodnicze i społeczne—mają znaczenie normatywne. Ich doniosłość zależy od nas, ale nie za sprawą czyjgoś „widzimisie” czy „pobożnych życzeń”. Wyraźnie sformułowany problem praktyczny jest jednocześnie formą poprawnego rozumowania, a jego przedmiotem są fakty przyrodnicze i społeczne. Wartości nie są jakimś nadprogramowym rodzajem istnienia, ale też nie są jakimiś abstrakcyjnymi regulatorami czy konstrukcjami, na które nasza wiedza o świecie nie

<sup>3</sup> W dużej mierze dzieje się tak dlatego, że teoria ekonomii jest instrumentem działania, ale ostatecznie nie dostarcza ona niepodważalnych kryteriów ludzkich wyborów i postępowania. Zob.: A. Sen: *On Ethics and Economics*. Basil Blackwell, Oxford 1987, szczególnie cz. 2, w której przedstawiono relacje między teorią ekonomii i filozofii moralnej.

ma żadnego wpływu. Właściwe rozpoznawanie wartości jest uwarunkowane ich zakorzenieniem w ludzkim doświadczeniu społecznym, oraz w naturze ludzkiej. Fakty mają dla ludzi praktycznych znaczenie normatywne, ponieważ w sposób naturalny formułują oni sądy o wartościach, artukułują swoją koncepcję dobra i uzasadniają swoje wybory. Proponuję zatem, abyśmy pozostali przy prymarnej funkcji rozumu w myśleniu o wartościach, ale nie na modłę kantowską, w której rozum jest skazany na samotność i niezależny od realnie istniejącego świata.

Być może wówczas z nauczania o wartościach nie będzie sztucznie eliminowana wiedza o faktach, a tak niestety często się dzieje w uniwersyteckich programach nauczania. Wiedza taka winna być konsekwencją stanowiska o nierozdzielności wartości i faktów oraz efektem wykorzystania dwojakiej właściwości ludzkiego intelektu. Oto myśl ścisły nie tylko stroni od myślenia o wartościach, ale jest w stanie je uzasadnić, operując własnymi metodami wnioskowania. Natomiast umysł przywykły do нефизыкалыстычного myślenia o świecie — także je uzasadnia, odwołując się do innych narzędzi: wrażliwości i krytycznej wyobraźni.

Istnieje powszechnie spotykany błąd związany z rozstrzygnięciem tak spornych spraw, jak aborcja, zabójstwo, kradzież i wielu innych. Otóż na ogół sądzi się, że myślenie w kategoriach etycznych ogranicza się tylko do niektórych zachowań czy sytuacji. Natomiast nie musi ono być redukowane w taki sposób i sprowadzane jedynie do problemów płci, kradzieży czy uczciwości, bowiem dotyczy dowolnego działania człowieka i jego zamierzeń. Rozstrzygnięcia typu moralnego nie są też rozpoznawalne za pomocą kilku prymitywnych kryteriów, nie są także rezultatem subiektywnych, arbitralnych decyzji, ale znamy je dzięki zbiorowemu, praktycznemu doświadczeniu. Jest to, rzecz prosta, ujęcie arystotelesowskie, takie mianowicie, że etyka związana jest bardziej z doświadczeniem praktycznym, niż z odwoływaniem się do niezmiennych reguł i zasad. Innymi słowy: chodzi o rozpoznanie ścisłego związku między faktami i wartościami oraz jedności rozumu praktycznego i teoretycznego. Ukształtowana myśl krytyczna na temat wartości kieruje się ku *rozumieniu* jako umiejętności ferowania wyroków w sprawach normatywnych i w działaniu, co pociąga za sobą konieczność korzystania z obydwu wspomnianych zalet rozumu. Kant przyznał rozumowi wyróżnioną rolę w praktyce życiowej, w formułowaniu celów i określaniu sądów normatywnych, aby uchronić te dziedziny życia przed zakusami subiektywizmu i naturalizmu. Ale przecież ich charakter czy znaczenie nie muszą i nie powinny być traktowane niezależnie od naturalnego porządku rzeczy, w którego rozpoznaniu rozum praktyczny ma swoje określone zadanie do spełnienia.

## II

Teraz chciałbym zwrócić uwagę na zależności między powyższym stanowiskiem a rozwojem poglądów dotyczących natury wartości.

Pytanie o to, czy cnót można się nauczyć, czy też są one nabywane za sprawą przyzwyczajenia (bądź jakoś jeszcze inaczej), było pytaniem stawianym już w starożytności. Odpowiedź Arystotelesa szła w tym kierunku, że cnoty są zaszczerpane za pomocą obyczaju. Uzasadniał to na podstawie charakteru, kierunku wyboru oraz

sposobu formułowania odpowiedzi: są one *kształtowane* przed osiągnięciem dojrzałości intelektualnej, oraz że tzw. życiowy „punkt wyjścia” jest określony zwyczajem po to, aby osobnik uzyskał jakiś punkt odniesienia w swoich dalszych poszukiwaniach. Niemniej jednak Arystoteles zwracał uwagę na to, że ludzie, mimo owego wyposażenia, ponoszą odpowiedzialność za kształt swojej osobowości, bowiem ich działania są określone wolą. To rzeczywiście brzmi problematycznie, jeśli wręcz nie jest to brakiem konsekwencji; niemniej sądzę, że takie stanowisko jest słuszne i prezentuje bardziej rozsądną wersję „uzgodnienia stanowisk”, niż typowe próby godzenia walnej woli z tym, co konieczne.

Rozsądne wydaje się stanowisko, że osoba dojrzewa wówczas, kiedy dokonuje świadomych wyborów, kiedy rozumie kryteria ocen, i gdy jej skłonności i zamierzenia przybierają wyrazistą postać. Ponadto działania prowadzące do takiego uformowania osobowości są, w głównej mierze, dobrowolne, aczkolwiek zdolność ich uzasadniania nie jest jeszcze efektem osobowości w pełni ukształtowanej i skłonnej do ustępstw. Nastolatek czy młodzieniec posiada już osobowość, jakiś poziom wiedzy, a to są wielce pomocne czynniki w kształtowaniu własnej aktywności, strategii życiowej i cech osobowości. Rzecz prosta, nikt nie może zmienić samego siebie za pomocą jakiejś jednorazowej decyzji czy aktu woli, jednak decyzje i akty woli przemyślane i rozsądne—mogą w takim procesie być wielce pomocne. Wiedza o świecie oraz praktyczna samoświadomość wzbogacają obyczaj, mogą być wykorzystane do jego wzbogacania, ale i odrzucenia. W rzeczy samej, kiedy czyjaś wiedza przeradza się, za sprawą jego działań, w zwyczaj, to można uznać, że ktoś taki stał się człowiekiem dorosłym.

Jednym z bardziej wdzięcznych aspektów nauczania jest to, że studenci odnajdują znaczenie rzeczy w taki sposób, iż wiele spośród nich, uznanych dotąd jako oczywiste wartości, teraz odsłania swój złożony i nie do końca jasny charakter, oraz że winny być one ponownie przemyślane w taki sposób, który zmieni zapatrywania studentów na samych siebie, czy na ich wybory. Tak oto można wykształcić nowe, bardziej samokrytyczne umiejętności refleksji i formułowania sądów.

Jest wiele poglądów w powyższej sprawie, ale jeden z nich mówi, że rozwój osobowości, moralnej hierarchii wartości i nastawienia do świata sam przez się jest procesem naturalnym. Nie jest on zdeterminowany czy sztucznie sterowany, ale jest procesem angażującym działanie, odczuwanie i szeroką sferę doświadczeń. Oczywiście nie jest to proces czysto intelektualny, czy jakaś maniera polegająca na apriorycznym akceptowaniu praw czy zasad. Arystoteles miał wiele racji gdy mówił, że edukacja moralna nie jest zadaniem do wyuczenia, jeśli miałoby to znaczyć teoretyczne instruowanie. Ale nie jest to także bezkrytyczne przejmowanie zwyczajów, a taki proces ich nabywania, który umożliwiał świadome i krytyczne akceptowanie obyczajów zastanych.

Niezwykle pouczające jest doświadczenie polegające na prowokowaniu studentów do tego, aby myśleli, że człowiek wolny to taki, który może osiągnąć wszystko, czego tylko zapragnie. Zasięg możliwości otwierających się przed jednostką ma związek z wolnością, jednak studenci najczęściej nie potrafią dociec, dlaczego oni pragną właśnie tego, czego pragną. Zatem nie są oni w stanie uświadomić sobie mnogości czynników współokreślających ich wybory. A jest to właściwe pole do



snucia rozważań o uwarunkowaniach typu przyrodniczego i racjonalnego kształtowania samego siebie. Dla przykładu: czyjeś wybory i działania wpływają na jego kolejne wybory i działania. Nawet jeśli ktoś taki nie uświadamia sobie obiektywnych uwarunkowań swoich czynów, to jasne jest, że błędem jest utrzymywać, iż nie ma on wpływu na to, kim jest i jakim się staje. Nie możemy pomijać naszych dawnych emocji, sądów i decyzji w taki sposób, że możliwość samookreślenia uwalnia nas od ich dawnego wpływu. Arystoteles być może przesadził z określaniem zasięgu, w obrębie którego osobowość (dobra czy zła) utrwała się i zatracza swoją podatność na zmiany. Miał jednak rację dowodząc, że każdy rozwija swoją drugą naturę, której już potem nie może zmienić ani decyzją, ani aktem woli<sup>4</sup>. Oto dlaczego jest to tak ważne, bowiem zdolność, która umożliwia nam zapanować nad naszymi pragnieniami i namiętnościami, jest w dużej mierze ukształtowana na bardzo wysokim poziomie samokontroli i myślenia, co umożliwia nam samorealizację na gruncie *wiedzy* o sobie samych i o świecie.

Nasza wolność osobista nie jest po to, aby konstruować zasady moralne za pomocą woli; nie jest też, jak chciał Kant, określona zasadami intelektu, ale nie jest też wolna od kryteriów racjonalnych czy innych, jak tego żądali egzystencjaliści. Jest to raczej umiejętność rozważnego i rozumnego rozwiązywania problemów poprzez zrozumienie, co jest dobre dla takich istot, jakimi jesteśmy, w świecie, jaki jest. Aby ćwiczyć tak rozumianą wolność, musi ona być wsparta wiedzą (ale nie zbiorem sztywnych reguł i prawideł), i to samo dotyczy naszych możliwości kształtowania samych siebie. Jeśli idzie o ujmowanie siebie i innych w aspekcie norm moralnych, to jedną z podstawowych rzeczy jest to, aby rozpoznać dopuszczalne granice w tym zakresie, biorąc pod uwagę możliwości naturalne, doświadczenie życiowe oraz samoświadomość odpowiedzialności; wówczas można pokusić się o ocenę dobra i zła, wartości działania i wartości samego siebie. Szczególnie jest to ważne wtedy, gdy chodzi o rozwiązania spraw obciążonych emocjonalnie: są to problemy płci, dyskryminacji rasowej i sprawiedliwości społecznej. Każdą wymianę zdań na ten temat studenci natychmiast odczytują jako zagrożenie i atak na ich poglądy. Oni dosyć często albo ignorują społeczne i historyczne uwarunkowania ludzkich zapatrywań na różne sprawy, albo automatycznie przyczepią innym „łatki” czy „etykietyki” jako osobnikom jakiegoś „pokroju”. Natomiast z reguły pomijane są wspólne problemy, które—jeśli nawet potraktować je choćby w sposób zdroworozsądkowy—dają się ująć w ramy spokojnej, racjonalnej dyskusji nie noszącej znamion pieniactwa czy walki o prestiż. Oczywiście każdy ma prawo do własnych poglądów, ale to nie powinno być przeszkodą na drodze porozumienia i poszukiwania wspólnego dobra. W pojmowaniu samych siebie jako czynników współokreślających „normatywną aktywność”, nie traktujemy przecież samych siebie jako z gruntu odmiennych rodzajów istnienia, bowiem jesteśmy takimi samymi „dziećmi natury”. Już ta nasza przyrodzona struktura ma znaczenie normatywne i jest ściśle powiązana z naszą rozumnością. Rozum ludzki jest zaangażowany w rozpoznawanie i artykułowanie sensu normatywnego: kieruje naszymi czynami i pojmowaniem tego, w jaki sposób inni nabywają odmiennych cech charakteru i tylko sobie właściwej aktywności.

<sup>4</sup> Zob.: Arystoteles: *Etyka nikomachejska*, 1114b 30-35.

Młodzież szkolna i akademicka jest w tym wieku, kiedy konfrontuje się naturalną odpowiedzialność moralną z różnorodnymi rozterkami; a ponieważ osobowości ludzi młodych nie są ostatecznie ukształtowane, to nie zawsze ich myślenie jest skutecznym narzędziem samokontroli. Wielu studentów woli więc myśleć, że to, jakimi oni są, w poważnej mierze zależy od czynników, na które nie mają oni wpływu, albo nie są ich świadomi. Toteż dla niektórych z nich konieczność odpowiedzialności za samych siebie rodzi różnorakie niepokoje; ale przez wielu te właśnie niepokoje są traktowane jako czynnik konstruktywny, pozytywnie wpływający na ich osobowość. Dostrzeganie takich problemów, ale bez załamania rąk, częstokroć ma ścisły związek ze skłonnością studentów do traktowania tekstów etycznych jedynie przedmiotowo, jako „zadanej pracy”. Jeśli u nauczyciela widzą nastawienie do przełamania owej przedmiotowości, to chętniej traktują swe zadania jako jedną z dróg rozwiązywania ich własnych problemów. Łatwiej jest im wówczas pojąć różnorakie uwarunkowania kształtujące ich osobowości i tego, jakie są podstawy czy źródła ich sądów wartościujących. Łatwiej jest im także zrozumieć indywidualne uwarunkowania, oraz osobiste zadania w kształtowaniu siebie jako ludzi myślących. Wówczas skuteczniej rozumieją teorię etyczną; przekonują się, że nie jest to jedynie rekonstruowanie i wylizywanie argumentów czy nadużywanie słów, co w filozofii nierzadko ma miejsce. Widzą, że etyka dotyczy realnych problemów, oblicza świata i tego, jak w nim żyć, oraz że jest to świat, który dla ludzi *działających* jest przesycony sensem moralnym.

Omawiane powyżej dwa stanowiska nie powinny być traktowane jako odmienne reprezentacje świata, do którego ludzie przywykli, bowiem one właśnie podkreślają te aspekty życia, które ludzi integrują. Zatem podstawą poprawnego myślenia o wartościach jest umiejętność wykorzystania ich obydwu (tj. rozumu praktycznego i teoretycznego), aby wspomniana jedność nie była jedynie „papierową konstrukcją”.

Edukacja filozoficzna ma w takim dziele znaczący udział. Po pierwsze, wykształca krytyczne nastawienie do zastanego stanu rzeczy; jest to umiejętność ułatwiająca bardziej trafne rozpoznawanie różnorodnych założeń teoretycznych i ich implikacji, a to z kolei jest oznaką sprawnego i głębokiego myślenia. Wykształcenie takich umiejętności ułatwia potem ludziom odnalezienie wspólnych stanowisk w wielu sprawach, z czego zbyt często się rezygnuje. Ponadto filozofia uczy ludzi tego, jakie są najbardziej ogólne granice ich naturalnego myślenia i wyjaśniania, oraz jakie mogą być inne wymiary takiej aktywności. Jednocześnie myślenie filozoficzne poucza, że jeśli określone rozstrzygnięcia naukowe i moralne są już opisane i wyjaśnione, to nie znaczy, że są one zamknięte przed kolejnymi dociekaniami i rozważaniami.

Alte główną wartością filozofii etycznej nie jest to, że kreśli się jej ogólne zarysy czy szczegółowe rozstrzygnięcia (co, nawiasem mówiąc, także jest ważne). Wartość ta tkwi w tym, że teoria etyczna nakłania do poszukiwania dobrych rozwiązań, z jednoczesnym respektowaniem ich złożonej natury, w budowaniu coraz pełniejszego zrozumienia ludzkich osobowości, które mają prawo myśleć o sobie jako twórcach natury, ale też jako bytach samookreślających swoją moralną wrażliwość.