
Pomen moralne teorije za etično vzgojo

Vojko Strahovnik

V prispevku se ukvarjam s problemom pomena in vloge moralne teorije pri etični vzgoji.¹ Osrednji problem je nekoliko ožji ter zadeva vprašanje vloge moralne teorije v okviru profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Sodobni pristopi k etični vzgoji ter s tem tudi k izobraževanju in usposabljanju zanjo namreč poudarjajo integrativne pristope (Silcock in Duncan, 2001), pri čemer pa vprašanje moralne teorije znotraj njih ni bilo posebej osvetljeno. Namen tega prispevka je večplasten ter sestoji iz naslednjih korakov. Najprej bom kratko pojasnil, na kaj merim in kako razumem etično vzgojo, nakar bo sledil razmislek o pristopih k njej. V naslednjem koraku kratko zarišem polje moralne teorije, v sklepnem delu pa sintetično osvetlim vlogo moralne teorije pri etični vzgoji. Izpostavim tudi nekaj primerov tematskih vsebin ter problemov, še podrobneje pa pomen moralne teorije poskušam osvetliti pri vprašanju zamišljenih moralnih dilem ter uporabi miselnih poskusov v okviru etične vzgoje.

Kaj je etična vzgoja?

Z etično vzgojo merim na vse vidike vzgojnega in izobraževalnega procesa, ki se neposredno ali posredno nanašajo na etične in aksiološke razsežnosti naših življenj ter se jih lahko načrtuje, oblikuje, usmerja in spremlja

¹ Izraz etična vzgoja uporabljam kot kratek način nanašanja na vidike vzgoje in izobraževanja, ki so posredno ali neposredno povezani v etiko in z vrednotami ter kot krovno ustreznico temu, kar v angleškem jeziku nastopa kot *ethical education*, pa tudi *ethics education*, *moral education*, *values education* in podobno. Ob tem večinoma puščam ob strani vprašanje vzgoji notranjih vrednostnih in etičnih razsežnosti ter njihove utemeljitve. Izraza etika in moralnost ter njune izpeljanke uporabljam praviloma kot sopomenki, razen če je razlika med njima posebej izpostavljena ali pa je razvidna iz konteksta.

z ustreznimi vzgojnimi in izobraževalnimi metodami ter orodji. Sicer so ti vidiki in vsebine gradnik vsake vzgoje in vsakega izobraževanja. »Vzgoja oziroma izobraževanje pomeni, da je bilo nekaj vrednega namerno in zavestno preneseno na moralno sprejemljiv način« (Peters, 1970: str. 25). Etična vzgoja te notranje oziroma implicitno vsebovane vrednostne razsežnosti postavi kot izrecen cilj, tudi na podlagi zavedanja tega, da etičnih oziroma vrednostnih vidikov izobraževalnega procesa ni moč niti zanikati niti izključiti (Ainsworth in Johnson, 2000: str. 197–198) ter da je model vrednostno nevtralnega izobraževanja zabloda.

Med poglavitne cilje etične vzgoje umeščamo naslednje:

- spodbuditi etično refleksijo, zavedanje, samostojnost, odgovornost pri otrocih,
- omogočiti otrokom vpogled v in razumevanje pomembnih etičnih načel in vrednot ter jih povezano s tem opremiti z intelektualnimi in moralnimi sposobnostmi (kritično mišljenje, refleksija, razumevanje, sprejemanje odločitev, sočutje idr.) za odgovorno moralno presojo, odločanje in delovanje,
- usmerjati otroke k raziskovanju različnih vrednostnih razsežnosti ter različnih moralnih utemeljitev ter upravičenj za pripisovanje vrednosti ali moralnega statusa,
- usmerjati otroke k zavezanosti do prepoznanih temeljnih vrednot, pomena in smisla življenja ter hkrati s tem graditi svojo samopodobo ter občutek lastne vrednosti,
- omogočiti otrokom preseči morebitne predsodke, diskriminacijo in druge neetične naravnosti ter prakse in jim hkrati pomagati oblikovati ustrezen, spoštljiv odnos do samih sebe, do družbe in do okolja,
- spodbujati sodelovalno vedenje ter poglobljati motivacijo za ustvarjanje skupinskega, razrednega ali šolskega okolja kot etičnih skupnosti,
- graditi posameznikov značaj (spoznavne in moralne vrline) na način, da mu bo to omogočalo doseganje moralno sprejemljivega, s smislom napolnjenega in osebno zadovoljujočega dobrega življenja,
- razviti in reflektirano umestiti otroka kot člana lokalnih in globalnih skupnosti z nalogo, da prispeva k njim.

Takšno široko razumevanje se tako smiselno umešča v okvir splošnega cilja vzgoje in izobraževanja, kakor ga je postavil Dewey, in sicer: »/O/blikovanje kultivirane in ustrezno delujoče dobre presoje ali okusa glede tega, kar je estetsko občudovanja vredno, razumsko sprejemljivo ter moralno odobravajoče, je poglavitna naloga človeških bitij, ki nam

je naložena v okviru niza izkušenj« (Dewey, 1980: str. 262). Tega lahko v smeri moralnosti dopolnimo na naslednji način, da je eden izmed ciljev izobraževanja ta, da »pripomore k temu, da se otrok razvije v vrlo, tj. pošteno, odgovorno in sočutno osebo. Že zrelejše osebe pa mora ozaveštevati ter jim pomaga razmišljati o pomembnih ter tudi spornih moralnih vprašanjih. Oba ta vidika sta vpeta še v širši projekt – osmišljanje življenja. Glede na večino stališč moralnost ni nekaj, kar bi lahko povsem po prostem razmisleku izbrali, ni stvar osebne izbire ali subjektivnih vrednot. Moralnost je vpeta v tradicije, v pojmovanja o tem, kaj pomeni biti človeško bitje, v okvir svetovnih nazorov.« (Nord in Haynes, 1998: str. 197–198.) Etična vzgoja tako spodbuja posameznike, da prepoznane vrednote pretvorijo v pomembna vodila za njihovo življenje v konkretnem družbenem kontekstu na izkustveni in izrazni način. Eno od odprtih vprašanj ostaja, kako je etična vzgoja lahko uspešna in kako se lahko preseže model enostavnega posredovanja ali zgolj na avtoriteti oblikovanega procesa pristajanja na sprejete vrednote (Strahovnik, 2016b).

Pristopi k etični vzgoji

Vprašanje, ki ostaja odprto, je seveda vprašanje pristopov k etični vzgoji, in sicer tako v okviru vzgojnega procesa kot tudi profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Na področju etične vzgoje je moč prepoznati več možnih metodoloških pristopov k njej. Ti segajo od precej neposrednega prenosa in vcepljanja vrednot preko vsebin v izobraževalnem procesu, preko šolskih praks ali politik, do bolj odprtih in reflektivnih pristopov, ki so povezani predvsem s filozofijo z otroki in kritičnim mišljenjem. Spet tretji pristopi v središče postavijo posamezne vidike moralnosti (pristop etike skrbi, pristop, utemeljen na empatiji, etična vzgoja, osrediščena na kognitivni moralni razvoj otroka, vzgoja značaja, infuzijski pristop ipd.) ali pa se usmerjajo predvsem k etični vzgoji preko delovanja (izkustveno učenje, skupnosti namenjeni projekti in dejavnosti na šoli).

Ob tem en pogled zagovarja stališče, da mora biti etična vzgoja osrediščena prav okoli moralne teorije. Warnick in Silverman tako, sicer kritično, zapišeta, da je »/e/n možen pogled na etično vzgojo, ki je priljubljen predvsem pri tradicionalnih filozofih, ta, da jo vidimo predvsem kot priložnost za učenje oziroma poučevanje filozofskih etičnih teorij. Glede na ta pristop študente poučujemo o eni ali več etičnih teorijah (običajno utilitarizmu, kantovski deontologiji ali etiki skrbi), potem pa jih opremimo še s tem, kako jih uporabimo pri razreševanju moralnih dilem oziroma kako nam lahko te dileme vsaj osvetlijo« (2011: str. 274). K temu vidiku se

bomo v nadaljevanju še vrnil, posebej z vidika profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev.

V zadnjem obdobju se vse več pristopov ali predlogov zanje razvija v smeri večrazsežnostnih, celostnih in integrativnih pristopov, ki v svojem okviru združujejo tako tradicionalne vzgojne cilje kot tudi novejša spoznanja moralne psihologije ter ostalih znanosti. Del takšnega razvoja je bila tudi pretvorba metode razjasnjevanja vrednot (Simon, Howe in Kirschenbaum, 1972), ki je prešla pot od neobvezujočega moralnega pluralizma kot osnove za prosto osebno izbiro vrednot v procesu njihovega razumevanja do bolj celostnega pristopa, ki je pripoznal omejitve začetnega modela. Kirschenbaum tako izpostavlja štiri vidike oziroma razsežnosti celostnosti. Prvi zadeva vsebino, saj celostna etična vzgoja vključuje tako osebne kot tudi družbene vrednote, etična kot tudi moralna vprašanja. Drugič, celostni pristop k etični vzgoji naj vključuje raznolike metodološke pristope. Tretjič, tak pristop v etični vzgoji se razteza preko vsega šolskega prostora ter vključuje tako predmete kot tudi vse preostalo šolsko življenje ter dejavnosti. In nazadnje, celostni pristop ne vključuje le otrok in njihovih učiteljev ali vzgojiteljev, temveč celotno skupnost in druge institucije kot delovalce na polju etične vzgoje (Kirschenbaum, 1992: str. 775; Projekt Ethika, 2017).

V skladu s takšnim razvojem proti večrazsežnostnim, celostnim in integrativnim pristopom Silcock in Duncan (2001) izpostavljata naslednje predpogoje za etično vzgojo ter sprejemanje vrednot:

- 1) *Pogoj procesa*: najbolj primerne okoliščine za integracijo vrednot v okviru šole v življenja otrok morajo vsaj deloma vključevati njihovo prostovoljno zavezo na določeni stopnji tega procesa. To hkrati pomeni pripoznavanje njihove avtonomije, sposobnosti in vrednosti osebne izbire v skladu z njihovim moralnim razvojem.
- 2) *Pojmovni pogoj*: Etična vzgoja mora voditi do osebno preoblikovanih odnosov med otrokom ter učnimi temami ter vsebinami, za katere se šteje, da so vredne, kar pomeni, da premik od prepričanj do motivacije in delovanja predpostavlja sogradnjo oziroma zavestno preoblikovanje ter proces zavezanosti, ki je transformativen za življenje.
- 3) *Pogoj okvira*: obstajati mora vsaj delna skladnost ali usklajenost med vrednotami, vrlinami, ideali ali merili, ki jih posredujemo, ter širšim družbeno-političnim okvirjem. Notranje nedoslednosti v tem okvirju glede vsebin in ciljev etične vzgoje je treba čim bolj zmanjšati (Silcock in Duncan, 2001: str. 251).

Zaris moralne teorije oziroma metaetike

V tem razdelku kratko zarišem polje moralne teorije oziroma metaetike. Najpreprostejši način njene opredelitve je ta, da gre za področje moralne teorije, ki si zastavlja in odgovarja na najbolj temeljna vprašanja o sami naravi moralnosti. Vendar pa ta opredelitev ni docela povedna, zato jo lahko z drugega gledišča osvetlimo na način, da celotno polje moralne filozofije razdelimo na tri ravni, in sicer na metaetiko, normativno etiko in aplikativno etiko. Ločnico med zgornjo ravno in spodnjima dvema je najbolj smiselno zarisati tako, da rečemo, da se metaetika prvenstveno ukvarja z in prevprašuje naravo moralnosti (etična vprašanja drugega reda), medtem ko normativna in aplikativna etika z njeno vsebino oziroma z vsebinskimi vprašanji (etična vprašanja prvega reda), ki prevladujejo tudi v naši vsakodnevni moralni misli in praksi. Če se v okviru slednjih dveh ravni na primer sprašujemo, katere stvari so vrednote, katere vrste dejanj so naše moralne dolžnosti, katere vrline naj spodbujamo v skupnosti, kakšen je moralni status posameznih vrst dejanj ali praks (na primer evtanazije, prehranjevanja s hrano živalskega izvora, genskih posegov v dedni zapis človeka ipd.), si po drugi strani metaetika zastavlja vprašanja o samih izhodiščih teh vsebinskih vprašanj, na primer, kaj sploh pomeni reči, da je nekaj vredno ali pa moralno obvezno, ali pa, ali obstajajo od nas neodvisni, objektivni odgovori na ta vprašanja, kako lahko dosežemo moralno vednost oziroma upravičimo svoje moralne sodbe, kako so naši moralni pogledi in naravnosti povezani z motivacijo in delovanjem ipd. (Strahovnik, 2016a: str. 11–14.)

Meja med moralno teorijo ter vsebinsko, normativno etiko seveda ni in ne more biti povsem jasno določena. V vmesnem, sivem področju so na primer vprašanja, povezana z moralno odgovornostjo, svobodno voljo in motivacijo za moralno delovanje. Tudi naša običajna moralna misel in jezik pogosto presežeta zgolj ukvarjanje z vsebinskimi vprašanji ter predpostavljata določene metaetične poglede ali pa vsaj zastavljata vprašanja s tega polja. Enako lahko ugotovimo za večino zgodovine same moralne filozofije, v okviru katere ti dve vrsti vprašanj nista bili strogo ločeni kot posebni področji moralne filozofije ali prepoznani kot takšni. V teorijah posameznih avtorjev najdemo tako odgovore na vsebinska vprašanja etike o tem, kako moramo živeti, kaj vrednotiti in po čem stremeti, kot tudi razlago različnih vidikov narave moralnosti, na primer o izvorih moralne vednosti, povezanosti moralnih sodb z dejanji ali načinu obstoja moralnih lastnosti. Dober primer so Platonovi dialogi, ki običajno odpirajo oboje vrst vprašanj.

Pomemben prelom v tej tradiciji pa se vzpostavi z delom G. E. Moora *Principa Ethica* 2000 (1903), v kateri Moore jasno razmeji med obema

vrstama vprašanj. Njegovo izhodišče je, da mora moralna filozofija najprej odgovoriti na osnovna metaetična vprašanja (na primer, kako razumeti pomen pojma dobro), da bi se lahko nato ukvarjala tudi z vsebinskimi vprašanji in odgovori nanje (na primer, katere stvari so neodnosno oziroma notranje vredne in katera dejanja so moralno pravilna). Teoretični problemi imajo tako prednost – ne v smislu pomembnosti, temveč metodološko – pred vsebinskimi problemi. Takšna zastavitev moralne filozofije pa je v nadaljevanju povzročila, da je ta oddelitev prerastla v vrzel ter so se pričeli moralni filozofi skoraj izključno posvečati zgolj teoretičnim vprašanjem, posebej vprašanju ustrežnejše analize pomena in vloge moralnih izjav, kakor se te pojavljajo v običajnem govoru, ter pojmovni analizi ključnih moralnih izrazov, ki v njih nastopajo. Moralna teorija je pričela prevladovati nad celotnim poljem moralne filozofije, vsebinska vprašanja pa so bila iz nje izrinjena, vse dokler v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ne nastopi vrnitev vsebinske etike, posebej v obliki aplikativne etike.

Osnovna vprašanja, ki si jih zastavlja moralna teorija, lahko razdelimo v pet sklopov, ki se dotikajo vprašanj A) obstoja in narave moralnih lastnosti in dejstev, B) pomena in vloge moralnih izrazov in sodb, C) dosegljivosti moralne vednosti ter narave moralnega upravičenja, D) praktičnih in motivacijskih vidikov moralnih sodb ter E) vprašanja moralnega izkustva. Najbolj osnovna lahko tako izpostavimo na spodnji način:

- A) *Metafizika*: Kakšna je narava oziroma metafizični temelj moralnih sodb? Ali obstajajo moralne lastnosti in ali obstajajo moralna dejstva? Če obstajajo, na kakšen način obstajajo in kakšne vrste so? Kako so moralne lastnosti povezane ali odvisne od naravnih lastnosti? Ali lahko moralne lastnosti zvedemo na naravne lastnosti oziroma ali lahko moralna dejstva zvedemo na naravna dejstva?
- B) *Teorija pomena*: Kakšna je pomenska vloga moralnih sodb oziroma moralnega govora? Je ta vloga opisna ali pa imajo moralne sodbe vlogo izražanja zavezanosti, norm oziroma predpisov (volitivna ali priporočilna vloga, predpisovalna oziroma predpisna vloga) ali naše čustvene naravnosti do predmetov teh sodb (izrazna oziroma ekspresivna vloga)? Lahko moralnim sodbam pripišemo resničnostno vrednost in kaj so resničnostni pogoji teh sodb? Kakšen je pomen izrazov oziroma pojmov »dobro«, »slabo«, »moralno pravilno«, »moralno dopustno«, »moralno napačno« itd.? Kako so moralni pojmi povezani med seboj?
- C) *Spoznavna teorija*: Ali nam je moralna vednost sploh dosegljiva? Če da, na kakšen način? In če ne, zakaj je temu tako? Če obstajajo mo-

- ralna dejstva, na kakšen način so nam spoznavno dosegljiva? Ali lahko in na kakšen način lahko upravičimo svoje moralne sodbe? Kakšni sta zgradba in delovanje moralnega mišljenja in vrednotenja?
- D) *Moralna psihologija*: Kaj so oziroma izražajo moralne sodbe? Ali so oziroma izražajo prepričanja ali druga, nekognitivna duševna stanja ali pa morda celo kakšno posebno duševno stanje, ki je sestav prej omenjenih? Kaj je psihološki izvor ter sodb? Kako so naše moralne sodbe povezane z našo motivacijo in našim delovanjem? Ali obstaja med obojima kakšna nujna povezava v smislu, da iskrena moralna sodba pomeni tudi, da bomo vedno motivirani ravnati v skladu z njo? Če temu ni tako, kaj je potem lahko izvor naše moralne motivacije, ki bi pojasnil povezanost med moralnostjo in njeno praktično pomembnostjo?
- E) *Moralno izkustvoslovje oziroma fenomenologija*: Kakšna je narava moralnega izkustva (na primer, občutka dolžnosti, prepoznave moralne vrednosti ali občutka moralne krivde ter sramu) in kako se leto razlikuje od drugih vrst izkustva? Kaj nam lahko kvalitativna izkustva, ki so povezana z moralnim presojanjem in delovanjem, razkrijejo o sami naravi moralnosti? (Strahovnik, 2016a: str. 18.)

Pomen moralne teorije za etično vzgojo

Odpira se vprašanje pomena moralne teorije oziroma metaetike za etično vzgojo. Ettenberg Aron v povezavi s tem govori o formalistični etiki:

Izraz ‚formalistična‘ uporabljamo za opis metod in predpostavk, ki tvorijo osnovo del sodobnih avtorjev, kot so R. M. Hare, William Frankena, R. S. Peters, John Rawls. Tukaj označeni filozofi seveda na noben način ne tvorijo povsem poenotene skupine, razlike med njimi pa so raznolike, resne in zapletene. Vseeno pa jih povezuje prepričanje, da je moralnost moč opisati v izključno formalnih izrazih oziroma okvirjih, neodvisno od vsebine (1977: str. 514).

V okviru takšnega razumevanja etike so moralne sodbe tiste sodbe, ki zadostijo določenim formalnim merilom (na primer poobčljivost, posplošljivost, nevtralnost, določnost, javnost ipd.) ali pa jih celo lahko izpeljemo iz takšnim meril. Takšen pristop k etični vzgoji se po eni strani izogne nevarnosti indoktrinacije ter vsiljevanja vrednot, saj je osredotočen zgolj na razvoj miselnih zmožnosti, ki so neposredno povezane s temi formalnimi merili ter obliko, ne pa z vsebino moralnosti. Najprej, gre za zvedbo moralne filozofije, pa tudi širše moralne misli na moralno teorijo oziroma metaetiko, to pa naj bi imelo za področje etične vzgoje ter z njo povezanih usposabljanj in pristopov več negativnih posledic, med drugim to, da zač-

neta na tem polju prevladovati abstraktnost ter moralni relativizem. Drugič, izpostavlja Ettenberg Aron, takšna slika etične vzgoje predpostavlja, da je domena moralnosti povsem avtonomna ter nepovezana z drugimi življenjskimi domenami:

Osnovni namen moralne vzgoje je povečati učenčevu zmožnost za oblikovanje razumnih, premišljenih in odgovornih odločitev v dejanskih položajih ali okoliščinah, in v tem okviru vrednote niso povsem jasno oddeljene od dejstev. Moralna razprava, ki se omejuje na načelna vprašanja in se izogiba dejstvenih vprašanj, bo zelo hitro postala pikolovska in brezplodna (Ettenberg Aron, 1977: str. 519).

In nazadnje, takšen pristop neupravičeno istoveti upravičenje naših moralnih sodb z moralnim odločanjem (sprejemanjem odločitev ter moralnim delovanjem v skladu z njimi). Zato zagovarja alternativen, na Deweyevi filozofiji utemeljen pristop, ki poudarja konkretnost, praktičnost, izkustvenost, življenjskost ter sintetičnost z vidika preostalih pogledov na moralnost (Ettenberg Aron, 1977: str. 514–532).

Tudi zgoraj (v 3. razdelku) smo izpostavili podobno skeptičen ter odklonilen pogled na vlogo moralne teorije. Vendar pa takšni pogledi ter predlogi temeljijo na zmotni predpostavki jasne oddeljenosti ter neodvisnosti moralne teorije. Kljub zgoraj izpostavljenemu razvoju moralne filozofije v 20. stoletju je v zadnjih desetletjih zaznati vse več pozivov v smeri, da je treba znova tesneje združiti področji metaetike in normativne etike, da bi tako lahko dospeli do trdne, prepričljive in ubranljive filozofske etike. Vprašanje o naravi normativnosti se izkazuje kot središčno in metaetika ter normativna etika se ga lotevata zgolj iz različnih gledišč. Tako na primer Darwall pravi, da

čeprav se metaetika in normativna etika usmerjata k različnim vprašanjem, sistematična etiška misel cveti in se razvija takrat, ko sta ti dve pripeljani v dinamičen odnos in sta na vključujoč način obravnavani kot ‚filozofska etika‘ – ta naj oblikuje normativne ideale, ki jih bomo lahko sprejeli v luči obojega: najboljših normativnih razlogov, kot jih vidimo, in ustreznega filozofskega razumevanja njihove vsebine ter razumevanja možnosti moralne vednosti ali upravičenega sprejemanja moralnih trditev (Darwall, 2006: str. 25; prim. Gewirth, 1968).

Na moralno teorijo moramo tako gledati kot na nepogrešljiv sestavni del etične vzgoje. Sanger in Osguthorpe v tej smeri v okviru celostnega modela razumevanja etične vzgoje, ki ga predlagata, vključita štiri vrste predpostavk, in sicer psihološke, moralno-teoretske, vzgojno-izobraževalne in naključne predpostavke oziroma dejavnike. V okvir moralno-

-teoretskih predpostavk nadalje sodijo vprašanja glede narave in obsega moralnosti ter moralne psihologije (metaetične predpostavke), kot tudi normativne predpostavke glede, kaj je dobro, moralno pravilno, vrlo, izraža skrb idr. »Vsak pristop k etični vzgoji mora izpostaviti ali vključevati nekatere predpostavke o naravi in obsegu moralnosti, da bi sploh lahko štel za *etično vzgojo*« (Sanger in Osguthorpe, 2005: str. 64). Razumevanje teh razsežnosti pa je zelo pomembno za same procese v razredu ali skupini, ki so vezani na moralno razpravo. Hkrati izpostavita tudi, da pravzaprav metaetika ter nabor virov o njej še nista bila sistematično izkoriščena v okviru etične vzgoje, ampak sta, nasprotno, pogosto zgolj odrinjena na rob. Podobne pozive je zaznati tudi drugod:

Če bi sprejeli pristop filozofske etike /kot modela etične vzgoje – op. VS/, potem bi etiko v šoli tvorilo ukvarjanje učencev z normativno etiko in aplikativno etiko, deloma pa tudi z metaetiko. V ospredju pa mora biti vključenost, ne pa toliko poučevanje o normativnih etičnih teorijah /.../, učenci se morajo sami spopasti z normativno etiko (ali metaetiko) v smislu poskušanja odgovarjanja na etična vprašanja, pretresanja posameznih argumentov in stališč itn. (Gardelli, Alerby in Persson, 2014: str. 18.)

Scales prav tako vključuje metaetiko v svoj predlog t. i. z etiko prežetega učnega načrta (angl. *ethics accross the curriculum*) ter to utemelji s primerom, da so lahko sicer učenci nekritično potisnjeni v lažno dilemo med moralnim dogmatizmom na eni strani ter moralnim relativizmom na drugi, ker jim ni na voljo zadostno razumevanje narave moralnosti ter pogledov nanjo:

Teorija in temelji so pomembni gradniki vsakega predmeta, ki mu lahko rečemo etika oziroma predmet iz etike. Seveda želimo učence seznaniti in soočiti s problemi ter dilemami aplikativne etike. Seveda jih poskusimo usposobiti, da bodo lahko oblikovali ter izrazili svoja pristna moralna prepričanja ter pripoznali tudi pristnost in iskrenost drugih, ki menijo drugače. Toda brez teorije, brez, da bi si vsaj poskušali zastaviti vprašanja ‚Ampak zakaj bi morali o tem soglašati?‘ in potem ‚Zakaj bi morali sprejeti določeno prepričanje?‘, se pravi brez resnega spoprijema s postopkom oblikovanja skladnega nabora moralnih prepričanj in upravičenj /.../ so učenci prepuščeni sami sebi, bodisi z nepodprtimi in neutemeljenimi seznanji pravil ali pa z nasprotujočimi si intuicijami (Scales, 2005: str. 10).

Podobno nam razkrije tudi premislek o zgoraj opisanih vsebinskih področjih metaetike. Moralna metafizika nam pomaga razumeti različne poglede na obstoj moralnih lastnosti in dejstev, kar je še posebej pomembno, če vstopimo v razpravo o tem, ali so naše moralne sodbe objektivne ter

moralne resnice od nas neodvisne. Moralna semantika opozarja na pomembnost vprašanj o pomenu moralnih sodb ter vlogi našega moralnega jezika oziroma govora. Vzemimo preprosto moralno sodbo: »Trpinčenje čuteče živali zgolj zaradi našega lastnega užitka je moralno nedopustno.« Kakšno duševno stanje izraža ta sodba in kakšna je njena primarna pomenska vloga? En pogled trdi, da ta in druge podobne moralne sodbe prvenstveno so oziroma izražajo prepričanja ter da so – podobno kot vsa preostala prepričanja – lahko tudi moralna prepričanja resnična ali neresnična, njihova pomenska vloga pa je opisna, saj merijo na moralno stvarnost, ki jo v sodbi poskušamo zajeti. Glede zgornje sodbe bi tako lahko dejali, da izraža naše prepričanje, s katerim takšnemu dejanju pripisujemo moralno nedopustnost, ter je posledično lahko resnično ali neresnično. Temu nasprotno stališče zagovarja pogled, da moralne sodbe niso in ne izražajo prepričanj, ampak druga, neprepričanjska stanja, kot so na primer naša čustva, želje, naravnosti, odobravanje, sprejemanje izbrane splošne moralne norme, zapovedi ali pa kombinacija le-teh. Kot takšne moralne sodbe tudi ne morejo biti (v najbolj neposrednem smislu) resnične ali neresnične, saj je to zgolj lastnost pristnih prepričanj, ki so opisna. Moralne sodbe nimajo vloge opisovanja moralnih lastnosti predmetov teh sodb oziroma nimajo opisne vloge, kar pomeni, da njihova primarna vloga ni izjavljati nečesa o svetu in jih s tega vidika ne moremo označiti za resnično resnične ali neresnične. Emotivizem tako trdi, da so moralne sodbe izraz naših čustev, torej gre pri njih primarno za izražanje čustvenih naravnosti do predmetov teh sodb, takšna raba moralnega jezika pa v medosebnem prostoru služi tudi za vplivanje na čustva in naravnosti drugih. Preskriptivizem oziroma predpisni pristop zagovarja pogled, da so moralne sodbe prvenstveno oblika predpisov in prepovedi ter da tako, na primer, naš zgornji primer moralne sodbe pomeni našo zavezanost temu, da je trpinčenje živali nedopustno, ter oznanitev drugim, da tega ne odobravamo. Ekspresivizem norm je stališče, da moralne sodbe kot normativne sodbe izražajo delovalčevo sprejemanje teh norm ali sistema pravil (Strahovnik, 2016a). Ta razprava je tako zelo pomembna za poglobljeno razumevanje našega moralnega govora in moralne misli, kar vsekakor sodi k temeljnim temam etične vzgoje.

Moralna spoznavna teorija se sprašuje, ali in na kakšen način sploh lahko govorimo o moralni vednosti. Razkriva nam tudi razumevanje in vlogo moralne intuicije pri moralnih sodbah. Slednje je še posebej pomembno v okviru razprave o primerih moralnih dilem ali miselnih poskusov,² ki je kot pristop pogost v etični vzgoji. V okviru etične vzgoje

2 Pri miselnem poskusu gre za zamišljeni scenarij, ki ima nalogo potrditi ali ovreči določeno hipotezo, stališče, predpostavko ali teorijo. Ta zamišljeni scenarij ima vlogo vzpodbuditi

lahko miselne poskuse smiselno uporabimo za številne namene, še pogostejša pa je uporaba primerov moralnih dilem (resničnih ali domišljenih). V obeh oblikah gre za vzbujanje naših moralnih intuicij ter razmislek o le-teh. Eden izmed zagovornikov takega pristopa k etični vzgoji je Strike, ki poudarja, da se mora le-ta osredotočiti na razumevanje temeljnih etičnih pojmov ter razvoj spretnosti in veščin, povezanih z moralno razpravo, ktere del so moralne intuicije, moralna načela ter druge predpostavke, ki jih moramo zajeti v pretehtano ravnotežje. Primarna vloga etične vzgoje ni v prenosu vrednot ali načel, ampak spodbujanje moralnega premisleka, moralne občutljivosti in moralnega dialoga o danih etičnih vprašanjih. Hkrati pa Strike trdi, da moramo etično vzgojo gojiti na podlagi obravnave primerov, v središču tega pa je običajno posamezno moralno načelo, ki ga želimo izpostaviti in osvetliti, saj

preveč podrobnosti lahko posameznika zavede ali zmede. Vse, kar za to moralno načelo ni pomembno, moramo izpustiti. Moralni primeri so kot diagrami v znanstvenem besedilu, ne pa literarna dela. Njihov namen je, da poenostavijo svet na način, da se lahko osredotočimo na posamezne pomembne vidike in vprašanja (Strike, 1993: str. 113).

Podobno so v okvir etične vzgoje vključeni miselni poskusi, metaetika in vidiki spoznavne teorije pa nam lahko pomagajo razumeti, na kakšen način jih razumeti in kako jih uporabiti. V moralni filozofiji se miselni poskusi in primeri moralnih dilem pogosto uporabljajo kot protiprimeri ali za zvajanje na nesmisel določene normativne teorije ali moralnega stališča. V kontekstu etične vzgoje to pomeni uporabo aporij v procesu učenja, kjer se vzpostavi prostor za nadaljnji premislek in utemeljevanje. Drugič, lahko jih uporabimo kot črpalke intuicij v smislu, da poskusi in primeri izzovejo od nas odgovore na tak način, da smo potem nagnjeni k sprejetju določenega stališča na njihovi podlagi. Tudi v okviru etične vzgoje lahko to povežemo s spodbujanjem kritičnega mišljenja in moralno zavzetega ter občutljivega razmišljanja o skladnosti naših temeljnih moralnih intuicij. Tretjič, miselne poskuse in primere je moč uporabiti kot orodje za razjasnjevanje, ki deluje na način, ki krepi naše razumevanje, tako, da nam omogoča razlikovanje med različnimi, vendar do poskusa oziroma primera spojenimi ali nejasnimi pojmi in načeli (na primer, razliko med povzro-

intuicije glede ustrezne rabe izbranega opisnega ali vrednostnega pojma (Gendler, 2002: str. 388). Včasih se zdi, kot da je že vsak zamišljeni primer tudi miselni poskus, toda slednje je smiselno omejiti na primere, kjer gre za določeno stopnjo konkretности, kompleksnosti in novosti. Miselni poskusi so črpalke intuicij, nekakšna telovadba v zamišljanju ter so strukturirani tako, da nam odprejo neko novo pot, kako misliti izbrani problem. Dennett jih posledično v tej luči označi ne kot argumente, temveč kot zgodbe, ki izvabljajo intuicije (Strahovnik, 2007).

čiti smrt in pustiti umreti). To je ključnega pomena tudi v etični vzgoji, saj to utira pot za ustrezno razlago moralnosti. In končno, lahko služijo kot orodje za (ponovno oziroma drugačno) zamišljanje, saj nam omogočajo, da o vidikih moralnosti lahko razmišljamo na nov način ter spodbujamo razpravo tako, da lahko presežemo predhodne predpostavke, zaveze, pred-sodke ipd. To spodbuja domišljijo učencev in jim tudi omogoča, da presežejo lastna globoko prepričana prepričanja (Walsh, 2011). Na ta način lahko tudi lažje premostimo vrzel med moralno teorijo in prakso oziroma dejanskimi primeri. Pozorni pa moramo seveda biti na to, da je na moralne intuicije zlahka vplivati ter da so le-te lahko vezane na različne podme-ne, na primer na moralna načela in pravila, na podrobnosti konkretnega primera, na povezanost z drugimi, ne-moralnimi vidiki situacije oziroma primera ipd. (Burns in dr., 2012.)

Moralna psihologija naslavlja predvsem vprašanja o povezano-sti med moralnimi sodbami in motivacijo za delovanje in je v tem smislu neposredni odmev antičnega vprašanja o tem, čemu biti moralen. Glede na naše vsakdanje moralno izkustvo lahko izhajamo iz pripoznanja, da nas naše moralne sodbe običajno (ali pa vsaj zelo pogosto) motivirajo, da v skladu z njimi tudi ravnamo oziroma, v primeru nasprotja med različnimi motivacijami, da bi ravnali v skladu z njimi ob odsotnosti drugih premis-lekov. Lahko tudi rečemo, da imajo naše iskrene moralne sodbe nad nami razumno avtoriteto, saj nam dajejo dobre razloge, da jim v svojem delovanju sledimo, četudi to delovanje ni nujno v našem lastnem interesu oziroma četudi pred tem nismo imeli želje tako ravnati. Gotovo bi podvomili v iskrenost moralnih prepričanj nekoga, ki bi na primer zatrjeval, da je določena vrsta dejanja nemoralna, hkrati pa dosledno ravnal v nasprotju s svojimi izjavami. Vprašanje pa je, kakšna je narava te povezanosti. Del stališč zagovarja, da je ta povezava notranja oziroma bistvena ter da so moralna prepričanja neločljivo povezana z motivacijo za delovanja, medtem ko drug del stališč razume moralnost kot takšno, da jo z motivacijo povezuje nek zunanji dejavnik, na primer strah pred kaznijo, naše želje, nagnjenja, interesi, naravna sočutnost z drugimi ipd. Nazadnje, moralno izkustvo-slovje podaja razumevanje kvalitativnih, izkustvenih vidikov moralnosti, torej subjektivnih izkustev, odzivov in stanj, ki spremljajo moralno preso-janje, odločanje in delovanje (Strahovnik, 2016a).

Zaključek

Vse omenjene teme in vprašanja o naravi moralnosti so gradnik etične vzgoje, saj se jim v okviru moralne razprave ne moremo izogniti, pogosto – kot je to na primer v razpravi o moralnem relativizmu – pa nastopajo v njej tudi izrecno. Zato je moralno teorijo smiselno vključiti vanjo, pose-

bej pa v profesionalno izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Martha Nussbaum vlogo filozofije pri vzgoji in izobraževanju vidi predvsem v tem, da nam »dobra« filozofija pogosto omogoča to, da si primer ali položaj lahko zamislimo iz kritičnega gledišča, tako v okviru nas samih kot naših življenj, ter da nam torej moralna teorija lahko pomaga razkriti odnose, »ki so se nam izmaknili pri našem vsakdanjem razmisleku« (2000: str. 253). Zgoraj smo tako prikazali, kako mora na temelju podobnih premislekov celosten in integrativen pristop k etični vzgoji smiselno vključevati tudi vidike moralne teorije.

Literatura

- Ainsworth, S. in Johnson, A. (2000) The TTA Consultation Documents on ITT: What, No Values? V Gardner, R., Cairns, J. IN Lawton, D. (ur.) *Education for Values. Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan and Page.
- Burns, D. P., Leung, C., Parsons, L., Singh, G. in Yeung, B. (2012) Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1), str. 1–10.
- Darwall, S. (2006) How Should Ethics Relate to (the Rest of) Philosophy? Moore's Legacy. V: Horgan, T. in Timmons, M. (ur.) *Metaethics After Moore*. Oxford: Clarendon Press.
- Dewey, J. (1980 [1929]). *The Quest for Certainty*. New York: Perigee Books.
- Ettenberg Aron, I. (1977) Moral Philosophy and Moral Education II. The Formalist Tradition and the Deweyan Alternative. *The School Review*, 85(4), str. 513–534.
- Gardelli, V., Alerby, E. in Persson, A. (2014) Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general. *Ethics and Education*, 9(1), str. 16–28.
- Gendler, S. T. 2002. Thought Experiments. V: *Encyclopedia of Cognitive Science*. New York: Routledge.
- Gewirth, A. (1968) Metaethics and Moral Neutrality. *Ethics*, 78(3), str. 214–225.
- Kirschenbaum, H. (1992) A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 73(10), str. 771–776.
- Moore, G. E. (2000 [1903]) *Principia Ethica*. Ljubljana: Študentska založba.
- Nord, W. A. in Haynes, C. (1998) *Taking Religion Seriously Across the Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nussbaum, M. C. (2000) Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour. V Hooker, B. in Little, M. O. (ur.) *Moral Particularism*. Oxford: Clarendon Press.

- Peters, R.S. 1970. *Ethics and Education*, 2nd ed. London: G. Allen and Unwin.
- Projekt Ethika, [Http://www.ethics-education.eu](http://www.ethics-education.eu) (pridobljeno 15. 6. 2017)
- Sanger, M. in Osguthorpe, R. (2005) Making sense of approaches to moral education, *Journal of Moral Education*, 34(1), str 57–71.
- Scales, S. (2005). Metaethics Across the Curriculum. *Teaching Ethics* 5(2): 1–11.
- Silcock, P. & Duncan, D. (2001) Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), str. 242–259.
- Simon, B. S., Howe, W.L., in Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing.
- Strahovnik, V. (2007) Moralna teorija, intuicije in pretehtano ravnotežje. *Anthropos*, 39(1/2), str. 151–168.
- Strahovnik, V. (2008) Moralne dileme in moralna teorija. *Analiza* 12(3), str. 29–60.
- Strahovnik, V. (2009) *Moralne sodbe, intuicija in moralna načela*. Velenje: Ipak.
- Strahovnik, V. (2014) Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Metodički ogledi*, 21(2), str. 35–51.
- Strahovnik, V. (2016a). *Moralna teorija: o naravi moralnosti*. Maribor: Aristej.
- Strahovnik, V. (2016b) Ethics and values education. V PETERS, M. (ur.) *Encyclopedia of educational philosophy and theory. Continuously updated ed.*, doi: 10.1007/978-981-287-532-7_167-1.
- Strike, K. A. (1993) Teaching Ethical Reasoning Using Cases. V Strike, K. A. & Ternasky, L. P. (ur.) *Ethics for professionals in education: Perspective for preparation and practice*, New York: Teachers College Press.
- Totterdell, M. (2000) The Moralization of Teaching: A Relational Approach as an Ethical Framework in the Professional Preparation and Formation of Teachers. V Gardner, R., Cairns, J. IN Lawton, D. (ur.) *Education for Values. Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan and Page.
- Walsh, A. (2011) A Moderate Defence of the Use of Thought Experiments in Applied Ethics. *Ethic Theory and Moral Practice*, 14(4), str. 467–481.
- Warnick, B.R. in Silverman, S. K. (2011) A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(3): str. 273–285.