


David Carr

 <https://orcid.org/0000-0002-1323-6165>

Uniwersytet Edynburski

davidcarr@ed.ac.uk

ETYKA WARTOŚCI, EDUKACJA MORALNA I NAUCZANIE ETYCZNE

Streszczenie

Nauczanie etyki w szkole uznawane jest za ważne i potrzebne. Ale czy etyki można się nauczyć? I czy nauczanie jej powinno polegać na przekazywaniu wiedzy o koncepcjach etycznych, ewentualnie dyskusji wokół nich, czy raczej na kształtowaniu moralnych postaw uczniów i właściwych zachowań? Artykuł podejmuje namysł nad tymi problemami w nawiązaniu do różnych tradycji myśli etycznej i teorii moralności. Za główny punkt odniesienia i podstawę praktyki edukacyjnej proponuje przyjąć odnowioną współcześnie Arystotelesowską etykę cnót. Koncepcja *phronesis* jako rozumności praktycznej, pozwalającej tworzyć sądy moralne wrażliwe na kontekst i uwzględniające złożoność trudnych do uzgodnienia interesów i dóbr, wydaje się dla edukacji moralnej wciąż aktualnym modelem. Nauczanie i dyskusja nastawione na rozważanie konkretnych przypadków i opowieści, czyli kształcenie umiejętności tego typu osądu, pozwala uniknąć zagrożeń, jakie niesie nauka skupiona na zagadnieniach teoretycznych: uwikłania w definicyjne niejasności w określaniu wartości moralnych, czy myślenia oderwanego od emocji i od doświadczenia. Nauka polegająca na analizie filozoficznej tradycji wiąże się z ryzykiem, iż przekazywana wiedza okaże się nieadekwatna do wieku i poziomu osobistego rozwoju ucznia, generując moralny subiektywizm i relatywistyczny sceptycyzm. Argument ten nie jest jednak skierowany przeciwko teoretyzowaniu i wprowadzaniu abstrakcyjnych rozważań w procesie kształcenia, nawet na najwcześniejszych etapach: teoretyzowanie i budowanie racjonalnych uzasadnień jest potrzebne, ale powinno wynikać z inspiracji i rozwoju intelektualnych predyspozycji, a nie z przekazu gotowej wiedzy.

Słowa kluczowe:

etyka cnót, Arystoteles, *phronesis*

EDUKACJA MORALNA I NAUCZANIE ETYCZNE

Znaczenie krzewienia wartości i postaw moralnych dla jakości związków między ludźmi i dobrostanu społeczeństwa doceniano, jak się zdaje zawsze i wszędzie, z pewnością zaś od czasów antycznych prowadzono na ten temat dyskusje o charakterze politycznym i filozoficznym. Starożytny grecki filozof



Sokrates uznawał pytanie czym jest dobre życie i jak powinno się je przeżyć (co było dla niego również kwestią moralną) za najważniejsze z pytań filozoficznych (Platon, 1961). Niemniej jednak trudniejsze okazało się pytanie o to, jak upowszechniać określone postawy i wartości, dręczy ono filozofów do dnia dzisiejszego. Być może kluczowym tutaj jest status epistemiczny perspektywy moralnej: dokładniej mówiąc chodzi o to, czy postawy moralne i wartości oddają dające się racjonalnie uzasadnić przekonania, które można by uznać za formę wiedzy w odniesieniu do której może być mowa o edukacji, instruktażu, czy nauce. Możliwe, że główną przeszkodą dla uznania przekonań moralnych za wiedzę było pojawienie się konfliktów o charakterze moralnym pomiędzy jednostkami a całymi społecznościami, co jak się zdaje stało na przeszkodzie osiągnięciu jakiegoś jednoznacznego i niekwestionowanego rozwiązania filozoficznego. Z tego powodu część myślicieli (moralnych sentymentalistów i nie-kognitywistów) twierdzi, że przekonania i sądy moralne są jedynie odzwierciedleniem światopoglądu i uczuć jednostki, inni zaś (relatywiści moralni) utrzymują, że u ich podstaw tkwią normy społeczne, który to pogląd, choć czasem poręczny, nie jest uniwersalnie prawdziwy. Widać też, że druga z tych postaw pozwala w jakimś ograniczonym stopniu na prowadzenie zabiegów edukacyjnych, w przypadku pierwszej z nich pola do takich działań nie ma prawie w ogóle.

Możliwe jednak, że skala nieporozumień w kwestii sądów jest wyolbrzymiana, a u ich źródła leży pewne pomieszanie pojęć. Fakt, że ludzie czasem nie zgadzają się względem tego, czy należy mówić prawdę w danych okolicznościach lub czy należy odbierać ludziom życie (w kontekście różnych postaw względem kary śmierci) nie oznacza, że którakolwiek ze stron tych sporów wątpi w moralną słuszność mówienia prawdy lub w to, że ogólnie rzecz biorąc nie należy ludziom odbierać życia: jest wręcz przeciwnie – trudno jest zrozumieć sens tych sporów nie przyjmując, że są to dość powszechne i podstawowe założenia moralne – i rzeczywiście są to takie przekonania moralne, które jednostki wyrażają mówiąc, że kłamstwo i mordowanie są moralnie złe. Stąd wiele tego rodzaju rozbieżności w sądach moralnych nie wynika wcale z niezgody na temat zasad moralnych, różnice dotyczą jedynie konkretnych przypadków, w których rzeczywiście imperatywy moralne często wzajemnie się wykluczają. Dlatego na przykład zwolennicy kary śmierci nie sądzą wcale, że zabijanie innych jest słuszne samo w sobie, miast tego sądzą oni, że nie ma takiej kary za (dajmy na to) okrutne morderstwa, która lepiej czyniłaby zadość wymogom ludzkiej sprawiedliwości.

Można także chyba stwierdzić, że większość najwybitniejszych teoretyków moralności w filozofii zachodniej – takich jak choćby Platon, Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu, Kant czy John Stuart Mill – próbowała, nawet niekoniecznie uznając sądy moralne za wyraz wiedzy w ścisłym tego słowa znaczeniu, stworzyć podstawy czegoś, co można określić jako obiektywne, racjonalne

podwaliny dociekań i sądów moralnych. W ten oto sposób dwa dominujące obozy we współczesnej filozofii moralności stworzyli zwolennicy deontologicznej (podejście kantowskie) powinności i utilitarystycznego dobrobytu. Pierwszy z tych poglądów – niezwykle wpływowy w kontekście dwudziestowiecznego kontraktualizmu moralnego i społecznego Rawlsa (1985) i innych – wywodzi ludzkie prawo moralne i inne prawa ze wzajemnie powziętych zobowiązań: podstawowa idea jest taka, że jeśli prawa nie pochodzą z natury, ale mają status normy, to powinny być zdobywane lub nadawane, a w takim przypadku warunkiem koniecznym nadania komuś prawa – takiego jak choćby wolność – jest przyznanie tego samego prawa innym. Nie można bowiem (o ile jest się istotą rozumną) domagać się praw nie uznając jednocześnie istnienia obowiązków. Dla Kanta (1967) i późniejszych deontologów to właśnie ta racjonalna wzajemność stanowi podstawę wszelkich najważniejszych imperatywów moralnych: jak bowiem mogę oczekiwać od innych dotrzymania danych przez nich obietnic, jeśli nie jestem gotów dotrzymać tych, które sam im dałem? Z drugiej strony utilitaryzm (Mill, 1970) ugruntowuje zobowiązania moralne w tym, co podnosi ogólny ludzki dobrostan (uwzględniając przy tym wiedzę empiryczną) i pozwala społecznościom rozkwitać.

Oczywiście obie te teorie moralne mają w sobie nieco prawdy i nie ulega też wątpliwości, że w obu zwraca się uwagę na istotne aspekty rozważań i wyborów moralnych: ludzkie sprawstwo moralne opiera się zarówno na uznaniu, że jestem winny innym to, czego mogę w granicach zdrowego rozsądku od nich oczekiwać w zamian jak i na przekonaniu, że moje działania powinny mieć najlepszy możliwy (z moralnego lub innego punktu widzenia) skutek lub konsekwencje. Problem jednak polega na tym, że ponieważ teorie moralności mają różne fundamenty, nie zawsze da się je uzgodnić, nie zawsze też ich zgodność jest oczywista. I rzeczywiście, nietrudno jest skonstruować przykłady, w których zwolennicy kantowskiej deontologii i utilitaryzmu mogą formułować zupełnie różne, nierzadko wzajemnie wykluczające się sądy lub sugestie na temat tego co należałoby czynić w danych okolicznościach. Jest to powód do zmartwień, ponieważ każda z tych teorii ma od jakiegoś czasu wpływ na edukację oraz etykę stosowaną. I tak wydaje się, że kantowska deontologia miała silniejszy wpływ na powstałe po II wojnie światowej teorie dotyczące rozwoju moralnego i kształcenia formułowane przez takich (brytyjskich) filozofów jak R. S. Peters (Londyn), John Wilson (Harvard) oraz prawdopodobnie najbardziej spośród nich rozpoznawalnego amerykańskiego specjalisty z zakresu psychologii rozwojowej Lawrence'a Kohlberga (Harvard) i jego licznych naśladowców. Chociaż można przyklasnąć wysiłkom zmierzającym do znalezienia racjonalnych podstaw kształcenia moralnego, to jednak za niepokojącą należy uznać sytuację, w której w podejściu deontologicznym broni się kwestionowanej skądinąd koncepcji, w centrum której stawia się refleksję moralną i wydawanie sądów moralnych.

Wobec powyższego, o ile można dopatrywać się pewnych korzyści płynących z nakłaniania uczniów do rozważania Kohlbergowskich dylematów (Kohlberg, 1984), można mieć jednak wątpliwości co do słuszności zachęcania ich by spodziewali się, że istnieje jedna uniwersalna zasada rozwiązywania problemów tego rodzaju (szczególnie przy braku szczegółowego opisu kontekstu). Przyznać jednak trzeba, że nauka refleksji moralnej w szkołach i przy okazji działań edukacyjnych innego rodzaju stawiały już czoła dużo większym niebezpieczeństwom. Mam tu na myśli na przykład wyjaśnianie wartości (*values clarification*) czyli metodę, która jak się zdaje oparta była na relatywistycznym rozumieniu norm, gdzie to od jednostki zależy, jak można i należy rozumieć kluczowe pojęcia moralne. Tu dotykamy problemu troski jaką żywi autor niniejszego tekstu, a która dotyczy skali możliwych nieporozumień jakie mogą wynikać z różnorodności pojęć używanych we współczesnej edukacji moralnej i etycznej. W krajach anglojęzycznych wyrażenie „edukacja moralna” zazwyczaj oznacza pozainstytucjonalne w dużej mierze procesy, w ramach których dzieci i młodzież zaczynają stosować się do powszechnie obowiązujących norm społecznych, edukację etyczną rozumie się natomiast jako pewien rodzaj sformalizowanego nauczania etyki, który ma miejsce na uniwersytetach i w innych placówkach ponadobowiązkowej oświaty. W kontekście szkolnictwa kontynentalnej Europy zaś edukacja etyczna oznacza którykolwiek z wyżej wymienionych rodzajów nauczania lub swojego rodzaju połączenie ich obu. Bez cienia wątpliwości uwzględnia elementy instytucjonalnego nauczania etyki na przeduniwersyteckich szczeblach edukacji.

Źródłem wielu obaw jest wątpliwość czy – w co, by poprzestać na jednym przykładzie, wątpił Arystoteles (1941a) – młodzi ludzie są ogólnie gotowi na ten rodzaj abstrakcyjnego teoretyzowania i myślenia o kwestiach moralnych w takim wieku i na tak wczesnych szczeblach edukacji. Zdaje się, że ten specyficzny zdystansowany, pozbawiony emocji sposób wnikania w podstawy moralności, który to akademicy wykładowcy etyki często starają się upowszechniać na swoich zajęciach, może powodować niepożądane skutki u uczniów. Może się bowiem okazać, że takie podejście skłoni ich – poprzez nieco może płytkie odczytanie filozofów takich jak Hume (choć subiektywizm, nonkognitywizm i sentymentalizm zdają się trzymać całkiem niezłe w najwyższych kręgach współczesnej etyki analitycznej) – z pewnego (choć nie wynikającego z namysłu) do porzucenia przekonania, że istnieją jasne, obiektywnie ugruntowane słuszne i niesłuszne wybory moralne na rzecz (być może wcale nie popartego refleksją) przekonania, że poza subiektywnymi preferencjami nie ma żadnej podstawy sądów moralnych. „Zbrodnia i kara”, wielka powieść Fiodora Dostojewskiego, w bardzo obrazowy sposób przedstawia tragiczne konsekwencje takiej właśnie „intelektualnej” konwersji. Z takiego punktu widzenia odbywające się w ramach instytucji edukacyjnej nauczanie moralnego sceptycyzmu – którego nie sposób uniknąć, jeśli tylko

miało się kontakt z etyką akademicką – powinno odbywać się przy zachowaniu najwyższych środków ostrożności na dowolnym szczeblu edukacji, a niebezpieczeństwa przedwczesnego wprowadzenia tematu są chyba oczywiste dla wszystkich. W tym kontekście wyraźnie zdaje się zarysowywać paląca potrzeba znalezienia innego podejścia do nauczania i edukacji w zakresie refleksji moralnej.

ODRODZENIE ETYKI CNOTY

Odrodzenie etyki cnoty, prawdopodobnie najważniejsze wydarzenie w filozofii moralnej drugiej połowy dwudziestego wieku, zazwyczaj przypisuje się pracy zatytułowanej *Współczesna filozofia moralności* autorstwa brytyjskiej filozofki Elizabeth Anscombe (1958), w której autorka podważa etykę obowiązku i etykę u użyteczności, które zdominowały teorię moralności w tamtych czasach. Anscombe odrzuciła racjonalistyczny rys obu perspektyw etycznych – ich zorientowanie na ufundowanie teorii moralnej na abstrakcyjnych uniwersalnych zasadach – i wezwała filozofów do zwrócenia większej uwagi na psychologiczną złożoność prawdziwego życia i wyborów moralnych oraz ich zależność od kontekstu. W tym celu zaleciła ona powrót do bogactwa rozważań na temat cnót moralnych zawartych w etyce Arystotelesa, szczególnie do jego ujęcia *phronesis* (wiedzy moralnej) jako podstawowego źródła porządku dla tych nieracjonalnych, afektywnych, popędowych aspektów ludzkiego życia, w które nieodwołalnie wpisane jest dokonywanie wyborów moralnych. Najważniejszą cechą mądrości praktycznej jest to, że nie odnosi się ona ani nie działa zgodnie z ogólnymi zasadami – jak to ma miejsce w przypadku kantowskiej deontologii czy utilitaryzmu – ale wymaga wrażliwości i ostrożności w podejmowaniu namysłu w (moralnie) zawiłych okolicznościach, do których trudno jest stosować abstrakcyjne reguły. Arystoteles (1941a, s. 969) sam powiedział, że nie potrzeba namysłu w sytuacjach, gdzie prawdę widzimy wyraźnie, ale właśnie tam, gdzie spotykamy się ze złożonością i brakiem pewności.

Chociaż Anscombe sama nie była etyczką cnoty, ani z pewnością nie starała się zaproponować żadnego wyczerpującego opisu cnót, to jednak za jej radą by ponownie przyjrzeć się kwestii cnoty poszli wkrótce inni filozofowie (wraz z jej nie mniej wybitnym małżonkiem Peterem Geachem) i od czasu publikacji jej artykułu etyka cnoty szybko rozwinęła się jako ważny trend w filozofii moralności. Trzeba jednak pamiętać, że współcześni etycy cnoty nie są jednogłośni w jej rozumieniu. Dlatego, chociaż niemało poczynił z zakresu etyki cnoty podejmowanych w ostatnim czasie ma wyraźnie neoarystoteleski rodowód (Geach, 1977; Foot, 1978; Wallace, 1978; Dent, 1984; Nussbaum, 1988; 1995; Hursthouse, 1999; Annas, 2011), neoarystotelicy rzadko kiedy się ze sobą zgadzają i na najnowsze prace nad cnotą miały też wpływ inne dawne

systemy filozoficzne, takie jak na przykład myśl św. Tomasza (MacIntyre, 1981; 1988; 1992), Hume'a (Slote, 1983; 1992; 2010), Kanta (Sherman, 1989; 1997), Nietzschego (Foot, 1978; Taylor, 2002; Swanton, 2003), dziewiętnastowieczny idealizm Hegla i Marksa (MacIntyre, 1981; 1988; 1992), utylitaryzm (Driver, 2001) i realizm moralny ukształtowany pewnie w tym samym stopniu przez Sokratesa Platona co i Arystotelesa (McDowell, 1992). W takiej sytuacji współcześni etycy cnoty nie mogą zgodzić się ze sobą w najbardziej podstawowych kwestiach dotyczących tego, jak psychologicznie, społecznie i/lub kulturowo kształtowane i warunkowane są cnota i cnoty.

Poszukując wytrwale wyraźnego śladu etyki cnoty we współczesnej etyce jak i takich form namysłu nad życiem moralnym w kategoriach cnoty i charakteru, które mogłyby być wykorzystane w edukacji i nauczaniu moralnym stwierdzić należy, że niektóre z tych propozycji są szczególnie interesujące i można też uznać, że są one wystarczająco spójne z punktu widzenia naszych potrzeb. Jak już wspomniałem, najważniejsza jest chyba różnica w sposobie i celu działania rozumu lub mądrości praktycznej, arystotelesowskiego *phronesis*, a sposobem prowadzenia rozważań moralnych w większości współczesnych systemów z obszaru filozofii moralności. Arystoteles wyraźnie dystansował się od racjonalizmu swoich poprzedników, Sokratesa i Platona. Dla Arystotelesa (1941a, s. 1026–1027) namysł moralny, czyli *phronesis*, nie jest poszukiwaniem powszechnych reguł lub zasad, które mogą mieć uniwersalne zastosowanie w dowolnych okolicznościach w jakich może pojawić się dylemat moralny, ponieważ – chociaż wyraźnie zaznaczał, że pewne działania są zawsze (z definicji) złe – nie sądził, że istnieją takie reguły. Po pierwsze, nawet w przypadku cnoty sprawiedliwości (dla której racjonalności szukali jakiejś ogólnej zasady), choć broni się w niej ujęcia równego podziału sprawiedliwości, Arystoteles odrzuca pomysł jakoby sprawiedliwe traktowanie ludzi zakładało traktowanie ich w ten sam sposób. Stwierdza otwarcie w *Polityce* (Arystoteles, 1941c, s. 1113–1316), że nie jest wcale mniej niesprawiedliwie traktować nierównych równo niż traktować równych nierówno. I dlatego, w jego ujęciu, nie byłoby sprawiedliwym dać tę samą ilość jedzenia komuś zatrudnionemu przy lekkiej pracy umysłowej i temu, kto ciężko pracuje fizycznie.

Co więcej, chociaż Arystoteles uważa cnoty męstwa i umiaru za obiektywnie sprzyjające ludzkiemu dobrostanowi, nie sądzi jednak, że podpadają one pod jakiś ogólny wzór czy definicję różną od zasady środka, której zastosowanie zawsze zależy od kontekstu. Oczywiście nie uważa przy tym, że odwaga i umiar są brakiem lub pohamowaniem (odpowiednio) lęku i popędu (rozumienie bliskie Sokratesowi i Platonowi), ponieważ z uwagi na ogólną ludzką potrzebę żywienia racjonalnego strachu i wykazywania umiarkowanego popędu całkowity brak takich naturalnych ludzkich instynktów i skłonności należałoby interpretować jako wadę a nie cnotę. W świetle racjonalnego odczytania teorii

środka, cnotę moglibyśmy znaleźć w wyliczonym w wyniku namysłu punkcie – w zgodzie z danym kontekstem i okolicznościami – pomiędzy brakiem żądy i popędu a ich nadmiarem. Ale, idąc tą drogą, odwagi nie da się zdefiniować jako konfrontacji z namacalnym zagrożeniem, a raczej jako doprowadzenie do jego uniknięcia, ponieważ, jak głosi angielskie przysłowie, „najważniejszym składnikiem odwagi jest rozsądek” i czasami mądrzej i odważniej jest wycofać się w obliczu przeważających sił niż ryzykować pewną porażkę czy upokorzenie. Ponownie więc to, co uznaje się jako działanie cnotliwe lub występne podlega modyfikacji po uwzględnieniu czynników psychologicznych, praktycznych i logistycznych. Aby określić co można uznać za cnotliwe w danej sytuacji, potrzebna jest mądrość praktyczna, czyli *phronesis*.

Pomimo tych trudności wiele powszechnie uznawanych cnót, jak na przykład szczerść, sprawiedliwość i uprzejmość, da się jednak dość łatwo zdefiniować. I tak na przykład szczerść można określić jako mówienie prawdy, sprawiedliwość za traktowanie innych uczciwie, uprzejmość za bycie życzliwym albo nieranianie uczuć innych. Czyż nie jest więc oczywiste, że jeśli szczerść, sprawiedliwość i uprzejmość uznać za cnoty, to koniecznie złe moralnie musi być kłamanie i nietraktowanie innych sprawiedliwie czy nieuprzejmie? Abstrahując jednak od powyższej uwagi, że często niełatwo jest określić w jakiś ogólny sposób co uznać można za sprawiedliwe (lub niesprawiedliwe) traktowanie, pozostaje poważny problem, bo imperatywy moralne oparte na takich cnotach bywają w sposób mniej lub bardziej tragiczny rozbieżne ze sobą. I tak na przykład, chociaż istnieją imperatywy moralne zgodne z nakazami cnoty w myśl których należy mówić prawdę, ratować życie i nie ranić uczuć innych, nietrudno jest pomyśleć o okolicznościach, w których ktoś może uniknąć zranienia czyichś uczuć, albo nawet uratować komuś życie nie mówiąc prawdy. Innymi słowy, ktoś może musieć skłamać, żeby zapobiec moralnie dużo gorszym skutkom (Carr, 2003). Trzeba dodać, że to nie usprawiedliwia kłamstwa ani nie czyni go moralnie słusznym. Arystoteles też tak nie uważał, i jest prawdopodobnie kardynalnym błędem utilitaryzmu zakładać, że korzyści płynące z kłamstwa lub zadania śmierci czynią je moralnie słusznymi. W kontekście etyki cnót kłamstwo i wszelka nieszczerść nadal są niemoralne i każdy działający w myśl cnoty musi je za takowe uznać. Niemniej jednak taka ujmą na moralności jest nieuniknionym następstwem burzliwego życia moralnego człowieka i niezależnie od nastawienia czasem nie pozostaje nic innego jak jej doznać.

Najbardziej ogólnym wynikiem tych spostrzeżeń dotyczących życia w moralnej cnotcie jest uznanie, że rozsądek, czyli *phronesis*, lub inaczej mówiąc działanie mądrości praktycznej polega raczej na wydawaniu złożonych sądów moralnych niż ślepym posłuszeństwie jakimś ogólnym czy powszechnym regułom – jak ma to miejsce w przypadku niemałej części współczesnych

systemów etycznych, co krytykowała Anscombe – oraz że cnotliwa edukacja etyczna powinna być dziedziną właściwego nauczania takiego sądzenia. Jak i za pomocą jakich środków można to osiągnąć?

ETYKA CNÓT I EDUKACJA MORALNA

Od zarania współczesnej psychologii¹ zwykło się postrzegać procesy uczenia się u ludzi w kategoriach rozwojowych: jasnym jest, że nie wszystkie zdolności i umiejętności, które ludzie mogą nabyć, w tym szczególnie te zakładające używanie mowy i rozumu, posiadamy od urodzenia. Chociaż nie wszystkie teorie rozwoju skupiają się na rozwoju myślenia, rozumienia i/lub racjonalności, to pewnie te najbardziej wpływowe w edukacji, szczególnie te związane ze słynnymi osobistościami psychologii jak Jean Piaget, Jerome Bruner czy Lawrence Kohlberg, właśnie na tym bazują i próbują one opisać przebieg rozwoju poznawczego człowieka w kategoriach wyraźnie jakościowo od siebie różnych etapów. Takie teorie, jak już wspomniałem, miały również wpływ na rozważania dotyczące rozwoju moralnego i edukacji etycznej i zarówno Piageta (1997) jak i Kohlberga (1984). Ten drugi, pozostając pod wyraźnym wpływem pierwszego, rozwinęli specyficzne „poznawcze” teorie rozwoju i edukacji moralnej, które wpłynęły silnie na obecną praktykę wychowania moralnego, realizowanego zarówno w nauczaniu zinstytucjonalizowanym jak i nieformalnym. W ramach niniejszych rozważań nad etyką cnoty i refleksji nad tym co wartościowego ma ona do zaoferowania edukacji moralnej, warto jest zastanowić się jak podchodzi ona do kwestii rozwoju moralnego i co możemy znaleźć na ten temat w myśli etycznej Arystotelesa.

Po pierwsze, warto zauważyć niedawną próbę rozwinięcia neoarystotelejskiej teorii szczebli rozwoju cnoty. Została ona podjęta w dziedzinie filozofii i teorii edukacji (Sanderse, 2014) i oparta była na formalnym badaniu przez Arystotelesa różnych rodzajów deficytów w 6 rozdziale *Etyki Nikomachejskiej*. Taką teorię można by traktować jako potencjalnie empirycznie umocowaną alternatywę lub konkurencję dla systemów rozwiniętych przez myślicieli zajmujących się rozwojem poznawczym. W obecnym ujęciu jednak ta próba opiera się na pewnym braku umiejętności rozróżnienia pomiędzy prezentowaną przez Arystotelesa psychologią moralną czy filozoficzną a psychologią empiryczną uprawianą przez badaczy zajmujących się współcześnie rozwojem poznawczym. Arystoteles we wspomnianym rozdziale *Etyki Nikomachejskiej* rozpoznał logiczne i pojęciowe wyznaczniki różnego rodzaju odstępstw od stanu pełnej cnotliwości. Jest jednak dalece niejasnym czy zakładał on, że ogólnie

¹ Lub może raczej od czasu J. J. Rousseau (1974).

wskazują one kierunek rozwoju tym, którzy chcą cnotliwości dostąpić: osiągnięcie cnoty jest z pewnością procesem dużo bardziej złożonym, jego przebieg zależy też każdorazowo od konkretnej jednostki. Ponadto ludzie mogą czynić postępy w rozwijaniu niektórych cnót nie czyniąc postępów (lub nawet cofając się) w rozwijaniu innych. Tak jak błędem zdaje się zakładanie, że cnoty są pewnymi prawidłami postępowania – które, choć moralnie akceptowalne może, ale nie musi być cnotliwe – tak też ryzykowne jest twierdzenie, że istnieją jakieś proste behawioralne wyznaczniki moralności czy cnotliwości, których z takim uporem poszukują psychologowie empiryczni. I rzeczywiście w pewnym istotnym sensie cnota zależy prawdopodobnie – z pewnymi wyjątkami – od psychologicznej kondycji jednostki i jej rozumowania moralnego, w mniejszym stopniu zaś da się ją poznać na podstawie empirycznie obserwowalnych zachowań i często trzeba kogoś poznać z bardzo bliska, by móc ocenić stan jego cnotliwości (nie wspominając o posiadaniu samemu cech potrzebnych do tego, by taki stan rozpoznać).

Uwzględnivszy powyższe zastrzeżenia, w *Etyce Nikomachejskiej* (i innych dziełach Arystotelesa) znajdziemy ciekawe spostrzeżenia dotyczące edukacji moralnej. Musimy jednak zastanowić się na ile są one przydatne. Co ciekawe, można zauważyć, że pozostają one w zgodzie ze współczesną psychologią rozwojową przynajmniej o tyle, że sugerują one, że nauczanie i rozumienie u małych dzieci różni się jakościowo od tego, jak procesy te przebiegają u uczniów starszych od nich i osób dorosłych. I tak Arystoteles twierdzi, że (dla niego niezbywalną) podstawą rozwoju cnoty jest sposób wczesnego tworzenia nawyków lub treningu, które nie są szczególnie racjonalne: właściwie Arystoteles otwarcie deklaruje, że ponieważ rozwój rozumności stojącej u podstaw cnotliwości oraz rozsądku, *phronesis*, wymaga doświadczenia życia w świecie, którego młodzi ludzie nie posiadają, nie możemy zatem oczekiwać, że takie zdolności pojawią się na długo przed osiągnięciem dorosłości. Taki pogląd współbrzmi nieco z teoriami współczesnych myślicieli nurtu rozwoju poznawczego – jak na przykład Piaget i Bruner – którzy twierdzili, że (na przykład) bardzo młode dzieci nie są zdolne rozumować przy użyciu pojęć abstrakcyjnych lub w oparciu o zasady normatywne, które to formy rozumowania często przywoływane są jako charakterystyczne dla wyższych i dojrzalszych form (racjonalnego i autonomicznego) sprawstwa moralnego. Jednak takie myślenie w kategoriach „etapów moralnych” wywołuje problemy związane z przechodzeniem od „niższych”, nieracjonalnych etapów działania moralnego do „wyższych” stadiów racjonalności², którymi zajmowały się komentujące Arystotelesa osoby z dziedziny edukacji etycznej i współcześni psychologowie.

² Por. w kontekście „paradoksu edukacji moralnej” takie prace jak Peters (1981), Haydon (2009) czy Carr (2015).

We współczesnym ujęciu (Carr, 2015) najszybciej można uporać się z tym problemem czy „paradoksem” odrzucając sztywne opisy stadiów rozwoju rozumu moralnego i cnoty, sugerujące istnienie poważnej luki między wczesną edukacją moralną a rozumnością moralną i zdolnością do dokonywania namysłu, a to ze względu na ich nieintuicyjność i fakt, że pozostają one w sprzeczności z potocznymi doświadczeniami z zakresu edukowania młodzieży w dziedzinie moralnych pojęć, zasad i sądów. Cokolwiek współcześni psychologowie poznawczy by nie powiedzieli czy zasugerowali na temat niezdolności najmłodszych uczniów do rozumowania abstrakcyjnego, zdaje się to stać w sprzeczności z (między innymi) doświadczeniami współczesnego ruchu filozofii dla dzieci (ang. *Philosophy for children*, P4C)³, które pokazują, że całkiem małe dzieci nie tylko są w stanie dokonać abstrakcyjnych analiz pojęć takich jak sprawiedliwość i wolność (co dawno temu uprawiał Sokrates z dorosłymi), ale także zdaje się je to pociągać. I tak też niezależnie od tego, co Arystoteles sugerował względem niezdolności niedoświadczonej młodzieży do prowadzenia rozumnej dyskusji lub zgłębiania zawłości doświadczeń moralnych, jasne jest jak się zdaje, że dobrzy rodzice włączają swoje pociechy w tego rodzaju dyskusje od momentu wystąpienia u nich przejawów rozumności (zazwyczaj wraz z pojawieniem się zdolności mówienia i dzięki niej właśnie). Prawdą jest bez wątpienia, że młodzi ludzie nie mają więcej ani moralnego, ani innego rodzaju doświadczenia niż osoby dorosłe, ale nie oznacza to, że nie mają żadnego doświadczenia, na którym mogliby oprzeć swoje rozumne rozważania, a dobrzy rodzice niezmiennie będą zachęcać dzieci do takiego myślenia i wydawania sądów od najwcześniejszych lat. Rzeczywiście zdolność młodzieży do takich rozważań najprawdopodobniej zależy dużo bardziej od postawy rodziców niż jakiegokolwiek domniemanego i zależnego od wieku etapu rozwoju. Jeśli się na to zgodzimy, to każde twierdzenie, że istnieje jakaś istotna różnica między wczesnymi nierozumnymi lub mniej rozumnymi etapami rozwoju moralnego czy też rozwoju cnoty a późniejszymi rozumnymi stadiami trzeba by odrzucić na rzecz takiego opisu rozwoju, który przedstawia go jako stopniowy wzrost lub progres zdolności rozumowania moralnego, nabywanej we wczesnych latach rozwoju mowy. Nie jest prawdą, jakoby edukacja moralna dzieci z dnia na dzień nagle zamieniała się z bezrozumnego ćwiczenia nawyków w zdolność dokonywania namysłu i rozumność, rozumność rozwija się bowiem stopniowo dzięki zdobywaniu coraz to większego doświadczenia. Jednak z (neoarystotelejskiego) punktu widzenia etyki cnoty rozumność i namysł, które rozwijają się od niemowlęctwa przez całe życie człowieka nie wywodzą się z formalnej edukacji etycznej, lecz mniej lub bardziej wyszukanej formy działania mądrości praktycznej, rozumowania i osądu (*phronesis*). Zazwyczaj nie jest to coś, czego uczą nas w szkole, ale coś co nabywamy – choć niewątpliwie

³ Więcej o filozofii dla dzieci (P4C) można przeczytać w pracach takich autorów jak McCall (2009).

dzieje się tak dzięki pomocy rodziców, nauczycieli, przyjaciół i innych mentorów – w normalnej, codziennej interakcji z ludźmi w domu, szkole, na placu zabaw i w pracy.

Powinno być jasne, że takiego w dużej mierze nieformalnego nauczania (dla Arystotelesa *phronesis* jest w dużej mierze nieformalnej natury) mogą do pewnego stopnia dostąpić wszyscy, może być też ono dobre lub złe z uwagi na zmienność ludzkiego doświadczenia i okoliczności życiowych. Czy istnieją zatem sposoby jakimi można wspierać dzieci i młodzież (jak i osoby nieco starsze) w lepszym i skuteczniejszym przyswojeniu tej wiedzy? Cóż, po pierwsze, co podkreślał sam Arystoteles, wiele w kontekście późniejszego rozwoju cnoty moralnej zależy od wsparcia i pomocy dobrych rodziców, nauczycieli i innych opiekunów pod względem kultywowania tych nawyków dobrego i społecznie akceptowanego zachowania – dyspozycji do szczerości, sprawiedliwości, zachowania prospołecznego, samokontroli, odwagi, itp. – które stanowią warunek konieczny wszelkiego przyzwoitego ludzkiego zachowania. Bez tego żadne dziecko nie może liczyć na dobry start. Dobre przykłady i formowanie nawyków mają tutaj bez wątpienia kluczowe znaczenie. Cóż jednak począć ze zinstytucjonalizowanym nauczaniem etyki, które pojawiło się w szkołach w różnych częściach cywilizowanego świata? We współczesnym ujęciu nie powinno się postrzegać go jako czegoś niewłaściwego – dla (jak Arystoteles mógłby powiedzieć w duchu *phronesis*) właściwych uczniów, na właściwych etapach, we właściwych okolicznościach. Ale tutaj właśnie, jak wspomniano, kryje się prawdziwe niebezpieczeństwo przedwczesnego nauczania – szczególnie w kontekście moralnie subiektywnego albo relatywistycznego sceptycyzmu przeszłych filozofów moralności – uczniów, którzy nie są intelektualnie albo emocjonalnie zdolni by podołać sobie z tym zadaniem.

Ponadto istnieje jeszcze przynajmniej jeden silny literacki i intelektualny pretendent do roli nauczyciela moralności poza teoretyczną literaturą przeszłości i współczesną filozofią i teorią moralności: konkretnie dawne opowieści literackie i współczesne dziedzictwo kulturowe i artystyczne. Bo chociaż jest możliwe, że potencjał twórczej literatury pod względem dawania wglądu w złożoność i problematykę ludzkiej moralności zdaje się być mocno zaniedbywany we współczesnym świecie zdominowanym przez podejście empiryczne, gdzie badania oparte na dowodach są często brane za jedyną drogę do prawdziwej wiedzy o świecie natury i człowieka, to jest dość jasne – jak przypominali nam teoretycy od Arystotelesa (1941b, s. 1453–1487) do (nieco bliżsi naszym czasom) Iris Murdoch (1970; 2003) i Alasdair MacIntyre (1981, rozdziały 14 i 15) – że niemało jeśli nie większość takiej literatury zajmuje się właśnie eksploracją konsekwencji czynienia przez ludzi dobra i zła i ludzkich cnót i wad. W tym kontekście wystarczy przypomnieć klasyczne tragedie starożytnych Greków, prace autorów renesansu jak takich Szekspir, Marlowe czy Cervantes oraz nowożytnej i współczesnej literatury, takich jak Jane Austen, Charles Dickens

czy Thomas Hardy. W tym duchu Centrum Charakteru i Cnoty Uniwersytetu w Birmingham (*The Jubilee Centre for Character and Virtues*) uruchomiło niedawno wielce skuteczny i popularny program w brytyjskich szkołach – obecnie powstają na jego wzór podobne na całym świecie – mający na celu zaprzęgnąć klasyczne teksty literackie do wspierania młodych uczniów uczeniu się i kształtowaniu moralnego charakteru i cnot⁴.

Tłumaczył Wojciech Szymański
Przekład przejrzała Joanna Miksa

BIBLIOGRAFIA

- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Anscombe, E. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 124 (33), s. 1–16.
- Arystotles. (1941a). Nicomachean Ethics. W: McKeon, R. (red.), *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House, Księga 1, Część 3, s. 936.
- Arystotles. (1941b). Poetics. W: McKeon, R. (red.), *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House, s. 1453–1487.
- Arystotles. (1941c). Politics. W: McKeon, R. (red.), *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House, s. 1113–1316.
- Bohlin, K. (2005). *Teaching Character Education through Literature*. Oxon and New York: RoutledgeFalmer.
- Carr, D. (2003). Character and moral choice in the cultivation of virtue. *Philosophy*, 78, s. 219–232.
- Carr, D. (2015). The paradox of gratitude. *British Journal of Educational Studies*, 63 (4), s. 429–446.
- Carr, D. i Harrison, T. (2014). *Educating Character through Stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Dent, N. (1984). *The Moral Psychology of the Virtues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Driver, J. (2001). *Uneasy Virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foot, P. (1978). *Virtues and Vices*. Oxford: Blackwell.
- Geach, P. (1977). *The Virtues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haydon, G. (2009). Reason and virtues: the paradox of R. S. Peters on moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (suplement do wydania 1), s. 173–188.
- Hursthouse, R. (1999). *On Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, I. (1967). *The Critique of Practical Reasoning and Other Works on the Theory of Ethics*. Tłum. T. K. Abbott. London: Longmans.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*, New York: Harper Row, t. 1.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Notre Dame: Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice, Which Rationality?* Notre Dame: Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1992). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame: Notre Dame Press.
- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London: Routledge.
- McDowell, J. ([1979] 1992). Virtue and reason. W: Crisp, R., Slote, M. (red.), *Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mill, J. S. (1970). Utilitarianism. W: Warnock, M. (red.), *Utilitarianism*. London and Glasgow: The Fontana Library.
- Murdoch, I. (1970). *The Sovereignty of the Good*. London: Routledge and Kegan Paul.

⁴ Zobacz w związku z tym prace Carra i Harrisona (2014) czy Bohlina (2005).

- Murdoch, I. ([1988] 1993). *Non-relative virtues: An Aristotelian approach*. W: Nussbaum, M. C., Sen, A. (red.), *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Murdoch, I. (2003). *Metaphysics as a Guide to Morals*. London: Vintage Classics.
- Nussbaum, M. (1995). Aristotle on human nature and the foundations of ethics. W: Altham, J. E. J., Harrison, R. (red.), *World, Mind and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, R. S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen and Unwin.
- Piaget, J. (1997). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Free Press Paperbacks.
- Plato. (1961). Gorgias and Republic. W: Hamilton, E., Cairns, H. (red.), *Plato: The Collected Dialogues*. Princeton: Princeton University Press.
- Rawls, J. (1985). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rousseau, J. J. (1974). *Emile*. London: Everyman's Library.
- Sanderse, W. (2014). An Aristotelian model of moral development. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), s. 382–398.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character: Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, N. (1997). *Making a Necessity of Virtue: Aristotle and Kant on Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slote, M. (1983). *Goods and virtues*. Oxford: Clarendon Press.
- Slote, M. (1992). *From Morality to Virtue*. New York: Oxford University Press.
- Slote, M. (2010). *Moral Sentimentalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Swanton, C. (2003). *Virtue Ethics: A Pluralistic View*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, R. (2002). *Virtue Ethics: An Introduction*. New York: Prometheus Books.
- Wallace, J. (1978). *Virtues and Vices*. Ithaca and London: Cornell University Press.

VALUE ETHICS, MORAL EDUCATION AND ETHICAL EDUCATION

Abstract

The teaching of ethics in school is considered important and necessary. But can ethics be taught? And should its teaching consist in conveying knowledge about ethical concepts, possibly a discussion around them, or rather in shaping students' moral attitudes and appropriate behaviour? The article engages in reflection on these problems with reference to various traditions of ethical thought and moral theory. It proposes to take the contemporary renewed Aristotelian virtue ethics as the main point of reference and basis for educational practice. The concept of *phronesis* as practical rationality, allowing the formation of moral judgements that are both context-sensitive and take into account the complexity of interests and goods that are difficult to agree upon, seems to be a still valid model for moral education. Teaching and discussion oriented towards the consideration of concrete cases and stories, i.e. training the skills of this type of judgement, avoids the dangers of learning focused on theoretical issues: becoming entangled in definitional ambiguities in defining moral values, or thinking detached from emotion and experience. Learning that consists of analysing a philosophical tradition runs the risk that the knowledge imparted will prove inadequate to the age and level of personal development of the student, generating moral subjectivism and relativistic scepticism. However, this argument is not directed against theorising and the introduction of abstract considerations in the educational process, even at the earliest stages: theorising and the construction of rational justifications are necessary but should result from the inspiration and development of intellectual predispositions, not from the transmission of ready-made knowledge.

Keywords:

virtue ethics, Aristotle, *phronesis*