

Razvoj morala kod djece

Antolović, Nika

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:459489>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

Razvoj morala kod djece

Diplomski rad

Student: Nika Antolović

Mentor: dr. sc. Nebojša Zelić

Diplomski studij Filozofije i Talijanskog jezika i književnosti

Rijeka, rujan 2020.

Sadržaj

Sažetak.....	4
Abstract.....	6
1. UVOD.....	1
2. MORAL.....	3
3. TEORIJE MORALNOG RAZVOJA.....	9
3.1. PIAGET.....	9
3.2. KOHLBERG.....	11
3.3. GILLIGAN.....	14
4. KAKO RAZVIJATI MORAL KOD DJECE (MORALNA EDUKACIJA).....	21
4.1. Zašto moralno educirati djecu?.....	21
4.2. Moralna edukacija u sustavu školstva.....	22
5. CILJ MORALNE EDUKACIJE.....	24
5.1. Tradicionalni pristup.....	25
5.2. Kohlbergov cilj.....	28
5.3. Kritike Kohlbergove teorije.....	32
5.3.1. Kritika univerzalnosti.....	33
5.3.2. Nepostojanje stadija moralnog razvoja.....	34
5.3.3. Kritika produktivnosti teorije.....	35
5.3.4. Kritika nerazvojnosti.....	35
5.3.5. Kritika neadekvatnosti testova.....	36
5.3.6. Kritika nedostatka emotivne komponente u Kohlbergovoj teoriji.....	37
5.4. Noddingsin cilj.....	39
6. ETIKA BRIGE.....	42
6.1. Potreba za brigom.....	43
6.2. Etika brige i ljudska prava.....	44
6.3. Etika brige i druge društvene teorije.....	45

7. ETIKA BRIGE U MORALNOJ EDUKACIJI	46
7.1. Primjena etike brige na moralnu edukaciju	46
7.1.1. Moralna edukacija u najranijoj dobi	47
7.1.2. Moralna edukacija u formalnom obrazovanju	48
7.1.3. Komponente moralne edukacije.....	50
7.2. Kritike moralne edukacije bazirane na etici brige.....	54
8. ZAKLJUČAK.....	56
LITERATURA.....	59

Sažetak

Moralnost je karakteristika čovjeka koja se razvija tijekom cijelog života, ali su mnoga istraživanja pokazala da se primarno razvija u djetinjstvu i adolescenciji. Točan početak razvoja moralnosti je još uvijek predmet istraživanja, ali sve više istraživača dolazi do zaključka da se ona razvija u vrlo ranoj dobi.

U ovom radu prikazat ću najdominantnije teorije moralnog razvoja djece. Počet ću od revolucionarnog Piagetovog istraživanja koji je potaknuo velik broj drugih istraživanja u ovoj domeni, a posebno je nadahnuo istraživanje Lawrencea Kohlberga čija je developmentalistička teorija moralnog razvoja temeljenog na stadijima jedna od najdominantnijih. Naime, Kohlberg je osmislio testove koji se temelje na određenim moralnim i logičkim konceptima koje je zadavao djeci te je na taj način mjerio njihovu sposobnost moralnog rasuđivanja. Na temelju tih testova formirao je stadije moralnog razvoja koji su trebali vjerno prikazivati sposobnost djeteta da donosi moralne odluke.

Ovoj teoriji posebno se suprotstavljala Carol Gilligan koja je u svojem poznatom radu „In a Different Voice“ nastojala negirati Kohlbergovo kontroverzno istraživanje koje je pokazalo kako se djevojčice u prosjeku nalaze na nižoj razini moralnog razvoja, što je povlačilo da su žene u prosjeku moralno inferiornije od muškaraca. Njezini argumenti ukazali su na to da su Kohlbergovi testovi bazirani na logici, a njoj su skloniji muškarci, te je pokazala kako žene drugačijim načinom razmišljanja dolaze do ispravnih rješenja moralnih dilema.

Ukoliko prihvatimo da postoje stadiji moralnog razvoja koji su takvi da djeca postepeno prelaze s jednog stadija na drugi dok ne dosegnu moralnu zrelost, postavlja se pitanje možemo li na neki način utjecati na njihov moralni razvoj te ga pospješiti ili ubrzati. Moralnost je nešto što se u društvu uglavnom uči usputno. Učimo ga u ranoj dobi od roditelja koji nas odgajaju te kasnije indirektno od nastavnika kroz osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, ali u školskom kurikulumu ne postoji predmet u kojem bismo djecu učili o moralu, kako biti moralni i slično.

U ovom djelu rada proučit ću najvažnije oblike moralne edukacije. Započet ću s tradicionalnim pristupom moralnoj edukaciji kojem je cilj djecu učiti o unaprijed zadanim moralnim pravilima koje je propisalo društvo. Nastavit ću s novijim i promišljenijim oblicima moralne edukacije poput one temeljene na prethodno spomenutoj Kohlbergovoj razvojnoj

teoriji koja njeguje sposobnost moralnog rasuđivanja, do teorije Nel Noddings koja smatra kako je cilj moralne edukacije postići da djeca nauče brinuti o drugima.

Na samom kraju iznijet ću svoje mišljenje o ovim teorijama te ću dati objašnjenje zašto sam se u domeni moralne edukacije opredijelila za Noddingsinu teoriju baziranu na etici brige.

Ključne riječi: moral, djeca, moralna edukacija

Abstract

Morality in a human being is a characteristic that continues to develop throughout his or hers entire life, but a lot of studies have shown that it primarily develops in early childhood and adolescence. The exact beginning of development is something that is still being researched, but more and more researchers have come to the conclusion that it starts developing at a very early age. In this paper I will try to display the most dominant theories of moral development in children starting with a revolutionary research paper written by Piaget which instigated a large amount of other studies in this domain, especially the one done by Lawrence Kohlberg. His developmental theory of moral development based on stages is one of the most dominant in the field. Kohlberg has developed tests which were based on particular moral and logical concepts which he then gave to children. The tests were supposed to evaluate their ability to engage in moral reasoning. Based on the test results he formed the aforementioned stages of moral development which were supposed to faithfully display the child's ability to make moral decisions.

Carol Gilligan especially opposed this theory in her famous work „In a Different Voice“ where she tried to deny Kohlberg's controversial study which demonstrated that girls in average score lower than boys on the tests that he devised which, in turn, means that they position on lower stages than boys. This also meant that females are generally morally inferior to males. Her arguments showed that the tests that Kohlberg devised were based on a logic which favoured men and also pointed out that women come to the same, correct solutions to moral dilemmas using a different train of thought.

If we accept that stages of moral development exist and that children gradually move from one stage to the other until they reach moral maturity, we have to ask is there a way to affect their moral development and further enhance it or at least speed it up. In today's society, morality is being taught indirectly. We develop it in our early years through our parents which raise us and later on we learn it indirectly through teachers in primary and secondary education but there is no particular subject in the school curriculum where children would learn how to act morally.

In this part of the paper I will lay out the most important forms of moral education. I will start with the traditional approach to moral education in which the goal is to teach children how to act according to the moral rules that were already set by the society. I will continue with

newer and more thought-out forms of moral education starting with the one based on the aforementioned Kohlberg's developmental theory which cherishes the ability of the child to reason. The second theory is the one developed by Nel Noddings which stands behind the idea that the goal of moral education is to make children care for others.

In the very end I will state my opinion about these theories and give an explanation to why I chose Noddings care theory in the domain of moral education which is based on care ethics.

Key words: moral, children, moral education

1. UVOD

Prema najvažnijim istraživanjima u području moralnog razvoja moral je nešto što se razvija u stadijima, a razvija se primarno, kao i mnoge druge stvari, u djetinjstvu i adolescenciji. To ne znači da se moral prestaje razvijati u odrasloj dobi te da odrasli ljudi ne moraju više raditi na njegovom razvoju, već da se dominantno razvija kada se najviše razvijaju i ostale kognitivne, emocionalne, psihomotoričke i ostale sposobnosti. Djeca koja nisu imala pogodno okruženje za razvoj morala vrlo će vjerojatno u kasnijoj dobi imati lošije rezultate od ostalih ljudi. Zbog toga je važno da se moralnom razvoju djece pridaje mnogo pažnje. Iz tog razloga je naslov ovog rada „Razvoj morala kod djece“ te se neće baviti razvojem i unaprijeđivanjem moralnosti odraslih ljudi.

Istraživanja svih dominantnih istraživača ovog područja pokazala su da se moralnost djece razvija s godinama te da na nju utječe odgoj u najranijoj dobi, okolina u kojoj se dijete nalazi, prijatelji s kojima se dijete druži, nastava koju to dijete pohađa i profesori koji ga educiraju.

Prvi je Piaget, a kasnije i Kohlberg, otkrio kako se moralnost nazire već kod predškolske djece u tzv. predkonvencionalnoj moralnosti. Prema ovim istraživanjima djeca u toj dobi nemaju osobni moralni kodeks kojeg slijede, ali se tada on razvija te ga oblikuju odrasli ljudi koji dijete okružuju. Iako moralnost na ovoj razini nije kompleksna i djeca moralna pravila vide kao apsolutna i ustaljena, očito je da djeca razmišljaju o moralnim pravilima te se moralno razmišljanje već tada počinje formirati.

Nel Noddings također piše o važnosti moralne edukacije kod kuće i u najranijoj dobi djetetovog života. S obzirom na to, možemo zaključiti da su te godine itekako važne za djetetov moralni razvoj.¹

Martin Hoffman je u svojem radu opisao razvoj empatičnih osjećaja u 4 stadija. Njegov pristup ukazao je na mogućnost postojanja iskrenih moralnih osjećaj kod vrlo malene djece.²

¹Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str 10-12.

² Matthews, G. i Mullin, A. 2018. *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy.(stranica posjećena 20 aprila 2020)

Ukoliko se moral najintenzivnije razvija u djetinjstvu i adolescenciji, a sva relevantna istraživanja na to ukazuju, onda postoji mogućnost da moralno educiramo djecu u sklopu formalnog obrazovanja. Kao što sam prethodno navela, mnogo čimbenika utječe na moralni razvoj djeteta, a da se pritom ne daje naglasak na formalnu edukaciju djece u ovom području. Djeca imaju priliku razvijati kognitivne, intelektualne, umjetničke i fizičke sposobnosti kroz školski kurikulum i ponuđene izvannastavne aktivnosti, a o moralu se uči tek ponešto samo u sklopu etike koja postoji u kurikulumu određenih srednjih škola, i to samo kao izborni predmet.

S obzirom na to da su teme poput jednakosti spolova, prava životinja, prava na odabir vjeroispovijesti sve važnije u današnjem društvu te je ubrzani razvoj društva stvorio neka nova moralna pitanja, potreba za dobrom moralnom edukacijom djece postaje sve veća.

Moralni razvoj, kao i moralna edukacija, kompleksna su pitanja na koja, za sada, ne postoji jedinstven odgovor. Postoje mnoge teorije moralnog razvoja, ali sve dominantne teorije ukazuju na to da se moralnost razvija od ranog djetinjstva te da se razvija u stadijima. Način na koji se moral kod djece razvija i na koji način možemo uspješno utjecati na njegov razvoj, još uvijek je predmet rasprave.

S jedne strane postoji struja vođena Kohlbergovim istraživanjima koja smatra da se moral temelji na ideji pravednosti, da se mjeri sposobnošću djeteta da razriješi moralne dileme, a moralnost djeteta se unaprjeđuje na način da naučimo osobu da pravilno rješava moralne dileme (temeljene na konceptu pravednosti) i da osim moralnosti na taj način razvijamo i djetetove kognitivne sposobnosti. Ovakav pristup podrazumijeva to da smatramo da ukoliko je osoba sposobna rješavati moralne dileme ispravno, da će također donositi moralne odluke u stvarnom životu, odnosno da će se i u realnim moralnim dilemama ponašati moralno. Oni koji se s tim ne slažu, okrenuli su se alternativnoj teoriji koja se ne bazira na konceptu pravednosti, već na konceptu brige. Ova teorija vuče korijene iz feminističke teorije proizašle iz nezadovoljstva Kohlbergovim pristupom teorije moralnog razvoja koja pogoduje muškom načinju shvaćanja morala, a tu teoriju je formirala Carol Gilligan³, a kasnije ju u cjelovitu teoriju morala formirala Nel Noddings.⁴

³ Gilligan, C., *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge (MA): Harvard University Press., 1982. Str. 1-2.

⁴ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str. 10-12.

Za razliku od Kohlbergove teorije koja se primarno bavi kognitivnim razvojem djece, a iz toga bi moralni razvoj trebao proizaći sam po sebi, ova teorija se fokusira na odgoju karaktera osobe, odnosno, primarni cilj je razvoj morala. Drugim riječima, cilj ove teorije je od djece stvoriti moralne ljude koji će se u realnim životnim situacijama ponašati moralno.

U ovom radu prvo ću se osvrnuti na koncept morala te ću nastojati opisati moral kao pojam. Nakon definicije morala u radu ću pisati o dvijema dominantnim, prethodno spomenutim teorijama moralnog razvoja. Ovaj dio rada proučavat će primarno istraživanja iz područja psihologije te će pojasniti osnove i jedne i druge teorije i na koji način su se praktična istraživanja provodila, a samim time dotaknut ću se i rezultata samih istraživanja.

S obzirom da su sva istraživanja pokazala da se moral razvija kod djece te da mnogi čimbenici utječu na njegov razvoj, u sljedećem poglavlju ću nastojati odgovoriti na pitanje koji bi bili učinci i benefiti moralnog educiranja djece te mora li se i može li se moralna edukacija uključiti u formalno obrazovanje. Nakon toga primarno ću proučavati potencijalne načine na koje bi se moralna edukacija mogla provoditi, a u svrhu poboljšavanja moralnosti djece koja bi pohađala tako koncipiranu nastavu. Temeljni problemi su, primjerice, koju teoriju moralnog razvoja koristiti kao bazu za moralnu edukaciju te koji bi morao biti cilj moralne edukacije.

Na samom kraju ovog poglavlja, u zaključku, ponudila sam svoj osvrt na ovu raspravu te moje mišljenje o tome koji bi se model morao koristiti kako bismo uspješno educirali djecu te pospješili njihov moralni razvoj, a samim time i stvorili bolje i moralnije društvo.

2. MORAL

Etika jest filozofska disciplina koja proučava moral. Vrlo često se za etiku koristi i izraz *filozofija morala* ili *moralna filozofija*. Izrazi *etika* i *moral* u prijevodu znače *običaj*, *navada*, no etiku se unatoč tome smatra filozofskom disciplinom koja proučava moral.⁵

Moralnost je složen pojam te ga je zbog toga teško objasniti samo jednom definicijom. Moralnost se stoga definira prema određenom kontekstu u kojem se razmatra te se u različitim

⁵ Berčić, B. 2012. *Filozofija*, Zagreb: Ibis grafika. str.127.

situacijama koristi u deskriptivnom ili normativnom smislu. Moral se u deskriptivnom smislu odnosi na određena pravila ponašanja koja je zadalo društvo, neka skupina ili individualna osoba koja se ponaša u skladu s tim pravilima. U normativnom smislu, moral se odnosi na pravila ponašanja koja bi u određenim okolnostima poštivale sve racionalne osobe.⁶

Rana istraživanja o razvoju morala kod djece uglavnom su koristila deskriptivni smisao kako bi dobila određene rezultate. Istraživanja su proučavala poštuju li djeca pravila koja su im zadali odrasli ljudi. Moderna istraživanja na području razvoja morala kod djece ne bave se više ovim temama zbog raznih problema koji proizlaze iz ovakvog pristupa. Psiholozi su počeli proučavati ono što je prije bilo zapostavljeno, a to je da su djeca sposobna razumijevati pojmove poput pravde, jednakosti, ljudskih prava i slično.

Ovakvo shvaćanje moralnog razvoja u djetinjstvu proizlazi iz prve od tri teorija o moralnom razvoju kod djece, a to je teorija koju su zastupali J. Piaget te kasnije L. Kohlberg. Njihove teorije se odnose na kognitivne aspekte moralnog razvoja u kojima koncept pravde postaje temelj moralnog rasuđivanja. Druga moralna teorija se odnosi na emocije kao temelj za moralni razvoj, a zastupaju je M. Hoffman i C. Gilligan. Treća teorija je kombinirana teorija sastavljena od elemenata prve i druge teorije.

Teza da se moralnost počinje značajno razvijati u ranom djetinjstvu proizašla je iz ovih istraživanja, a prije toga su se istraživanja bavila pojavom moralnosti kod adolescenata.⁷ Iako se moralnost nastavlja razvijati u adolescenciji, većina istraživanja dolazi do zaključka da se moralnost značajno razvija već u ranom djetinjstvu.

U posljednjih nekoliko desetljeća istraživanja vezanih uz razvoj moralnosti kod djece, pokazalo se kako djeca imaju različite društveno - kognitivne poglede na velik broj pravila s kojima su suočena u svakodnevnom životu. Istraživanja su također pokazala korelaciju između moralnog rasuđivanja i moralnih emocija te ulogu društvenih interakcija i grupa u kojima se dijete nalazi. Osim toga, spoznalo se i to da obiteljski odnosi doprinose razvoju morala.

Prije novijih istraživanja, psiholozi su većinom smatrali da se moralnost kod male djece sastoji od poštivanja pravila s ciljem izbjegavanja kazne. Međutim, danas znamo kako su

⁶ Gert, B. i Gert, J. 2020. *The Definition of Morality*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (stranica posjećena: 15 svibnja 2020.)

⁷ Molchanov, S.V. 2013. *Moral development in Childhood*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 86 (2013). str. 615-616.

djeca sposobna razumijeti koncepte poput pravde i prava osoba, ali u nešto primitivnijem obliku.⁸

Rana istraživanja bavila su se moralnošću kod djece na način da su proučavala na koji se način djeca odnose prema pravilima koja su im zadana od strane odraslih osoba. Upravo iz tog razloga su rana istraživanja davala pogrešne rezultate te nisu došla do zaključka da su djeca sposobna usvajati složene moralne koncepte poput pravednosti. Ponašanje djeteta može biti u skladu s pravilima, ali ta pravila ne moraju nužno biti moralna pravila. Primjerice, pravila koja nalažu kako se nedjeljom mora ići u crkvu ili kako treba udariti dijete kada je neposlušno, jesu pravila, ali nisu povezana sa moralom ili su često i sama amoralna.⁹ Ovime ću se baviti u kasnijim poglavljima rada u kojima ću navesti na koji način možemo djecu učiti moralnim vrijednostima.

Kako bismo uspješno mogli proučavati razvoj moralnosti kod djece, ne smijemo se usredotočiti samo na bihevioralne opservacije i na to koliko djeca uspješno slijede zadana pravila, već se moramo usredotočiti na njihovo razumijevanje pojmova poput iskrenosti, poštenja, laganja i pravednosti. Kako bismo razumijeli moralnost kod djece moramo otkriti koje su namjere djeteta te je također potrebno napraviti razliku između konvencija, regulacija, običaja i pojmova poput pravednosti, jednakosti i poštenja. Ovo je ujedno bio i cilj vrlo uspješnog Piagetovog istraživanja o moralnom rasuđivanju u djetinjstvu.

Mnogi psiholozi bave se moralnim razvojem odraslog čovjeka, dok je moralni razvoj djece važno područje razvojne i dječje psihologije. U psihologiji postoje suvremena istraživanja moralnog razvoja koja se mogu svrstati u dvije skupine. Cilj istraživača koji proučavaju moralno ponašanje jest objasniti određene postupke i odluke koje djeca donose, dok istraživači koji proučavaju moralno rasuđivanje pokušavaju shvatiti način na koji djeca razmišljaju o vlastitim i tuđim postupcima. Isto tako, postoje dvije teorije moralnog razvoja. Prema jednoj od njih, djeca se rađaju sa određenim moralnim načelima i uvjerenjima, dok prema drugoj teoriji dijete moral usvaja kroz društvene kontakte. S obzirom na to, postavlja se pitanje: Jesu li moralna pravila biološki određena? Ukoliko je tako, vrijede li ona jednako za svih? Jesu li moralna pravila ipak proizvoljna? Na ta, a i brojna druga pitanja, odgovore nam pružaju mnogi psiholozi, ali i filozofi.¹⁰

⁸ Kagan, J.i Lamb, S. 1987. *The emergence of morality in young children*. University of Chicago Press. str. 12 – 13.

⁹ Kagan, J.i Lamb, S. 1987. *The emergence of morality in young children*. University of Chicago Press. str. 11.

¹⁰ Vasta, R., Haith, M.M. i S.A. Miller. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Mnogi filozofi u povijesti etike pridali su posebnu pažnju problemu moralnog razvoja. Platon, primjerice, u svom djelu *Država* govori o razvoju vrlina kod vladara. Aristotel u svojem radu *Nikomahova etika* pruža pregled moralnog razvoja, a stoici su pridali posebnu pažnju dinamici moralnog razvoja. Što se tiče suvremenih filozofa, Rousseau pridaje pažnju razvoju općenito i prikazuje pet stadija kroz koje osoba mora proći kako bi došla do moralne zrelosti. Iako Rousseau dopušta mogućnost da odrasla osoba utječe na ponašanje djeteta na način da djetetu objasni da su one radnje koje su loše, one zbog kojih će biti kažnjen, Rousseau inzistira na tome da će pravo moralno rasuđivanje biti moguće samo nakon perioda ideja, odnosno kada je dijete staro 13 godina ili više.¹¹ John Locke, naprotiv, smatrao je da djeca i prije 13. godine mogu moralno rasuđivati.¹²

Kognitivna teorija moralnog razvoja koju je formulirao psiholog Jean Piaget u svome djelu „The moral judgment of the child“ iz 1965. i teorija Lawrencea Kohlberga imale su najveći utjecaj na psihologe, edukatore i filozofe. Primjerice, ono što filozof John Rawls piše u svome djelu „Teorija pravde“ počiva na radovima Piageta i Kohlberga.¹³

Aristotel nas upozorava da djeca nisu spremna za učenja iz moralne filozofije. Njima nedostaje iskustvo i vođena su strastima, a ne razumu. Filozof Michael S. Pritchard se referirao na taj Aristotelov stav, te se on u svome djelu „Reasonable children“ pita je li naslov njegove knjige oksimoron? Mogu li djeca biti razumna? Pritchard se nadao da djeca ipak mogu biti razumna te je to pokušao i dokazati.¹⁴

Između ostalog, često se postavlja pitanje: Može li se moralnost naučiti? Etika jest, prema definiciji, filozofska disciplina koja ispituje zasnovanost i izvor morala, temeljne kriterije za vrednovanje te ciljeve i smisao moralnih htijenja i djelovanja.¹⁵ Učenje etike, prema Pritchardu, pretpostavlja da su osobe koje uče etiku u mogućnosti promišljati o moralu, da imaju sposobnost razumijevanja moralnih problema, posjeduju moralne koncepte i principe te da imaju smisao za odgovornost. Međutim, kod osnovnoškolaca, moralna edukacija se prema nekim autorima smatra „usađivanjem“ moralnih vrijednosti u dječje umove. Zbog toga mnogi strahuju da će moralna edukacija djece u školskim sustavima biti nepoželjna, odnosno,

str. 520-521.

¹¹ Matthews, G. i Mullin, A. 2018. *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (stranica posjećena 25 aprila 2020)

¹² Locke, J. 1971. *on Education*, New York: Teachers College Press.

¹³ Matthews, G. i Mullin, A. 2018. *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (stranica posjećena 25 aprila 2020)

¹⁴ Pritchard, M. 1993. *Reasonable children*. Western Michigan University. str.1.

¹⁵ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18496> (Etika) (stranica posjećena 20 travnja 2020.)

ugrožavajuća za dječji razvoj. Iz takvog stava proizlaze pitanja: Čije vrijednosti će se ugrađivati u dječje umove? Koje su to uopće vrijednosti? Indoktrinacija, u ovom slučaju, značila bi „usađivanje“ naših vrijednosti, koje djeca s vremenom prihvaćaju. Djeca, prema nekim psiholozima, nemaju samostalnu sposobnost razlikovanja lošeg od dobrog, te je stoga potrebno „usađivanje“ moralnih vrijednosti. Negativna karakteristika moralne indoktrinacije djece jest to da naše moralne vrijednosti mogu biti pogrešne. Stoga, i djeca će imati pogrešne moralne vrijednosti. Iako postoje opasnosti indoktrinacije u ovom kontekstu, one nisu toliko značajne kao što se često misli.

Primjerice, prema Pritchardu, djecu se može učiti moralnom rasuđivanju, ali bez da se koriste metode indoktrinacije. Smatra da djeca imaju značajne moralne sposobnosti već u trenutku kada upisuju osnovnu školu. Štoviše, nastoji pokazati da su ciljevi etičkih kolegija na fakultetima gotovo pa upotpunosti pogodni za učenike osnovnih škola (naravno, uz određene preinake).¹⁶

Prema Pritchardu, svaki predmet, bila to povijest, biologija, književnost, koji značajno potiče kritičko razmišljanje kod učenika, otvara također velike mogućnosti za moralno rasuđivanje. Pritchard zbog toga smatra da bi škole morale dati veći naglasak ovom segmentu edukacije jer će se na taj način, osim što će se pospješiti njihove kognitivne sposobnosti, također kreirati razumni i moralni ljudi. Međutim, mnogi se boje prevelikog uplitanja školskog sustava u moralni odgoj djece zbog straha da će cilj moralne edukacije postati indoktrinacija, a ne moralni odgoj djece. Bez obzira što mi kao pojedinci mislili o tome, škole i u ovakvom sustavu u značajnoj mjeri utječu na moralne vrijednosti učenika. Varanje na ispitima, nepoštovanje učenika i učitelja i slične radnje smatraju se nemoralnima te ih škole nastoje iskorijeniti. Ukratko, edukativne institucije ovise o tome da će njihovi polaznici prihvatiti barem one najosnovnije moralne vrijednosti. To su vrijednosti koje se mogu, ali i ne moraju podudarati s vrijednostima koje se moraju poštovati izvan tih ustanova, primjerice na igralištima ili na putu od kuće do škole ili pak kod kuće. Pritchard ističe kako je vrlo optimistično vjerovati da će se djeca zaista u svim segmentima i ponašati moralno bez da škola da veći naglasak na moralnu edukaciju. O tome trebaju li škole oformiti zaseban predmet u kurikulumu koji bi se bavio moralnom edukacijom ili uklopiti moralnu edukaciju kao komponentu određenih predmeta, Pritchard se eksplicitno ne izjašnjava, ali je siguran u to da se nešto mora poduzeti. Protivnici moralne edukacije u školi, koji smatraju kako bi

¹⁶ Pritchard, M. 1993. *Reasonable children*. Western Michigan University. str. 7-10.

učenjem moralne edukacije u školi otvorili mogućnost indoktrinacije, ne razmišljaju o tome da bi školski sustav bez učenja o moralu bio gotovo nemoguć. Takav sustav ne bi dozvoljavao učenje o ljudskim odnosima zbog toga što su priče o ljudskim odnosima strukturirane prema evaluacijskim konceptima. U svakoj priči o ljudskim odnosima u povijesti i književnosti govori se o idejama uspjeha i neuspjeha, brige i nemara, ponosa i srama, nade i očaja, natjecanja i suradnje, početka i kraja. Bez tih priča o ljudskim odnosima škole posljedično ne bi mogle efektivno djecu učiti temama koje nisu direktno vezane uz morale. Ne bi mogle učiti o inflaciji, znanstvenoj metodi, ekologiji, kriminalu, kontroliranju cijena, bolestima i mnogim drugim temama. Ono što je još gore je činjenica da bi ono što uključuje kritičko razmišljanje također trebalo biti eliminirano iz škola. U današnje vrijeme informatizacije, kada su nam informacije sve više dostupne, javnost sve više zahtijeva od škola da djecu uče kritičkom razmišljanju. Gotovo se nitko ne bi suprotstavio kritičkom razmišljanju u školama dok god se ono drži podalje od moralne domene. Međutim, Pritchard ističe, kritičko razmišljanje je usko povezano uz moral te se oni ne mogu razdvojiti.¹⁷

Što bi se dogodilo, s druge strane, kada bi se moralna edukacija uključila u školski kurikulum kao zaseban predmet? Za početak, ona bi u tom slučaju postala jedan od glavnih ciljeva edukacije općenito te se više ne bi smatrala kao nešto usputno kroz što se prolazi dok učimo o drugim, važnijim stvarima. Ako bi škole eksplicitno izjavile da im je cilj moralno educirati djecu, kako bi se branile od kritika da se bave indoktrinacijom?

Pritchard se ovdje nadovezuje na Roberta Fullinwidera koji je smatrao da na učenje moralne edukacije moramo gledati kao na učenje vokabulara. Cilj nije samo naučiti riječi, nego naučiti kada i kako koristiti riječi i koncepte. Moralna edukacija pruža alate za evaluaciju, a ne doktrinu koju treba dogmatski slijediti. Svakako, učenike bi na satu trebalo potaknuti da koriste te alate. To jest, treba ih ohrabriti da se počnu baviti evaluacijskim, kritičkim razmišljanjem u razgovoru s drugima. Ukoliko bismo postigli ovakvo radno okruženje, od učionice bismo kreirali nešto što Pritchard naziva istraživačkom zajednicom. U takvom okruženju svi učenici bi imali potencijal za doprinijeti diskusiji o problemu o kojem se raspravlja. Od učenika bi se očekivalo da potkrijepljuju svoje odgovore smislenim argumentima, da pažljivo slušaju jedni druge te da odgovaraju jedni drugima. Ovakvo okruženje vrlo je pogodno za učenje te bi pomoglo razvoju razumnosti kod učenika. Možda najvažnije za ovu temu je to da bi takva zajednica zasigurno unaprijedila moralnu

¹⁷ Pritchard, M. 1993. *Reasonable children*. Western Michigan University. str. 29-31.

pronijeljivost učenika te ih posljedično ohrabrila da se osamostale te počnu živjeti odgovorno bez potrebe autoriteta koji bi ih nadgledao.¹⁸

Mnogi predmeti u osnovnim školama, primjerice hrvatski, povijest, biologija i slično, potiču kritičko mišljenje kod djece te samim time i moralnu refleksiju djece. U našem sustavu osnovnih škola ne postoji eksplicitno učenje o moralnom rasuđivanju, međutim, od djece se očekuje da imaju određene moralne vrijednosti. Djeca provode vrijeme u školi, na igralištu, kod kuće, te na svim tim mjestima postoje različita moralna pravila. Dakle, optimističan je stav da djeca mogu upotpunosti ispravno moralno rasuđivati i moralno se ponašati. Pritchard je smatrao da bi moralna edukacija morala biti dio školskog sustava na način da ih učimo kako da sami donose moralne odluke, i to kroz razgovore, rasprave i slično.¹⁹

U daljnjim poglavljima bavit ću se teorijama moralnog razvoja. Isto tako, iznijet ću stavove određenih filozofa i psihologa na temu moralne edukacije djece.

3. TEORIJE MORALNOG RAZVOJA

3.1. PIAGET

Jean Piaget je bio profesor dječje psihologije na Sveučilištu u Ženevi. Jedan je od najznačajnijih istraživača na području kognitivnog razvoja djece i utemeljitelj epistemologije kao eksperimentalne znanosti.²⁰ Piagetov model moralnog razvoja nastao je dvadesetih i tridesetih godina ovog stoljeća te je utemeljen na njegovom izravnom radu sa djecom.

Piaget je proučavao djecu kako se igraju zbog toga što je smatrao da proučavanjem načina na koji se djeca igraju možemo uvidjeti na koji način djeca usvajaju moral. Njegov drugi pristup proučavanju moralnog razvoja djece podrazumijevao je dječje rješavanje različitih moralnih dilema (priče koje služe za procjenu razine dječjeg moralnog razvoja). Na temelju svojih brojnih istraživanja Piaget je otkrio na koji način djeca usvajaju i slijede pravila.²¹

¹⁸ Pritchard, M. 1993. *Reasonable children*. Western Michigan University. str. 31-34.

¹⁹ Pritchard, M. 1993. *Reasonable children*. Western Michigan University. str. 28-29.

²⁰ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=48099> (Piaget, Jean) (stranica posjećena 28 travnja 2020.)

²¹ Vasta, R., Haith, M.M. i S.A. Miller. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap. str. 521.

Proučavao je, između ostalog, igru sa špekulama. Smatrao je da igra predstavlja zatvoreni sustav koji nalikuje na moralni sustav koji je prisutan u društvu. Pravila igre sa špekulama su razvijana generacijama, kao i naš moralni sustav. Razvijana su isključivo od strane djece te imaju pravila koja određuju na koji način će se svatko od nas ponašati jedan prema drugome. Tehnike kojima je Piaget ispitivao djecu su bila prakticiranje „lažne naivnosti“. Piaget se pravio da ne zna pravila te je upitao djecu da mu ih objašnjavaju. Na taj način mogao je shvatiti razumiju li djeca pravila i kako se prema njima odnose.²²

Kao što sam već navela, drugi pristup koji je koristio u svome radu bio je prikazivanje priča kojima bi opisao neki oblik neposluha, lošeg ponašanja. Piaget bi djetetu ispričao određenu priču te bi mu ponudio određene metode. Od djeteta bi se tražilo da kaže koja je metoda pravedna, a koja nije, te da to i pojasni.

Uzmimo za primjer sljedeću kratku priču: Dječak Augustin je slučajno tintom jako zaprljao stolnjak dok je, pomažući tati, punio tintarnicu. Drugi dječak Julian je također prolio tintu na stolnjak igrajući se sa tatinim nalivperom, unatoč tome što mu je to inače bilo zabranjeno. Pitanje koje je Piaget postavio djeci bilo je: Tko je u toj priči „zločestiji?“.

Prema Piagetu, razvoj morala odvija se kroz četiri faze. Tijekom prve faze, koja traje od 2.do 4. godine djeteta, djeca ne shvaćaju što je moralnost. Od 5.do 7.godine djeca poštuju unaprijed dogovorena pravila te ih ne preispituju. Pravila smatraju heteronomnima i „nametnutima“ od strane roditelja. U trećoj fazi moralnog razvoja (od 8.do 11.godine) djeca počinju svjesno poštivati pravila, shvaćajući da su pravila donesena u dogovoru između ljudi. Dakle, dijete više ne poštuje pravila samo zbog toga što su mu roditelji (ili bilo koji drugi autoritet) nametnuli važnost tog pravila, već ono postaje samostalno u donošenju takvih odluka. U toj fazi, koju Piaget naziva fazom moralnog relativizma, djeca poštuju pravila procjenjujući određene okolnosti i uvjete. Tijekom zadnje faze djeca su sposobna sama stvarati pravila te ih počinju interesirati razna moralna pitanja.²³

Piaget je smatrao da djeci nije potrebno nametati pravila, već je bitnije kroz socijalnu interakciju i iskustvo rješavati određene moralne probleme. Postavio je temelje moralnog razvoja kod djece. Kreirao je metode kojima se proučava moral kod djece te je kreirao metode kojima se može utvrditi na kojem su stadiju moralnog razvoja nalaze djeca. Ovo istraživanje

²² Fleming, J.S. 2005. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development*. str. 1.

²³ Vasta, R., Haith, M.M. i S.A. Miller. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap. str. 522-523.

pokrenulo je lavinu drugih istraživanja te je moralni razvoj djece postalo znanstvena disciplina u području psihologije.

Nakon Piageta, najznačajniju teoriju postavio je Lawrence Kohlberg. Ono što ćemo vidjeti kod Kohlberga jest to da metode kojima se određuje na kojem se stadiju nalaze djeca polaze od istog viđenja morala. To viđenje morala temelji se na konceptu pravednosti.

3.2. KOHLBERG

U psihologiji, drugi model moralnog razvoja predstavio je Lawrence Kohlberg. Kohlberg se divio Piagetovu proučavanju moralnih koncepata kod djece. Kao i Piaget, djeci je predstavljao moralne dileme. Kohlberg je djecu promatrao kao „moralne filozofe“. Za razliku od drugih psihologa koji su se bavili moralnošću, poput Freuda, Skinnera i Bandure, Kohlberg je vjerovao da nije moguće proučavati razvoj morala bez da se poveže sa filozofijom. Stadiji Kohlberga i Piageta, po mom mišljenju, ne razlikuju se upotpunosti. Ono u čemu se oni uvelike razlikuju jest to što je za razliku od Piageta koji je moralnost djece izračunavao proučavajući njihovu igru, Kohlberg osmislio standardizirane metode kojima bi smjestio djecu na neki od stadija moralnog razvoja.

Zanimalo ga je što će djeca odlučiti i kako će pojasniti svoje odluke. Jedna od najpoznatijih Kohlbergovih priča jest: „Heinz je ukrao lijek“. U priči, žena umire od raka. Postojao je lijek koji je otkrio neki farmaceut i za koji su doktori mislili da ju može spasiti. Međutim, lijek je jako skup. Muž te bolesne žene, Heinz, je uspio prikupiti dio novaca (1000 dolara, a lijek košta 2000 dolara). Heinz je očajavao te je naposljetku odlučio provaliti u dućan i ukrasti lijek za svoju ženu. Pitanje jest: Je li Heinz to trebao napraviti? Je li to opravdan čin? Ako jest, zašto je to tako? ²⁴ Svoja istraživanja Kohlberg je bazirao na odgovorima djece.

Zaključio je da se moralni razvoj odvija na tri razine od kojih svaka ima po dvije faze.

1. Pretkonvencionalna razina

²⁴Fleming, J.S. 2005. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development*. str. 7-9.

Za dijete na pretkonvencionalnoj razini moralnog rasuđivanja moral proizlazi iz moći i autoriteta (najčešće roditelja). Je li nešto dobro ili loše ovisi o posljedicama, odnosno, ponašanje je vođeno nagradama i kaznama. Dijete u tom stadiju ne razumije pravila društva.

Prva faza ove prve razine naziva se *heteronomna moralnost (kazna i poslušnot)*. U ovoj fazi, dijete želi izbjeći kaznu te o tome ovisi hoće li biti „dobro“ ili „zločesto“. Dakle, ukoliko se boji kazne, biti će „dobro“. Također, dijete u ovoj fazi ne može sagledati svijet iz perspektive drugih (kod Piageta je to egocentričnost).

U drugoj fazi dijete počinje surađivati sa drugima, te ukoliko prepozna da postoji određena dobit ukoliko ono surađuje, djelovati će zajedno sa drugima. Ovaj stadij se zove *individualnost i instrumenalizam* ili *Što ja imam od toga?* U ovom stadiju je dijete manje egocentrično i razumije da ukoliko je dobro prema drugima, i ti drugi će biti dobri prema njemu.

2. Konvencionalna razina

Na ovoj razini dijete počinje shvaćati određena društvena pravila i dobiva objektivniju perspektivu o tome što je dobro, a što je loše. U sljedećim fazama egocentriizam velikim djelom nestaje.

Treća faza moralnog razvoja prema Kohlbergu naziva se *prilagođavanje drugima*. Razvija se svijest o interpersonalnim odnosima, te glavni motivacijski faktor za dobro ponašanje postaje društveno priznanje od strane najbližih. Djeca očekuju i traže pohvale i odobravanje od strane drugih. U ovoj fazi odnosi se temelje na pravilu „Nemoj činiti drugima ono što ne bi htio da drugi čine tebi“. Kohlberg je smatrao da su u ovoj fazi moralnog razvoja većina adolescenata i odraslih ljudi.²⁵

Četvrta faza se naziva *održavanje društvenih pravila* ili *zakon i red*. U ovoj fazi moralnog razvoja, prema Kohlbergu, dijete shvaća da ima dužnosti. Isto tako, osoba je svjesna postojanja i važnosti određenih pravila.

3. Postkonvencionalna moralnost

²⁵ Vasta, R., Haith, M.M. i S.A. Miller. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap. str. 525.

Na ovoj razini naglasak više nije na konvencionalnim, društvenim standardima moralnosti, nego na osobnim ili idealiziranim principima.

Peta faza naziva se *društveni ugovor*. U ovoj fazi, pojedinac ima sposobnost sagledati svijet očima svih članova društvenog sustava. Pojedinac uviđa različitost ljudi, ali se također zalaže i za jednakost. Moralnost se u ovoj fazi temelji na zaštiti prava svih pojedinaca te se razvija shvaćanje da su zakoni i pravila stvoreni zbog zajedničkog benefita svih građana.

Šesta faza ili *univerzalna etička pravila*. Ispravno i neispravno nije određeno pravilima i zakonima, nego individualnim razmišljanjima o onome što je ispravno, pravilno ponašanje. U ovoj fazi pojedinac smatra kako je svaki život vrijedan te da postoje univerzalna moralna pravila koja su važnija od bilo kojeg zakona ili pravila, a to su poštivanje ljudskog dostojanstva i pravda.²⁶ Kohlberg je vjerovao da neki ljudi zapravo i dođu do ovog stadija, ali ti ljudi su na razini Marthin Luther Kinga ili Gandhija.²⁷

Kohlberg je proučavao moralnost na način da je djeci zadavao testove sa moralnim dilemama. Stadij na kojem se djeca nalaze primarno je ovisio o kognitivnom stadiju na kojem se djeca nalaze, a ne o tome ponašaju li se djeca moralno. Kohlberg je vjerovao da ukoliko su djeca sposobna moralno rasuđivati, da će se također i ponašati u skladu sa moralnim pravilima. Smatram da to nije tako. Moje mišljenje, kao i mišljenje velikog broja ljudi, jest to da će osoba počinuti nešto nemoralno čak ako ona i zna da je to nemoralno. Sigurna sam da nisu sve nemoralne radnje koje neka osoba učini, radnje koje su učinjene slučajno. U većini slučajeva osobe su svjesne da su počinile nešto loše, ali su iz određenog razloga odlučile to učiniti. Kohlbergova tvrdnja da će se osoba ponašati moralno ako je sposobna zaključiti da je nešto moralno naprosto ne može biti istinita jer bi tada sve osobe s izvanrednim kognitivnim sposobnostima bile ujedno i najmoralnije osobe. Unatoč tome, Kohlbergove metode su bile revolucionarne i korisne ukoliko želimo razvijati kognitivne sposobnosti djece te njihove sposobnosti moralnog rasuđivanja. Njegovi stadiji moralnog razvoja nam ukazuju na to koje su kognitivne sposobnosti djeteta, ali nam ne pokazuju ponaša li se to dijete moralno.

Kao što ćemo vidjeti u sljedećem poglavlju, Kohlberg je neadekvatne odgovore na moralne dileme ocjenjivao sa nižim stadijem moralnog razvoja. Zanemario je situacije u kojima djeca nisu razumjela moralnu dilemu ili su je shvaćala na neki drugi način. Osim toga, ukoliko dijete ima slabije kognitivne sposobnosti, teže će riješiti moralnu dilemu i samim time će biti

²⁶ Vasta, R., Haith, M.M. i S.A. Miller. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap. str. 525.

²⁷ Fleming, J.S. 2005. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development*. str. 7-9.

pozicionirana niže na stadijima moralnog razvoja. Smatram da kognitivna sposobnost djeteta ne uvjetuje moralnost tog djeteta. Kako ću prikazati u sljedećim poglavljima, mnogi filozofi nastojat će pobiti ovu tvrdnju te će se iz toga i razviti nove teorije moralnog razvoja koje će uključivati žensku djecu koja u manjem postotku od muške djece gledaju na moralne dileme kao na logičke dileme te djecu slabijih kognitivnih sposobnosti ili različitih socioekonomskih i kulturoloških pozadina. Osim toga, mnogi kognitivno nadareni ljudi rade nemoralne radnje što možemo vidjeti u svakodnevnom životu. Mislim da se svi mogu složiti da su ljudi na visokim pozicijama u poslovnom svijetu barem u kognitivnom prosjeku, a bez obzira na to često možemo pročitati o izrazito nemoralnim radnjama koje su učinili. Zbog svih ovih razloga smatram da ovakvo viđenje moralnosti kod djece nije adekvatno te smatram kako moramo pronaći teoriju koja će bolje objasniti na koji se način djeca moralno razvijaju.

3.3. GILLIGAN

Teorija moralnog razvoja Carol Gilligan suprotstavlja se teorijama Piageta te kasnije i Kohlberga. Nakon završetka obrazovanja, Gilligan počinje raditi kao profesor na Harvardovom sveučilištu 1971. godine. Postala je redovni profesor 1986. godine. Tijekom predavanja na spomenutom sveučilištu, Gilligan je surađivala sa Kohlbergom. U ovom razdoblju počela se zanimati za Kohlbergovo istraživanje o moralnom razvoju djece koji je kao subjekte u istraživanju proučavao isključivo mušku djecu. Gilligan je odlučila slično istraživanje provesti nad ženskom djecom te je svoje istraživanje objavila u knjizi „In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development“.²⁸

U svojoj knjizi Gilligan se suprotstavlja Kohlberghovim i Piagetovim stadijima moralnog razvoja. U njihovim istraživanjima, ženska djeca su se u pravilu nalazila na nižim stadijima moralnog razvoja od muške djece iste dobi. Gilligan smatra kako ženska djeca nisu moralno nezrelija u odnosu na muške vršnjake te je došla do zaključka da su ispitivanja uzimala u obzir samo one parametre koji su više odgovarali muškoj logici. Kao primjer, uzela je jedno

²⁸ The Editors of Encyclopaedia Britannica. 2018. *Carol Gilligan*. Encyclopædia Britannica, inc. (stranica posjećena 10 svibnja 2020.)

od Kohlbergovih istraživanja koje sam prethodno izložila predstavljajući Kohlbergovu teoriju moralnog razvoja.²⁹ Djevojčica i dječak su dali vrlo različite odgovore na pitanje „Je li Heinz trebao ukrasti lijek?“. Jake (11 godina) odlučno je ustvrdio da je Heinz trebao ukrasti lijek, te je rekao: „Kao prvo, ljudski život je vrijedniji od novca. Ako farmaceut zaradi samo 1000\$ i dalje će biti živ, ali ako Heinz ne ukrade lijek, njegova će žena umrijeti.“

Ovdje Jake postavlja premisu da je ljudski život vrijedniji od novca te daje i odgovor zašto je to tako: „Farmaceut kasnije može dobiti 1000\$ od bogatih ljudi koji imaju rak, ali Heinz više ne može imati svoju ženu zbog toga što su svi ljudi različiti te niti jedna osoba ne može biti Heinzova žena“.

Kohlberg nastavlja postavljati pitanja na koja Jake također daje zadovoljavajuće odgovore. Kada mu se postavilo pitanje o tome što ako Heinza uhvate u činu krađe, Jake je odgovorio da bi i sudac vjerojatno isto pomislio to da je Heinz postupio ispravno. Zaključio je i da iako bi Heinz prekršio zakon, zakoni imaju grešaka te da je nemoguće napisati zakon za sve moguće scenarije. Pošto je Heinz ipak prekršio zakon, a nemoguće je napisati zakon za svaki scenarij, prema Jakeu, sudac bi Heinzu trebao propisati najblažu moguću kaznu.

Rješenje do kojeg je ovaj dječak došao potpuno je racionalno te on smatra kako bi svatko vođen racionalnošću došao do istog zaključka. Prema Piagetu i Kohlbergu, ovo je dijete na vrhuncu intelektualnog razvoja u djetinjstvu. Sposoban je razmišljati i racionalno donositi odluke na logičan način te je oslobođen ovisnosti o autoritetu što omogućava da sam rješava probleme i donosi odluke.³⁰

Odgovori ovog dječaka, prema Kohlbergovim stadijima moralnog razvoja, su očekivani. Dječak se nalazi između 3. i 4. razine, sukladno njegovoj dobi, ali sa određenim iznimkama zbog toga što rješava moralni problem koristeći deduktivnu logiku te razumije razliku između morala i zakona te uviđa da zakoni imaju grešaka. To sve ukazuje na to da je dječak došao do stadija moralne zrelosti.

Djevojčica Amy je svojim odgovorima, prema Kohlbergu, pokazala usporen razvoj zbog nesposobnosti korištenja logike u svojim odgovorima i nemogućnosti da promišlja samostalno. Naime, djevojčica je na isto pitanje dala sljedeći odgovor: „Ne mislim da je

²⁹ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 1-2.

³⁰ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 2-3.

Heinz trebao ukrasti lijek. Smatram da postoji drugi način na koji je Heinz mogao doći do lijeka, poput posuđivanja novaca, zaduživanja ili nešto slično, ali smatram da zaista nije smio ukrasti lijek. Međutim, također smatram da njegova žena ne treba umrijeti.“

Nakon što je dala svoj prvi odgovor, kao i Jake, morala je odgovoriti na niz podpitanja. Kada joj je postavljeno pitanje zbog čega Heinz nije smio ukrasti lijek, nije uzela u obzir niti zakone, niti vrijednost lijeka i ljudskog života poput Jakea, već je uzela u obzir posljedice koje bi krađa lijeka ostavile na odnos Heinza i njegove žene. Smatrala je kako bi krađa lijeka možda spasila ženu u tom trenutku, ali bi isto tako Heinz možda završio u zatvoru i više ne bi mogao nabaviti lijek. Zaključila je kako ovakav ishod ne bi bio dobar, stoga bi Heinz trebao pronaći neki drugi način da dođe do novca, a shodno tome i lijeka.

Prema Gilligan, kod razmišljanja ove djevojčice veći je naglasak na odnosima između ljudi nego na samom problemu. Amy uviđa potrebu žene i muževu brigu za svoju ženu te nastoji razriješiti problem uzimajući u obzir i potrebe farmaceuta, a sve to kako bi očuvala sve odnose prisutne u priči.³¹

Na ostala podpitanja, Amy je za Kohlberga dala neadekvatne odgovore te je zaključeno da ne može razumijeti zadatak kao zaseban problem u domeni moralne logike. Gilligan zaključuje da Amy drugačije promatra problem, odnosno ne promatra ga iz perspektive koju je postavio Kohlberg. Problem za Gilligan jest to što Kohlbergovi stadiji moralnog razvoja ne uzimaju u obzir Amyno razmatranje problem, kao ni razmatranje mnogih drugih djevojčica. Za razliku od Jakea, koji je sve ljude u problemu gledao zasebno, Amy je u problemu vidjela skup odnosa te je na svijet gledala kao na skup međuljudskih odnosa, a ne na sustav s jasno zadanim pravilima.³²

Tijekom proučavanja različitih ispitivanja i različite djece, može se vidjeti da većina djevojčica razmišlja na sličan način kao i Amy, a većina dječaka razmišlja na sličan način kao Jake. Dječaci se uglavnom referiraju na hijerarhiju, skupove određenih pravila i logiku, a djevojčice uglavnom promatraju svijet kroz mreže odnosa.

Ovo je vidljivo i na primjeru Jeffreya i Karen (8). Djeci je rečeno da opišu situaciju u kojoj nisu sigurni što je ispravno napraviti. Jeffrey je odgovorio: „Kada jako želim ići igrati se s

³¹ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 3-4.

³² Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 3-4.

prijateljima, a moja majka čisti podrum, pomislim na svoje prijatelje, a potom pomislim na majku te tada razmišljam što je ispravno učiniti.“

Kada mu je postavljeno pitanje kako zna što je ispravno učiniti, odgovorio je: „Neke stvari idu prije nekih drugih stvari.“

Karen je s druge strane odgovorila: „Imam puno prijatelja i ne mogu se uvijek igrati sa svima, tako da će svi trebati čekati svoj red jer su mi svi oni prijatelji. Ali ako je netko u potpunosti sam, igrat ću se s njima.“

Tada joj je postavljeno pitanje o kojim stvarima razmišlja kada nastoji odlučiti s kime će se igrati, ona je odgovorila: „Ako je netko sam, usamljen.“

Jeffrey postavlja hijerarhijski slijed kako bi razriješio konflikt između želje za zabavom i dužnosti koje ima prema majci, a Karen je opisala mrežu odnosa koja uključuje sve njezine prijatelje. Oba djeteta se nose s problemima isključenja i prioriteta, ali dok Jeffrey razmišlja o tome što je prvo, a što drugo, Karen se usredotočila na osobu koja je izostavljena.³³

Iz tih razloga, Gilligan je odredila vlastite stadije moralnog razvoja koji se temelje na brizi za druge te se razlikuju od Piagetovih i Kohlbergovih stadija moralnog razvoja koji se temelje na pravednosti.

Osim toga, pokazala je da je sustav temeljen na pravednosti gledan iz muške perspektive te, možda najvažnije, da postoji više od jednog načina moralnog rasuđivanja. Prema Gilligan, ne postoji samo moralno rasuđivanje bazirano na pravednosti nego i moralno rasuđivanje bazirano na međuljudskim odnosima i brigom za druge.

Gilliganina teorija je slična Kohlbergovoj, a sličnosti su vidljive u prihvaćanju stadija moralnosti i prihvaćanju razvoja moralnosti kroz godine. Međutim, razlika je to što Kohlberg uzima u obzir samo muškarce, a Gilligan se osvrće i na ženski dio populacije. Gilligan prihvaća to da muškarci razmišljaju i djeluju prema konceptu pravednosti, a nastoji dokazati da žene djeluju prema konceptu i vrijednostima brige.

Gilligan daje mnogo primjera koji ilustriraju razliku između shvaćanja morala između muškaraca i žena, a jedan od njih je istraživanje Norme Haan koje pokazuje da se moralni sudovi žena razlikuju od moralnih sudova muškaraca na način da su ženski sudovi povezani

³³ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 9-10.

uz osjećaje empatije i suosjećanja, te se više odnose na rješavanje stvarnih u usporedbi sa hipotetskim dilemama. To je jedan od razloga zbog kojih prema Gilligan djevojčice nisu jednako dobro rješavale Kohlbergove testove kao što su to činili dječaci. To je zbog toga što su testovi koje je Kohlberg smislio proizašli iz istraživanja provedenim na muškarcima, stoga, tvrdi Gilligan:

„Dok god kategorije prema kojima se mjeri stadij razvoja proizlaze iz istraživanja baziranim na muškarcima, odstupanje od muškog standarda može se gledati samo kao na neuspješan razvoj. Rezultat takvih istraživanja jest to da se žensko razmišljanje često uspoređuje s dječjim.“³⁴

Drugim riječima, Gilligan želi reći da žene prema Kohlbergu ostaju na moralnom stadiju koji je karakterističan za djecu.

Prema tome, istraživanje moralnog razvoj se ne bi trebalo bazirati na pitanju koliko su žene sposobne razmišljati kao muškarci i koliko su sposobne kreirati apstraktne i hipotetske konstrukcije stvarnosti. Prema Haan i Gilligan, istraživanje o moralnom razvoju bi se primarno trebalo fokusirati na životne moralne dileme, na one koje se pojavljuju u svakodnevnom životu, te na osjećajima empatije i brige za druge.³⁵

Takav pogled na moralnost je podložniji ženama zbog toga što žene razmišljaju na taj način, ali je bolji pokazatelj moralnosti određene osobe. Smatram kako odgovori na realne moralne dileme imaju veću težinu od moralnog rasuđivanja hipotetskih moralnih dilema. Prihvatanje postojanja ženskog pogleda na moral povlači tvrdnju da oba spola imaju univerzalnu potrebu za suosjećanjem i brigom. Prema ovoj teoriji oba spola moraju prihvatiti važnost povezanosti između sebe i drugih. Moralnost ne možemo gledati kao na hipotetske moralne dileme, već je moramo gledati kroz odnose između nas i ljudi koji nas okružuju.³⁶

Gilligan je u svojoj knjizi ispitivala 29 žena koje su bile povezane sa pobačajem. Jedna od ispitanih žena, kada je bila upitana da definira moralnost pobačaja, rekla je sljedeće:

„...Je li ispravno dovoditi djecu na svijet kada trenutno imamo problem pretjerane količine ljudi na zemlji? Je li u redu trošiti novce na cipele, kada već imam cipele, a mnogi drugi ljudi

³⁴ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 69.

³⁵ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str.70.

³⁶ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 98.

nemaju? Ja smatram da imam majčinski nagon da brinem o nekome; da brinem o svojoj majci, o djeci, o djeci drugih ljudi, da brinem o svijetu. Kada se suočavam s moralnim problemima, uvijek si postavljam pitanje: Brinem li se o svim stvarima za koje mislim da su važne?³⁷

Gilligan smatra da perspektiva ove žene pripada postkonvencionalnom stadiju prema Kohlbergovoj skali, te samim time da je ta žena na visokom stadiju moralnog razvoja. Međutim, njezini sudovi o moralnim dilemama ne zadovoljavaju kriterije moralnog rasuđivanja prema konceptu pravednosti.³⁸

Carol Gilligan nije se eksplicitno bavila problemom moralne edukacije djece, ali je njena teorija moralnog razvoja započela novi pristup moralnoj edukaciji. Gilliganino istraživanje sugerira da su individualizam i neovisnost od ljudi osnova identita većine dječaka, a kasnije i muškaraca. Kako dječak raste tako sve više vrednuje vrijednosti poput autonomije, prava i neovisnosti o drugima, a druge ljude i intimne odnose vidi kao opasnosti i prepreke u dolaženju do ciljeva. Ovakva perspektiva naziva se perspektivom pravednosti. Žene ispitane u Gillighaninim istraživanjima jednako su često na problem gledale iz perspektive pravednosti kao i iz perspektive koja vrednuje intimnost, odgovornost, međuljudske odnose i najvažnije brigu za druge, a autonomnost su smatrale iluzornom te ponekad i opasnom zbog toga što se direktno krši s vrijednostima koje one najviše njeguju. Ova perspektiva naziva se perspektivom brige. Ona će vrlo uskoro kroz istraživanja Nel Noddings i drugih feminističkih filozofa postati perspektiva na kojoj će se temeljiti čitava etika brige koja je nužna za moralnu edukaciju koja se također temelji na konceptu brige.³⁹ O Nel Noddings i primjeni Gillighanine teorije moralnog razvoja u etici govorit ću u kasnijim poglavljima vezanim uz moralnu edukaciju koja se temelji na Gillighaninoj teoriji.

Iz svega ovoga možemo zaključiti kako muška i ženska djeca različito gledaju na moral i moralne dileme te samim time edukacija djece koja može pomoći njihovom razvoju, ne može se temeljiti na Kohlbergovoj teoriji pravednosti. Kohlbergova teorija pravednosti očito nije univerzalna ukoliko se s njom ne mogu poistovjetiti sva djeca, svi ljudi. Smatram kako je

³⁷ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 98.

³⁸ Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. str. 98.

³⁹ Norlock, K. 2019. *Feminist Ethics*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (stranica posjećena 17 svibnja 2020.)

briga za druge univerzalan koncept s kojim se mogu poistovjetiti i muškarci i žene, ali i pripadnici drugih kultura. Zbog toga smatram kako je teorija moralnog razvoja Carol Gilligan bolja teorija, te ukoliko dokažemo da je moguće moralno educirati djecu, smatram da bi se takva moralna edukacija morala bazirati na ovoj teoriji.

Ova rasprava predstavlja izazove u moralnoj edukaciji djece. Ukoliko se proces moralnog rasuđivanja značajno razlikuje između dječaka i djevojčica, postavlja se pitanje možemo li moralno odgajati djecu, u kojoj dobi, te koje metode je poželjno koristiti.

Kao i Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan također smatra da se djeca mogu svrstati na određene stadije moralnog razvoja. Gilligan ne negira činjenicu da su neka djeca moralno razvijenija od druge djece. S obzirom na to da sve navedene teorije se slažu u tome da se djeca nalaze na različitim stadijima moralnog razvoja, to nam ukazuje na mogućnost educiranja djece kako bi ona dosegla viši stupanj moralnosti. Prema tome, moramo dati odgovor na pitanje: „Koja metoda će dati bolje rezultate?“. Isto tako, moramo uzeti u obzir to da se Piagetova i Kohlbergova teorija razlikuju od Gilliganine teorije u samom shvaćanju morala. Prema Gilliganinoj teoriji, osoba koja se nalazi na višem stadiju moralnog razvoja, bit će moralnija osoba od drugih, a kod Kohlbergove teorije moralnog razvoja, dijete koje se nalazi na višem stadiju moralnog razvoja, bit će sposobnije davati zadovoljavajuće odgovore na moralne dileme. Dakle, to ne znači da će se ta osoba u stvarnom životu ponašati moralno.

Pitanje na koji također moramo dati odgovor jest „Koji je cilj moralne edukacije?“. Odnosno, je li cilj moralne edukacije da djeca budu sposobnija riješiti moralne dileme ili je cilj da postanu ljudi koji brinu za druge ljude pa se zato i ponašaju moralno?

U nastavku rada primarno ću se baviti Kohlbergovom i Gilliganinom teorijom moralnog razvoja, a ne onom Piagetovom. Kohlbergova teorija moralnog razvoja bazirana na pravednosti zapravo je nadograđena Piagetova teorija koja je trenutno dominantna u ovoj domeni. Gilliganina teorija, s druge strane, je novija teorija koja se temelji na potpuno različitom konceptu od Kohlbergove teorije, tj. konceptu brige, pa se samim time direktno suprotstavlja Kohlbergovoj teoriji.

4. KAKO RAZVIJATI MORAL KOD DJECE (MORALNA EDUKACIJA)

4.1. Zašto moralno educirati djecu?

Na koji način djeca razvijaju moralno rasuđivanje i ponašanje, kako „mjerimo“ moral, s kojim preprekama se djeca susreću u svakodnevnom životu? Vidjeli smo da dvije dominantne teorije koje proučavaju razvoj morala kod djece pretpostavljaju da se moralnost djece razvija u stadijima. S godinama stadij moralnosti na kojem se djeca nalaze se „povećava“, drugim riječima, ona postaju moralnija, te određena djeca dođu do većeg stadija moralnosti od druge djece. Djeca iste dobi se nalaze na različitom stupnju moralnosti što također ponekad znači da postoje djeca čiji moral nije dovoljno dorastao njihovoj dobi. Sve navedeno povlači pitanje možemo li educirati djecu kako bi ona postala moralnija. Ukoliko kognitivna sposobnost nekog djeteta nije na zadovoljavajućoj razini, mi nastojimo poboljšati kognitivne sposobnosti tog djeteta kroz tradicionalne edukacijske sustave. Ukoliko su fizičke sposobnosti djeteta neadekvatne za njegovu dob, nastojimo i to poboljšati. Sve to nam ukazuje na činjenicu da bismo trebali unaprjeđivati moralnost djece pomoću određenih metoda sa ciljem da djeca postanu moralnija. To nam je potrebno zbog toga što nedostatak moralnosti u kasnijoj dobi kod određenih ljudi može negativno utjecati na ostatak društva.

Ono na što moramo odgovoriti jest: Na koji način pristupiti moralnoj edukaciji djece uzevši u obzir spomenute moralne teorije?

Učenje etike u ranom djetinjstvu je interdisciplinarna tema kojom se bave mnogi filozofi, psiholozi i svi oni koje zanima moralni razvoj djece. Prema riječima američke politologinje i filozofkinje Arendt: „Edukacija spada u najosnovnije i najnužnije aktivnosti koje nikada ne ostaju kakve jesu nego se konstantno obnavljaju kroz rođenje i dolazak novih ljudskih bića.“⁴⁰

Mnogi filozofi, poput Aristotela, Platona, Rousseaua te psihologa poput Piageta, Gilligan i Kohlberga nastojali su osmisliti najbolje moguće sustave unutar kojih bi se djeca upoznavala sa svijetom koji ih okružuje. Danas se edukaciji u ranom djetinjstvu pridaje posebna pažnja, a

⁴⁰ Burroughs, M.D. 2018. *Ethics Across Early Childhood Education*. U: Englehardt, E.E. i Pritchard, M.S. ur: *Ethics Across the Curriculum - Pedagogical Perspectives*. Springer. str. 245.

posebice je naglasak na etičkoj, društvenoj i emocionalnoj edukaciji u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi.⁴¹

Kao što smo mogli vidjeti u teorijama moralnog razvoja u prethodnim poglavljima, dječja dob jest faza razvoja u kojoj se počinju formirati mnoge važne vještine i kompetencije vezane uz moralno djelovanje i rasuđivanje. Razvijaju se određeni osnovni etički koncepti poput pravednosti, recipročnosti, nepravde, jednakosti, te moralne emocije poput suosjećanja, empatije i krivnje. Upravo zbog ovih razloga, to razdoblje života predstavlja „plodno tlo“ za moralno obrazovanje.

4.2. Moralna edukacija u sustavu školstva

Moralno obrazovanje se može sagledati sa dva stajališta. Prvo, moralna edukacija kao segment edukacijskog procesa koja uključuje pravila, norme, konflikte, interakcije između učenika i učitelja koje pružaju važne prilike za etičko učenje i razvoj.⁴² Ovakav oblik moralne edukacije već je prisutan u školama te od učenika uglavnom zahtijeva da slijede pravila. Isto tako, djecu se ne uči moralnim konceptima koje spominjem kroz čitavi tekst. Drugo (na to ću se u daljnjem tekstu posebno usredotočiti) jest moralno obrazovanje kojem dijete prisustvuje kroz specifične etičke i društveno-emocionalne programe učenja s točno propisanim kurikulumom. Konačan cilj ovakvih obrazovnih programa bio bi kroz školski sustav djecu upoznati s osnovnim konceptima moralne filozofije i etike, te na taj način pozitivno utjecati na njihov moralni razvoj.

Mnogi autori čije sam teorije iznijela, poput primjerice Piageta, pokazali su da etika i etički problemi nisu isključivo vezani za život odraslih ljudi. Dakle, već u ranom djetinjstvu etička pitanja pojavljuju se u životima djece.⁴³

Piaget je promatrao igru djece te uvidio da djeca sama osmišljaju pravila igre te prate pravila igre koja su zadala neka druga djeca prije njih. Piaget je smatrao kako iskustva djece prilikom igranja te ponašanja djece u sustavu pravila koja oni sami osmisle može biti glavni način

⁴¹ Burroughs, M.D. 2018. *Ethics Across Early Childhood Education*. U: Englehardt, E.E. i Pritchard, M.S. ur: *Ethics Across the Curriculum - Pedagogical Perspectives*. Springer. str. 245 -246.
⁴² Burroughs, M.D. 2018. *Ethics Across Early Childhood Education*. U: Englehardt, E.E. i Pritchard, M.S. ur: *Ethics Across the Curriculum - Pedagogical Perspectives*. Springer. str. 245 -246.
⁴³ Burroughs, M.D. 2018. *Ethics Across Early Childhood Education*. U: Englehardt, E.E. i Pritchard, M.S. ur: *Ethics Across the Curriculum - Pedagogical Perspectives*. Springer. str. 248.

edukacije djece. U tom sustavu igranja djeca moraju poštovati pravila, a to sve čine bez roditeljske intervencije. Sve se ovo događa prije nego što djeca započnu s formalnim obrazovanjem, a nastavlja se izvan njega.

Filozof i psiholog John Dewey nadovezao se na Piagetova istraživanja sa svojim viđenjem školskog sustava. Znanje koje djeca steknu u školi te pravila ponašanja koja nauče za njih imaju značenje isključivo u sustavu obrazovanja. Znanje steknuto na taj način naučit će ih da reproduciraju ono naučeno. Zbog toga, znanje steknuto u školi, prema Deweyu, nema velikog utjecaja na život izvan škole.⁴⁴

Etika u toj dobi bi se trebala uvelike razlikovati od ostalih predmeta u kurikulumu te bi trebala proizlaziti iz društvenih iskustava djece i trebala bi se baviti problemima i pitanjima koja se pritom javljaju. Trenutno u osnovnoškolskom obrazovanju ne postoji kurikulum kojim bi se unaprijeđivalo moralno rasuđivanje i moralno ponašanje djece. Kao što su potvrdili mnogi suvremeni psiholozi, moralnost djece najviše se razvija upravo u ovom razdoblju. U današnjem svijetu itekako postoji potreba za moralnom edukacijom djece. S uvođenjem nove tehnologije, klimatskim promjenama, društvenim i ekonomskim pitanjima, djeca su svakodnevno suočena s novim moralnim problemima s kojima se ne znaju nositi. Osim toga, pitanja koja su važna za djecu u ovoj dobi, često su upravo moralnog karaktera. Pitanja o odnosima među djecom, pravilima ponašanja i problemima koji se javljaju u njihovom životu diskutira se primarno na satu razredne zajednice koja nema detaljno propisan kurikulum kao što ga imaju ostali predmeti u školi. U Republici Hrvatskoj, a i u većini drugih zemalja, društvo je prepustilo odgovornost moralnog odgoja djece primarno roditeljima, a pritom zanemarivši njegovu važnost.

U nekim školama u SAD-u moralna edukacija postoji, ali ona primjenjuje tradicionalni pristup. Drugim riječima, u školi se definiraju određena pravila ponašanja te se od djece očekuje da ta pravila ponašanja uspješno usvoje, a u tome im pomaže sat moralne edukacije. Osim što ovakav način edukacije može biti štetan, kao što je Dewey iskazao, on nema velikog utjecaja na moralni život djeteta izvan škole. Pravilo da dijete ne smije pričati prije nego što digne ruku na satu nema veliku važnost za kompleksne moralne dileme koje dijete mora rješavati nakon škole, bilo da se oni javljaju u obitelji ili u društvu. Prema tome, mišljenja sam da moralna edukacija mora postojati u osnovnoškolskom obrazovanju kako bismo pomogli

⁴⁴ Burroughs, M.D. 2018. *Ethics Across Early Childhood Education*. U: Englehardt, E.E. i Pritchard, M.S. ur: *Ethics Across the Curriculum - Pedagogical Perspectives*. Springer. str. 250.

djeci nositi se s raznim moralnim problemima, ali i kako bismo sustavno stvorili moralnije društvo.

5. CILJ MORALNE EDUKACIJE

Gerald Gaus u svojoj knjizi *The Order of Public Reason, A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World* navodi kako svaka društvena skupina funkcionira prema određenim društvenim pravila. Moralna pravila, društvene norme i pravila ponašanja Gaus podrazumijeva pod društvena pravila. Gaus tvrdi da ljudsko društvo ovisi o prihvaćanju moralnih pravila.

Prema Gausu, svako društveno pravilo se sastoji od:

1. skupa osoba na koje se pravilo odnosi
2. određenog djelovanja
3. deontološkog operatora (ono što osoba *može, smije, ne smije*)
4. uvjeta pod kojima je poveznica između 2. i 3. točke relevantna

Ukoliko se složimo sa Gausom i prihvatimo tvrdnju da naše društvo direktno ovisi o tome da mi poštujemo moralna pravila koja naše društvo zadaje, tada također jedan od ciljeva moralne edukacije mora biti kreiranje sustava koji će djecu učiti da ta moralna pravila i poštuju.⁴⁵

O moralnoj edukaciji govorili su mnogi filozofi u povijesti, a ono što nazivamo tradicionalnim pristupom moralne edukacije, započelo je relativno nedavno. Naime, tradicionalni pristup moralne edukacije uključuje zahtijevanje od djece da usvoje moralna pravila koja je društvo u kojem se školuju unaprijed zadalo. Ovakav pristup je problematičan jer dopuštamo određenom društvu, zajednici ili organizaciji, bez obzira na to kakva ona bila, da bude moralni autoritet. Sama činjenica da je ona moralni autoritet ne znači da će nužno propisivati nemoralna pravila, ali dovoljna je i samo mogućnost da će takva pravila provoditi

⁴⁵ Gaus, G. 2010. *The Order of Public Reason, A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*. Cambridge University Press. str. 123-124.

kako bismo odbacili ovaj pristup. Prema tradicionalnom pristupu, cilj moralne edukacije je da stvorimo poslušnu djecu koja su spremna usvojiti i prilagoditi se moralnim standardima zajednice bez obzira na to jesu li ta pravila moralna ili ne. Veliki protivnici ovog pristupa su sljedbenici Kohlberga koji, radikalno, smatraju da direktno učenje moralnih pravila nikada ne dolazi u obzir u moralnoj edukaciji te smatraju da je najvažnije naučiti djecu moralno rasuđivati. Prema njima, kada bi djeca mogla dobro moralno rasuđivati, donosila bi i ispravne moralne odluke. Ovakvom stavu protive se filozofkinje feminizma Gilligan i Noddings. Kohlbergova teorija koja se bazira na konceptu pravednosti i gledanju na moralne dileme kao na logičke jednadžbe ne obuhvaća sve ljude jer se primarno odnose na mušku djecu odraslu u zapadnom svijetu. Cilj ove teorije je kreirati ljude koje će primarno brinuti jedni za druge, pritom kombinirajući Kohlbergove metode s tradicionalnim pristupom te uvođenjem određenih novih ideja. U ovom poglavlju prvo ću opisati tradicionalni pristup, a potom ću iznijeti pristup Lawrencea Kohlberga i Nel Noddings.

5.1. Tradicionalni pristup

Ono oko čega se slažu sve teorije jest to da tradicionalni pristup moralnoj edukaciji nije zadovoljavajuć. Naime, prema tom pristupu djecu se uči unaprijed zadanim vrijednostima koje društvo propisuje te ih se nastoji uvjeriti da oni ta pravila nužno moraju slijediti. Kao što sam već navela, ovakav pristup moralnoj edukaciji ne samo da nije adekvatan, već potencijalno može biti i vrlo štetan. Cilj moralne edukacije morao bi biti stvoriti ljude koji dobra moralna pravila slijede, a ujedno imaju sposobnost uočavanja loših moralnih pravila, te da imaju potrebu za mijenjanjem istih. Obje teorije se slažu po tom pitanju, ali imaju upotpunosti drugačiji pristup i cilj moralne edukacije.

U SAD-u 1996. godine deklarirano je da je osnovni cilj moralne edukacije negirati relativizam. Međutim, nije upotpunosti jasno na što se to referira. Naime, govoreći o moralnom relativizmu, često se smatra da moralni standardi mogu varirati od vremena do vremena i od mjesta do mjesta.

Od Sokrata do kraja srednjeg vijeka napadi na moralni apsolutizam nisu bili konstruirani argumentima, već represijom. U gotovo svakom društvu u Europi, crkva je u starom i

srednjem vijeku imala vrlo velik utjecaj. Prema crkvenom nauku Bog predstavlja moralni ideal koji se mora slijediti. Prema tome, sva moralna pravila koja je propisala crkva bila su apsolutna pravila koja se nisu smjela kršiti, ali niti propitkivati. Ukoliko crkva nije imala utjecaj u nekoj državi, uvijek je postojao apsolutistički vladar koji je propisivao zakone i moralna pravila koja su se naprosto morala poštivati bez obzira na to jesu li ta pravila zaista bila moralna ili ne. To se promijenilo u doba reformacije i prosvjetiteljstva u kojima se promoviralo pravo na sumnju i dolazak do istine kroz dokaze i rasuđivanje.⁴⁶

Noviji autori poput Nietzsche, Freuda i Marxa, također su dali svoje argumente protiv moralnog apsolutizma. Uzevši u obzir ovu intelektualnu tradiciju koja se protivi moralnom apsolutizmu u kontekstu zapadne kulture, teško da možemo staviti sa strane naše sumnje o mogućnosti moralne edukacije djece i mladih ljudi koristeći skup apsolutnih istina.⁴⁷

Carol Wringle ističe da se kod mladih ljudi učestalo pojavljuju nepoželjna ponašanja, društveno neprihvatljiva ponašanja. Ukoliko na moralnu edukaciju gledamo kao na način suzbijanja lošeg ponašanja, možemo gledati na nju kao na oblik edukacije koji nam pomaže pri uspostavljanju društvenog reda i mira. U slučaju da u tome uspijemo, to bi bila alternativa policijskoj kontroli, vojske i izvršne vlasti. To je funkcionalistički pogled na moralnu edukaciju. Naime, funkcija moralne edukacije jest to da odgoji društvo bez zločina. Takvo viđenje moralne edukacije povlači to da je njezin cilj postizanje konformizma u tradicionalnim normama ponašanja. Kako bi moralna edukacija bila uspješna, prema Carol Wringle, nije dovoljno samo da ponašanje učenika bude društveno prihvatljivo. To bi trebao biti jedan od rezultata moralne edukacije, ali to nikako nije jedini i najvažniji cilj moralne edukacije. Wringle smatra da postoje značajni problemi u situacijama kada djeci predajemo na način da im govorimo kada nešto smiju, a kada nešto ne smiju raditi. Takva pravila nisu uvijek identična u svim situacijama. Postoje mnogi očiti razlozi zašto moralna edukacija koja se temelji na naredbama nije adekvatna. Teško je zamisliti da bi bilo kakva lista naredbi ikada bila kompletna ili da neće biti podložna izmjenama tijekom vremena i ovisno o situacijama. Nemoguće je zamisliti moralno djelovanje koje ne bi u određenim okolnostima bilo štetno. Često se u etičkoj diskusiji pojavljuje slučaj u kojem radnje koje se općenito smatraju zabranjenima, u određenim situacijama mogu biti dopuštene, poželjne. Prema tome, kako

⁴⁶ Wringle, C. 2006. *Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Springer. str. 25.

⁴⁷ Wringle, C. 2006. *Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Springer. str.26.

tvrdi Carol Wringle, moralna edukacija provedena kroz eksplicitne naredbe i zabrane ne može biti temelj moralne edukacije.⁴⁸

Prema Kohlbergu, dijete se razvija prema već spomenutim stadijima. Dvije činjenice su nužne za spomenuti:

1. moral se ne može razvijati kroz eksplicitne instrukcije ili didaktička objašnjenja
2. proces ne bi trebao biti spontan, već se na proces moralnog razvoja mora utjecati kognitivnom stimulacijom u kojem dijete samostalno donosi odluku. Razvoj moralnog rasuđivanja je usko povezan sa razvojem bilo kakvog rasuđivanja. Dakle, razvijanjem kritičkog, logičkog rasuđivanja, poboljšava se i moralni razvoj.

U 60-im i 70-im godinama pedagozi su moralnoj edukaciji pristupali na način da su pratili razvoj osobe kroz Kohlbergove stadije moralnog razvoja. Uz pomoć Kohlbergove teorije moralne edukacije, osobe su postajale racionalnije te je za filozofe edukacije tog vremena to bio veliki uspjeh zbog toga što je racionalnost bila najvažniji cilj edukacije općenito. Djeca su prolazeći kroz te stadije postajala neovisna u razmišljanju o pravilima te su stekla sposobnost da kritički razmatraju pravila i počela su uviđati da se ta pravila mogu modificirati u određenim situacijama. Isto tako, djeca su postajala autonomnija i sposobnija odabrati vrijednosti u koja vjeruju. Također, sama su dolazila do zaključaka na način da su formirala vlastite hipoteze i slično.⁴⁹

Praktično gledajući, ovakav pristup pruža mogućnost rješavanja moralnih dilema na neautoritaran način. Ovakav pristup je bio revolucionaran oblik moralne edukacije i edukacije općenito zbog toga što je to jedan od rijetkih načina predavanja u kojem učitelj mora slušati učenike umjesto da im samo predaje te im također dopušta da izraze svoje mišljenje o ozbiljnim i kontroverznim temama.⁵⁰

⁴⁸ Wringle, C. 2006. *Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Springer. str.14.

⁴⁹ Wringle, C. 2006. *Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Springer. str. 35.

⁵⁰ Wringle, C. 2006. *Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Springer. str.36.

5.2. Kohlbergov cilj

Prema Donu Lockeu, Kohlberg je smatrao da bi moralni razvoj trebao biti cilj moralne edukacije. Prema Kohlbergu, moralni razvoj pruža opravdanje moralne edukacije te bi moralna edukacija, prema tome, morala biti usmjerena primarno ka razvoju moralnog rasuđivanja, a ne ka, primjerice, poboljšanju moralnog ponašanja ili učenja o moralnim standardima. Kohlberg je htio reći da bi cilj moralne edukacije trebao biti da uči djecu kako moralno rasuđivati, a ne da ih uči sta smiju, a sta ne smiju raditi. Dakle, prema njemu, važno je znati kritički rasuđivati.

U Americi u nekim školama postoji moralna edukacija, međutim, rezultati pokazuju da takva edukacija ne teži ka razvoju morala, već je naglasak na usađivanju pravila ponašanja i slično.

Don Locke ističe da postoje dva važna pristupa Kohlberga moralnoj edukaciji. Ti pristupi se odmiču od klasične moralne edukacije. Oba pristupa proizlaze iz njegove teorije moralnog razvoja koja nam kaže da postoje različiti oblici moralnog rasuđivanja. Prema Kohlbergu, moralno rasuđivanje djece i ostalih razvija se kroz Piagetovu teoriju koja se sastoji od šest stadija.

Tih šest stadija Kohlberga i Piageta ne sadrže određene moralne sudove koje ljudi donose, niti konkretne moralne tvrdnje, kao npr.: „Moraš dignuti ruku prije nego nešto kažeš“, već se sastoje od načina na koji ljudi opravdavaju svoje odluke i sudove. Dakle, različite osobe mogu imati različite moralne sudove, a opet mogu biti na istom stadiju moralnog razvoja zbog toga što su koristili slične načine opravdanja svojih međusobno različitih odluka.⁵¹

Kako bi Kohlberg sam rekao, sadržaj ljudskog moralnog rasuđivanja je različit, ali forma ili struktura je ista. Ono što pokreće ljude s jednog stadija na drugi ili s jednog oblika moralnog razmišljanja na drugi, Kohlberg naziva kognitivnim konfliktom. Naime, ukoliko se osoba suočava sa određenom moralnom dilemom, a u stadiju u kojem se trenutno nalazi tu dilemu ne može to riješiti, kroz kognitivni konflikt će preći u drugu fazu moralnog rasuđivanja kako bi razriješila taj moralni konflikt.

Nadalje, u bilo kojem stadiju razvoja osoba će imati određen način razrješavanja moralne dileme, ali nova iskustva ili kompleksnije društvene interakcije mogu stvoriti tvrdnje i

⁵¹ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.147-148.

konflikte koje osoba ne može riješiti na način na koji je to dosad radila te će stoga biti prisiljena razviti efektivniju metodu razrješavanja te moralne dileme. Na taj način će prijeći na viši stadij moralnog rasuđivanja. Prema tome, Don Locke kaže kako nemamo samo objašnjenje zašto prelazimo iz stadija u stadij, već imamo i objašnjenje zašto se razvijamo kroz određene stadije u određenom redoslijedu.⁵²

Prva posljedica ovakvog prelaska iz stadija u stadij jest to da su osobe na višim stadijima moralnog razvoja kognitivno superiornije, ali su te osobe ujedno i moralno superiornije. Prema tome, prema Kohlbergu, osoba koja je kognitivno superiornija od druge osobe, bit će i moralno superiornija. To dovodi do zaključka da osoba ne može biti moralno superiorna ako nije kognitivno superiorna.

Kohlbergova moralna teorija je kod teoretičara moralne edukacije postala vrlo važna zbog toga što smatraju da učenje moralne edukacije ne bi trebalo usađivati partikularne vrijednosti. Važno je da djeca sama dolaze do moralnih zaključaka, a ne da im mi usađujemo postojeće moralne zakone. Ukoliko djeca budu sposobna pravilno moralno rasuđivati, sama će doći do zaključka da su naše vrijednosti moralne.

Don Locke smatra da bi djecu trebalo učiti različitim vrijednosnim pozicijama, ostavljajući izbor između tih pozicija otvorenim ili im se može pomoći da razjasne vrijednosti koje su sami izabrali. Nadalje, djecu možemo naučiti i kako da nađu opravdanje za bilo koju moralnu odluku koju donesu. Isto tako, može ih se naučiti implikacijama bilo koje vrijednosne pozicije, i one dobre i one loše. Djecu se može učiti i određenim fundamentalnim vrijednostima, ali im ukazati na važnost uvažavanja određenih okolnosti i uvjeta u raznim situacijama.⁵³

Kako Kohlberg vjeruje, određeni oblici moralnog rasuđivanja su superiorniji od nekih drugih, kako kognitivno, tako i moralno, te se tada čini da je jasno da je cilj moralne edukacije moralni razvoj. Odnosno, cilj je dovesti što više djece što je brže moguće na što višu razinu moralnog rasuđivanja.

Ovdje moramo uzeti u obzir i neke druge posljedice Kohlbergove teorije, a to je da se moralni razvoj ovog oblika ne može postići učenjem što je dobro, a što je loše. Tradicionalni pristup

⁵² Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.147-148.

⁵³ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.149.

moralnoj edukaciji je uzimanje, prema Kohlbergu, „vreću vrlina“, odnosno određena pravila i vrijednosti. To nije ni moralno ni psihološki adekvatno. Nije moralno adekvatno zbog toga što će uvijek postojati konflikt vrijednosti u određenim slučajevima. Stoga, u takvim situacijama određena će pravila morati biti modificirana ili odbačena. Psihološki nije adekvatno zbog toga što odobravanje određenog oblika ponašanja na nijedan način ne poboljšava razinu moralnog razumijevanja kod djeteta.

Dakle, s obzirom na to da Locke odbacuje ovaj tradicionalni način moralne edukacije, ostaje otvoreno pitanje na koji način, primjenjujući Kohlbergovu teoriju, organizirati moralnu edukaciju.⁵⁴

Locke kaže da niti suvremeni oblik moralne edukacije nije adekvatan. Suvremeni oblik moralne edukacije podrazumijeva „treniranje“ i učenje moralnom razmišljanju. Dakle, cilj je da dijete samo pokuša doći do određenih zaključaka. Prema Lockeu, niti taj oblik nije adekvatan zbog toga što osobe koje su na nižem stadiju moralnog razvoja imaju poteškoće sa razumijevanjem moralnog rasuđivanja na stadijima koji su iznad tog stadija. Te osobe interpretiraju određeni kompleksniji problem koristeći rasuđivanje nižeg stadija, koji razumiju. To znači da moramo pronaći način na koji ćemo poboljšati moralno rasuđivanje, a da to ne bude kroz „propovijed“ što je dobro, a što loše. Isto tako, to nije dobro činiti niti kroz učenje, već kroz kognitivnu stimulaciju. Kognitivna stimulacija podrazumijeva dovođenje osobe u kontakt sa onim iskustvima koja on može razriješiti samo na način da se pomiče na sljedeći stadij, viši stadij moralnog rasuđivanja. Pitanje jest, na koji način to postići?

U praksi, čini se da to uključuje dva načina. Locke kaže da je jedan od njih kognitivni konflikt. Kognitivni konflikt podrazumijeva stvaranje kontradikcija i nesigurnosti koje ta osoba koristi kako bi riješila određeni moralni konflikt. Dakle, potrebno je u umu stvoriti određene nesigurnosti. Drugi način je izloženost višem stadiju moralnog rasuđivanja koji osobi pruža novi oblik razmišljanja kojim ona može riješiti određenu moralnu dilemu. Dakle, potrebno je osobu izložiti višem stadiju moralnog razvoja koji joj pruža novi oblik razmišljanja kako bi razriješila određeni moralni problem.⁵⁵

Kohlberg i njegovi suradnici kreirali su dva praktična primjera koji koriste ta dva načina. Prvi jest ono što Kohlberg naziva sokratski proces diskusije i neslaganja. Naime, djeci se predstavi

⁵⁴ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.150.

⁵⁵ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.150.

moralni problem i potakne ih se da kažu i izjasne svoja rješenja te da iznesu svoja razmišljanja. Ukoliko to ne dovede do kognitivnog konflikta i ako u razmišljanjima djece nije prisutan oblik višeg stadija moralnog rasuđivanja, učitelj se tada, prema Kohlbergu, može igrati „vražjeg odvjetnika“. Učitelj to ne bi činio na način da djeci pruži razmišljanje koje se nalazi na njegovom stadiju moralnog razvoja, već bi to činio na način da im izloži svoje argumente na razini moralnog razvoja višoj od one na kojoj se nalaze većina djece u razredu.

Još jedna tehnika u kojoj bi se ovakav pristup moralnom obrazovanju mogao primjenjivati ne odnosi se nužno na moralnu edukaciju, već se može primjenjivati u sklopu ostalih predmeta u školskom kurikulumu, odnosno, gdje god može doći do prirodne diskusije. Na taj način ćemo stvoriti, kako Kohlberg kaže, pravednu zajednicu, odnosno, zajednicu koja će se temeljiti na otvorenoj diskusiji i odlukama većine.⁵⁶

Naravno, ove dvije tehnike nisu originalno od Kohlberga, ali u njihovom radu postoje konkretna i teoretska objašnjenja i ciljevi. Dokazi iz istraživanja u školskim učionicama govore da učenici koji su uključeni u sokratske diskusije brže prelaze iz jednog stadija moralnog razvoja u drugi, viši stadij, od onih koji nemaju ovakav način moralne edukacije.

Don Locke postavlja pitanje- Koji je cilj moralne edukacije? Je li cilj poboljšanje moralnog rasuđivanja ili poboljšanje moralnog ponašanja? Tvrditi da bi moralni razvoj trebao biti cilj moralne edukacije, čini se kao nešto očito ukoliko ciljamo na razvoj moralnog ponašanja. Međutim, ukoliko mislimo isto kao i Kohlberg, odnosno da cilj moralne edukacije nije moralni razvoj, već razvoj moralnog rasuđivanja, tada ta tvrdnja nije toliko očita. Uvijek je moguće argumentirati da, s obzirom na to da su sve vrijednosti relativne, moralna edukacija se ne bi trebala baviti mijenjanjem ponašanja ljudi, već poboljšanjem sposobnosti rješavanja moralnih problemima prema već usađenim vrijednostima. Kohlbergove tehnike bi tada bile vrlo korisne. Locke tvrdi da su ovakve metode bolje od pokušaja moralnih filozofa da moralno obrazuju učenike zbog toga što je njihov način rada prekompleksan za učenike.⁵⁷

Takav način objašnjavanja Kohlbergovih metoda jest potpuno suprotan Kohlbergovu objašnjenju svojih metoda. Naime, on eksplicitno odbija vrijednosno neutralni pristup moralnoj edukaciji zbog toga što on ovisi o relativizmu vrijednosti. Dakle, Locke kaže da su vrijednosti relativne, dok Kohlberg to ne tvrdi, već smatra da takav pristup u moralnoj

⁵⁶ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.151.

⁵⁷ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.152.

edukaciji nije poželjan. Moralna edukacija bi za Kohlberga trebala biti neindoktrinirajuća, ali bi isto tako morala imati za cilj razviti univerzalan i objektivan skup moralnih vrijednosti.⁵⁸

Prema mišljenju mnogih, cilj moralne edukacije, pogotovo kod djece, ne bi trebao biti razvijanje moralnog rasuđivanja. Kohlberg je smatrao kako cilj moralne edukacije mora biti razvoj moralnog rasuđivanja. Ono što se može zaključiti iz Kohlbergovih stadija moralnog razvoja jest to da stadij na kojem se dijete nalazi uvelike uvjetuje logičke sposobnosti djeteta te stadij racionalnosti na kojem se dijete nalazi. To znači da što je dijete racionalnije i što dijete ima izraženije logičke sposobnosti, nalazit će se na višem stadiju moralnog razvoja. Međutim, to također znači da dijete može biti na visokom stupnju moralnog razvoja prema Kohlbergovoj skali, ali se ne mora ponašati u skladu s moralnim vrijednostima koje uvjetuju taj moralni stadij na kojem se ono nalazi. Isto tako, problematično je mišljenje da će se djeca koja nemaju jednako razvijene racionalne i logičke sposobnosti kao svoji vršnjaci nužno ponašati manje moralno, što po mom mišljenju ovakva teorija nužno povlači.

5.3. Kritike Kohlbergove teorije

Kohlbergijanci su suočeni sa mnogim važnim prigovorima na njihove tvrdnje. Primjerice, pokazuju li empirijski dokazi da su stadiji moralnog razvoja nepromjenjivi? Ovdje se moramo prisjetiti teorija tih stadija. One imaju nekoliko zajedničkih karakteristika:

1. Razvoj se događa sekvencionalno, kroz stadije
2. Razvoj je nepromjenjiv, subjekti moraju proći kroz svaki stadij određenim redoslijedom, te nema povratka na prethodni stadij
3. Stadiji su opisani kao univerzalni. Prema tome, ako ljudi koji su testirani i nalaze se na četvrtom stadiju, kasnije daju odgovore koji ih smještaju na drugi stadij, tvrdnja o nepromjenjivosti je ugrožena.

⁵⁸ Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford. str.152.

U nastavku ću opisati neke od najvažnijih i najzastupljenijih kritika Kohlbergovoj teoriji moralnog razvoja. Prva kritika koju ću iznijeti odnosi se na univerzalnost Kohlbergove teorije. Ova je kritika najpoznatija i najviše je uzdrmala temelje ove teorije. Naime, sva Kohlbergova istraživanja provedena su na bijeloj, muškoj djeci odrasloj u zapadnim, liberalnim zemljama te ne uključuju velik dio populacije uključujući žene, manjine i pripadnike ostalih svjetskih kultura. Druga kritika odnosi se na mogućnost nepostojanja stadija moralnih razvoja u kojem slučaju bi ova teorija, ali i mnoge druge, naprosto bile pobijene. Sljedeće tri kritike odnose se primarno na potencijalno neznanstvene metode te neznanstveno interpretiranje rezultata istraživanja. Jedna od kritika odnosi se na nepostojanje moralnog razvoja, što bi osim Kohlbergove također ugrozilo i ostale developmentalističke teorije morala. Posljednja kritika koju ću iznijeti ukazuje na nepostojanje emocionalne komponente u Kohlbergovoj teoriji, a o tome ću pisati u nastavku rada.

5.3.1. Kritika univerzalnosti

Mnogi znanstvenici su predložili da bi odgovori mogli biti osjetljiviji na situaciju nego što su sad, odnosno, mogli bi biti osjetljiviji na situacije nego što je to Kohlberg zaključio. Kada su se dogodile anomalije, sljedbenici Kohlbergove teorije su često odgovarali na način da su kreirali *ad hoc* izmjene u svojim shemama, a nisu ih tretirali kao ozbiljne prijetnje njihovoj teoriji. Kohlbergijanci su također morali odgovoriti na prigovore njihove tvrdnje da su stadiji univerzalni. Ukoliko pronađemo jasne razlike između spolova i međukulturalne razlike, vrlo lako možemo ugroziti tvrdnju o univerzalnosti.

Gilliganin rad je prikazao očiti propust univerzalnosti. Ukoliko su žene i muškarci u istoj kulturi, dolaze do različitih razina moralne zrelosti, te tada teorija ne može tvrditi da su stadiji univerzalni. Kohlbergijanci mogu odgovoriti na to na sljedeće načine:

1. Prihvaćaju stoljećima staru tvrdnju da su žene moralno inferiornije od muškaraca (na biološkoj ili edukacijskoj bazi)
2. Mogu pokazati da su prijašnje Kohlbergove studije pogriješile u njihovim metodama ili konkluzijama

Ono što ne čudi jest to što Kohlbergijanci biraju uglavnom drugi odgovor.⁵⁹

5.3.2. *Nepostojanje stadija moralnog razvoja*

Još jedna kritika koja se može uputiti Kohlbergovoj teoriji iskazana je u već spomenutom radu Carol Gilligan. U ovoj kritici, Gilligan se nije usmjerila na cjelokupnu Kohlbergovu teoriju, već samo na jedno, ključno svojstvo teorije, a to je da se moralnost razvija u stadijima. Gilligan se, dakle, ne suprotstavlja razvojnosti Kohlbergove teorije, ali upućuje kritiku na stadije moralnog razvoja. Naime, u svojoj knjizi, Gilligan je spomenula da potencijalno postoji alternativni put razvoja. Gilligan je tvrdila da Kohlbergovi stadiji moralnog razvoja jednostavno nisu dovoljno univerzalni te da su adekvatni samo za nekolicinu ljudi u populaciji. Primjerice, stadiji moralnog razvoja kod Kohlberga uključuju samo koncepte iz etike temeljene na pravednosti, dok kod Gilligan oni uključuju i etiku baziranu na brizi. Iz tog razloga Kohlberg žene stavlja na niže stadije moralnog razvoja, što prema Gilligan ne može biti točno. Prema tome, Kohlbergovi stadiji moralnog razvoja nisu adekvatni. Ukoliko je Gilligan u pravu, tada će Kohlbergova teorija o stadijima moralnog razvoja biti ugrožena, a da pritom ne ugrozi razvojnu prirodu ostalih teorija moralnog razvoja. To znači da bi se druge teorije mogle definirati kao razvojne te bi također mogle definirati različite stadije moralnog razvoja.

Još jedna kritika ne napada teoriju razvoja, ali napada stadije razvoja. Može se vidjeti da se ljudi moralno razvijaju, i to sekvencionalno, ali se taj razvoj ne može jednostavnim načinom podijeliti u određene stadije. Jedno od rješenja jest to da se stadiji odnose na kognitivni razvoj, a ne na moralni. Djeca, primjerice, postaju sve sposobnija slijediti određena pravila i primjenjivati ih, te određeni kritičari prihvaćaju stadije kognitivnog razvoja, ali odbijaju postojanje stadija moralnog razvoja.⁶⁰

⁵⁹ Noddings, N. 1995. *Philosophy of education (Dimensions of personality)*. Westview Press. str. 105-106.

⁶⁰ Noddings, N. 1995. *Philosophy of education (Dimensions of personality)*. Westview Press. str.106.

5.3.3. Kritika produktivnosti teorije

Prema Noddings, filozof može pokušati sagledati nečiji rad i procijeniti je li veći dio te teorije produktivan ili defanzivan. Ukoliko je teorija defanzivna, onda ona proizvodi rezultate samo kako bi branila svoje tvrdnje, odnosno teze koje joj idu u prilog, a ako je teorija produktivna, onda ona proizvodi bilo kakve rezultate. Međutim, teorija ne smije proizvoditi samo one rezultate koji joj idu u prilog. Filozof može sagledati rad neke teorije i može procijeniti jesu li većina od njih produktivna ili defanzivna.

Teoretski rad Noama Chomskog o generativnoj gramatici i jezičnoj teoriji je osvježio područje psiholingvistike. Bila je prisutna značajna količina istraživačke aktivnosti i neupitno jest to da je paradigma bila produktivna veliki dio vremena. Isto se može reći za period od dva desetljeća aktivnog Piagetovog istraživanja.

Pitanje jest: Je li Kohlbergov program produktivan ili defanzivan?

5.3.4. Kritika nerazvojnosti

Naposlijetku, moramo se suprotstaviti Kohlbergovu programu izvana. Moramo shvatiti što sljedbenici Kohlbergovih stavova nastoje postići, razumijeti njihove metode, sheme i interpretacije. Možemo, primjerice, ugroziti tvrdnju da se moralnost opisuje kao nešto što se razvija. Navodno samo nekolicina ljudi dolazi do postkonvencionalnog stadija moralnosti, a kada dođu, većina su visoko educirani bijeli muškarci u zapadnoj kulturi. Kohlberg je iz toga zaključio da je razvoj moralnog rasuđivanja usporen ili prerano prekinut u nekim kulturama. Ako se moral razvija, to bi trebalo biti vidljivo u svim primjerima. No, ako je neka posebna vrsta edukacije nužna, tada možemo posumnjati u razvojnu prirodu moralnosti.

Istraživači su se žalili da Kohlbergijanci često intepretiraju međukulurološke, međuklasne i spolne razlike kao slučajeve usporenog ili zaostalog razvoja moralnosti, a ne kao protuprimjere teoriji. Ova kritika će biti uspješna samo ukoliko pokažemo da Kohlbergova shema nije razvojna. To znači da mi tom kritikom ne narušavamo sve teorije moralnog razvoja, već samo Kohlbergovu.

Noddings postavlja pitanje: Čime možemo napasti sve teorije moralnog razvoja? Dječji psihijatar Robert Coles s Harvarda je sugerirao da su teorije moralnog razvoja pogrešne zbog toga što su djeca moralnija od odraslih. Ukoliko bi se ta tvrdnja mogla podržati dokazima, razvojna priroda moralnih teorija je izgubljena, odnosno ne postoji.⁶¹

5.3.5. *Kritika neadekvatnosti testova*

Možemo iznijeti još jedan protuargument koje se odnosi na kontekst u kojem se osoba nalazi kada rješava moralni problem. Ukoliko zaključimo da odgovori na moralne probleme više ovise o kontekstu u kojem se osoba nalazi kada rješava određeni moralni problem, nego što ovise o samom odgovoru koji je osoba dala, tada bi razvojne teorije također bile poljuljane. Uzmimo za primjer da neki psiholozi pišu test moralnosti namijenjem djeci koja se nalaze na 4. stadiju moralnog razvoja, a odlučeno je da će se test pisati u kontroliranim uvjetima u učionici (što je i bio slučaj). Ako bi se otkrilo da ta djeca dobivaju lošije rezultate nego kada rješavaju test dok su pod pritiskom (u realnoj životnoj situaciji), to bi zadalo težak udarac razvojnim teorijama jer bi se pokazalo da su testovi, a samim time i rezultati testova, loše uređeni.

Kako bismo razumijeli način na koji djeca gledaju na moralna pravila, uzmimo dva primjera:

1. „U našoj školi ne smiješ pričati prije nego digneš ruku“
2. „U našoj školi ne bi trebao povlačiti drugu djecu za kosu“

Rezultat istraživanja jest pokazao da djeca razlikuju pravilo koje regulira dizanje ruke od pravila koje govori o povlačenju za kosu. Naime, djeca prvo pravilo vide kao konvencionalno pravilo, dok drugo pravilo vide kao moralno pravilo. Djeca smatraju da „u našoj školi“ vrijedi isključivo za njihovu školu, dok pravilo koje govori o povlačenju za kosu vrijedi univerzalno, odnosno, djeca ne smatraju da je to igdje dopušteno. To nas dovodi do zaključka da djeca

⁶¹Noddings, N. 1995. *Philosophy of education (Dimensions of personality)*. Westview Press. str 107.

uočavaju razliku između konvencionalnih i moralnih pravila. Djeca razumiju da se neka od pravila formiraju unutar određenih uvjeta.⁶²

5.3.6. Kritika nedostatka emotivne komponente u Kohlbergovoj teoriji

Ova kritika je ključna i najvažnija ukoliko zauzmemo stav da je moralna edukacija po Gilliganinom i Noddingsinom modelu najbolja. Kao što ću pokazati u sljedećem poglavlju, za moralnu edukaciju nije dovoljno naučiti djecu da ispravno rješavaju moralne dileme, već je potrebno od djece stvoriti ljude koji brinu za druge i koji su empatični. Prema tome, za valjanu moralnu edukaciju potrebna nam je i emotivna komponenta koja će djecu naučiti kako biti empatična.

U nastavku iznosim eksperiment koji je pokazao kako je nužno da djeca budu empatična kako bi bila moralna. Razumijeti moralna pravila i znati ih ispravno riješiti u hipotetskoj moralnoj dilemi znači dobro moralno rasuđivati i koristiti svoje kognitivne i logičke sposobnosti kako bismo riješili logički problem, ali za ispravno moralno djelovanje u realnom svijetu potrebno je internalizirati moralna pravila koja tada postaju dio našeg moralnog kodeksa. Ukoliko dijete to učini, odnosno ukoliko na moralno pravilo ne gleda kao na eksternalnu činjenicu nego kao nešto što je dio njega kao osobe, tada se ono emotivno veže uz to moralno pravilo te na taj način postaje moralna osoba koja će u realnom svijetu donijeti ispravnu moralnu odluku.

U istraživanju Gertrude Nunner-Winkler i Beate Sodian djeci između 4 i 8 godina ispričana je priča o dvoje djece koji su voljeli slatkiše. Prvo dijete u priči je htjelo ukrasti slatkiše, ali ga nije ukralo, dok je drugo dijete ukralo slatkiš. Nakon ispričane priče, čak i četverogodišnja djeca znala su da je krađa pogrešna te su i pružila razloge za to. Nakon toga, djeca su počela pričati o kažnjavanju. Najmlađa djeca su očekivala da je dijete koje je ukralo slatkiš sretno, a da su djeca koja nisu ukrala slatkiš, tužna. Starija djeca su smatrala da je dijete koje je ukralo slatkiš tužno zbog toga što se osjeća krivim, dok je dijete koje nije ukralo slatkiš sretno jer nije počinilo nešto loše.

⁶² Gaus, G. 2010. *The Order of Public Reason, A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*. Cambridge University Press. str.202-203.

U njihovom drugom eksperimentu su djeci također bile ispričane priče. U prvoj priči se dijete htjelo ljuljati na ljuljački te je odgurnulo drugo dijete s te ljuljačke. U drugoj priči je dijete gurnulo drugo dijete s ljuljačke samo zato što je željelo da to dijete padne na tlo (to znači da to dijete nije imalo nikakav osobni cilj, samo je htio povrijediti to drugo dijete). U oba slučaja, mlađa djeca su znala da je loše gurnuti nekoga sa ljuljačke, ali su očekivala da će dijete koje je to napravilo biti sretno jer je postiglo što je htjelo (pa čak i u drugoj priči). Prema tome, mlađa djeca očito očekuju da su ljudi sretni kada dobiju ono što žele, odnosno kada uspiju u onome što su namjeravali, neovisno o kontekstu situacije. Starija djeca su očekivala da će se dijete koje je gurnulo drugo osjećati nesretnim.⁶³

Nakon ovih eksperimenata, Nunner-Winkler i Sodian zaključuju da je moguće da djeca prvo nauče moralna pravila na način da znaju za određene norme, razumiju zašto te norme postoje, dok ubrzo nakon te faze, djeca internaliziraju moralna pravila. Kršenjem tih osobnih dužnosti slijede negativne emocije i proces samoevaluacije te se ujedno pojavljuje i empatija. Mlađa djeca moralna pravila gledaju kao na eksternalne činjenice. Ono što mlađa djeca ne razumiju jest osnova moralne autonomije, odnosno to da je djelovanje određeno internaliziranim moralnim pravilom, a ne onime što osoba želi ili što drugi očekuju od nje. Za autonomnu osobu pravilo nije samo informacija koja govori o tome što se smije, a što ne, već je to pravilo koje osoba sama prihvaća kao nešto važno, pozitivno, poželjno, itd... Osoba koja se razvila u autonomnu osobu, osjećat će krivnju ako ne djeluje po moralnim pravilima pa čak i ako ispuni ono što želi. S druge strane, djeca koja se nisu formirala u autonomne osobe, tako ne funkcioniraju.⁶⁴

Ukoliko prihvatimo stav da je za moralno djelovanje potrebna i emocija, a ne samo racionalnost i logičko razmišljanje, moramo zauzeti stav da moralna edukacija koja se temelji na Kohlbergovom modelu nije zadovoljavajuća. Mnogi su razlozi za ovakvo vjerovanje. Prvi i očiti razlog se temelji na etičkom pojmu pravednosti te gleda na moralne dileme kao na matematičko-logičke zadatke, dok mnoga djeca i odrasli ljudi koji su, prema Carol Gilligan, uglavnom ženskog spola, nemaju izražene osjećaje za takve pojmove. Kohlberg je takvu djecu smatrao moralno nerazvijenima u usporedbi s ostalim vršnjacima, a ta djeca su uglavnom, ponavljam, bila ženskog spola. Prema riječima Carol Gilligan, ovakav model je neadekvatan jer zanemaruje „polovicu svjetske populacije.“ Drugi problem jest onaj koji sam

⁶³ Gaus, G. 2010. *The Order of Public Reason, A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*. Cambridge University Press. str.202-203.

⁶⁴ Gaus, G. 2010. *The Order of Public Reason, A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*. Cambridge University Press. str. 204.

prethodno već navela, a koji su dodatno potkrijepila mnoga istraživanja koja je u svojoj knjizi iznio Gerald Gaus. Mala djeca dobro razumiju moralna pravila, ali ih nisu internalizirala. Dijete (i odrasla osoba) može biti na visokom stadiju moralnog razvoja, ali ukoliko nije internaliziralo to pravilo, neće se nužno ponašati u skladu s njime. Ukoliko je cilj moralne edukacije da poboljšamo moralno rasuđivanje osobe, ovakav pristup moralnoj edukaciji je poželjan, ali ukoliko želimo educirati ljude da se ponašaju moralno, ovakav pristup jednostavno nije adekvatan.

5.4. Noddingsin cilj

Ukoliko cilj moralne edukacije nije isključivo poboljšanje moralnog rasuđivanja i gledanja na moralne dileme kao na matematičke jednadžbe, niti usađivanje ustaljenih moralnih vrijednosti jer to potencijalno može biti i vrlo štetno, moramo razviti teoriju koja će bez usađivanja unaprijed zadanih vrijednosti od djece stvoriti moralne ljude. Jedan od načina je da odbacimo Kohlbergov model koji se temelji na pravednosti te pokušamo moralno educirati djecu koristeći Gilliganin model koji se temelji na brizi. Jednu od teorija moralne edukacije koja se temelji na osjećaju za brigu kreirala je Nel Noddings.

Danas se na etiku u domeni edukacije gleda kao na skup logičkih problema koje je potrebno riješiti razumom te se prema stupnju rješavanja problema osobu stavlja na određeni stadij. Prema tome, suvremena etika ima formu matematike i logike te diskusiju usmjerava izvan sfere ljudske aktivnosti. Iako su određeni filozofi prepoznali razliku između čistog logičkog razuma i praktičnog ili moralnog rasuđivanja, etička argumentacija često slijedi logičke karakteristike i nužnosti poput neke matematičke discipline. Možemo reći da se etika dosad bavila principima poput pravednosti i jednakosti gledanima iz muške perspektive. Ženski glas je, prema Noddings, bio tih. Noddings smatra da je ljudska briga temelj etike. Smatra da takav način nije dovoljno zapažen u etici. Možemo reći da je etika dosad bila upravljana od strane *logosa* muškog duha, dok je prirodniji i jači pristup bio kroz *eros*, odnosno kroz ženski duh.

Noddings ističe da gledajući današnji svijet možemo uvidjeti da je ispunjen vandalizmom, boli i patnjom. Nasilja su često počinjena u ime određenih principa. Kada postavimo određeni princip, primjerice: *Ne ubij*, isto tako postavljamo i principe koji predstavljaju iznimke tog principa. Pretpostavivši da smo moralni, tada možemo poništiti vjerovanja drugih koja se

razlikuju od naših vjerovanja. Za pristup koji podrazumijeva slijeđenje i postojanje zakona i načela, Noddings kaže da nije pristup ženske osobe. To je pristup nekoga odsutnog, odnosno, prema njoj, muške osobe.⁶⁵

Dakle, Noddings iznosi feministički pogled. U klasičnom smislu, taj pogled podrazumijeva suosjećanje, povezanost i razumijevanje. Ona ne kaže da bi se logiku trebalo odbaciti, niti da je ona ženama strana, već da predstavlja alternativan način pogleda na moral.

Općenito, žene su suočene sa problemom u situacijama u kojima moraju moralno, praktično djelovati. Nije tako da žene nisu sposobne principe rasporediti hijerarijski i doći logički do konkluzije, već je vjerojatnije da je takav proces dolaska do konkluzija moralnih dilema problematičan. Kada su suočene sa hipotetskom moralnom dilemom, žene često očekuju veći broj informacija. Žene žele znati više zbog toga što žele formirati sliku koja će najviše sličiti realnoj moralnoj situaciji. Idealno bi bilo kada bi žene mogle razgovarati sa sudionicima određene moralne dileme, kada bi vidjele facijalne ekspresije, znale osjećaje sudionika i slično. Moralne odluke se donose u stvarnom životu, u realnim situacijama, te se one razlikuju od matematičkih problema. Žene mogu i daju razloge za svoje odluke koje donose, ali razlozi su često temeljeni na osjećajima, potrebama, impresijama i osobnim idealima, a ne na univerzalnim principima.⁶⁶

Žene su često bile smatrane inferiornijima od muškaraca u domeni morala. Noddings zaključuje da se žene, kada donose moralne odluke, ne referiraju na koncepte i ideale nego na osjećaje i međuljudske odnose. Muškarci imaju određene ideale koje nastoje slijediti, a iz tog nastojanja proizlazi i njihovo moralno djelovanje. Većina muškaraca, kada je suočena s određenim problemom moralne prirode, promotri koji su to ideali koje je on internalizirao. Povreda tih ideala bi u tom slučaju značila da je muškarac povrijedio vlastite temeljne vrijednosti. Žene s druge strane najčešće promatraju način na koji će ta moralna odluka utjecati na ostale odnose koje je ona formirala s tim osobama te na odnose koje su te osobe formirale s drugim osobama. Cilj moralne dileme je rješavanje problema na način da se ti međuljudski odnosi održe, a da se problem riješi. To je znatno drugačiji oblik razmišljanja od onog kakvog ima većina muškaraca. Iako će i muškarci i žene doći do istog rezultata

⁶⁵ Noddings, N. 2013. *Caring: A relational approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press. str. 2.

⁶⁶ Noddings, N. 2013. *Caring: A relational approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press. str.3.

djelovanja, načini na koji će doći do tih rezultata te razmišljanje koje je dovelo do tog rješenja se uglavnom izrazito razlikuju.

Moralne testove su primarno kreirali muškarci te ih uglavnom provodili na muškarcima koji su tada predstavljali prosjek. Žene su se zbog različitog razmišljanja često nalazile ispod prosjeka pa su istraživači zaključili kako su žene u prosjeku moralno inferiornije od muškaraca, a da pritom nisu uzeli u obzir neadekvatnost testova.

Osim toga, vidjeli smo da su mnoga istraživanja pokazala da se moralnost razvija u vrlo ranoj dobi djetinjstva kada dijete najviše dotičaja ima s majkom, što pokazuje da majke imaju velik utjecaj u moralnom razvoju djeteta. U nastavku ću prikazati primjer u kojem možemo vidjeti kako dvije osobe dolaze do istog zaključka moralne dileme na dva potpuno različita načina.

Noddingsin pogled na moralne dileme i etiku općenito upotpunosti je drugačiji od, primjerice, utilitarističke praktične etike Petera Singera. I Noddings i Singer će se složiti da bi se prema životinjama trebali ponašati moralno, ali će oni pružiti različite razloge zašto bismo se tako trebali prema njima ponašati. Singer bi se pozvao na koncept specizma, odnosno, prema njemu, ponašati se nemoralno prema životinjama bilo bi pogrešno zbog toga što pretpostavljamo da smo mi viša bića u odnosu na njih. Noddings, s druge strane, pokušava pronaći izvor etičkog djelovanja u afektivnosti. Specizam predstavlja određeno načelo za koje je Peter Singer odlučio da će biti dio njegovog moralnog kodeksa. Nepoštivanje tog moralnog kodeksa značilo bi da se Singer nije držao svojih načela, što ne bi bilo prihvatljivo.⁶⁷

Na sličan način većina muškaraca promatra svijet. Određena načela poput jednakosti i pravednosti dio su njihovog moralnog kodeksa prema kojem oni djeluju. Sve što je dio tog moralnog kodeksa ne smije biti povrijeđeno jer će tada radnja te osobe biti nemoralna. Noddings, s druge strane, zauzima upotpunosti drugačiju metodu, a ishod ostaje isti. Ona se osvrće na emocije, odnosno na empatiju. Ukoliko zauzmemo ovakav stav nećemo nekoj životinji učiniti nešto loše zbog toga što suosjećamo i brinemo za tu životinju. Kao što smo mogli vidjeti u Gilliganinim istraživanjima, mnoge žene nemaju snažno izražene apstraktne koncepte koje imaju potrebu slijediti, ali se ponašaju moralno zbog svojih emocija i potrebe za brigom za druge.

⁶⁷ Noddings, N. 2013. *Caring: A relational approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press. str.4.

Noddings u svojoj knjizi ne spominje stadije moralnog razvoja i ne pridaje pažnju moralnom rasuđivanju. Za nju poanta moralne edukacije nije naučiti djecu moralno rasuđivati, već ponašati se moralno. Međutim, Noddings ne odbacuje u potpunosti kognitivnu stranu razvoja, već uključuje i emocije. Smatra da je potrebno pronaći ravnotežu između emocija i kognicije. Kohlberg je eliminirao dio o afektivnosti, no ona se s time ne slaže. Onaj tko ima izražen osjećaj za brigu ima samo jedan cilj, a to je da brine za sebe i za druge. To postaje osnovni cilj i roditeljstva i edukacije. Iz ovog pogleda, racionalnost kao „trenirana inteligencija“ nije dominantan i vodeći cilj edukacije, ali to ne znači da to nije jedan od ciljeva. To znači da racionalnost jest važna, ali moramo težiti nečem višem.⁶⁸

Ne bismo trebali smatrati da je jedina zadaća škole „trenirati“ inteligenciju. Primarni cilj svake edukacijske institucije mora biti održavanje i poboljšavanje brige. Roditelji, policija, treneri, profesori i ostali, svi moraju težiti ka tome cilju. Moralna pitanja se pojavljuju u svakom aspektu ljudskog života te svi moraju preuzeti odgovornost za to.⁶⁹

Ono što ovu teoriju čini važnom jest to što ne smatra da se razvoj moralnog rasuđivanja ne bi trebao prestati razvijati u sklopu moralne edukacije, ali smatra da to ne može biti jedini, osnovni cilj moralne edukacije.

6. ETIKA BRIGE

Nel Noddings jedna je od najutjecajnijih autorica u području brige i primjene etike brige koja se temelji na Gilliganinoj teoriji moralnog razvoja u edukacijskim sustavima. Noddings na edukaciju gleda kao na jedan od najvažnijih elemenata za izgradnju moralnog društva.

⁶⁸ Noddings, N. 2013. *Caring: A relational approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press. str.172.

⁶⁹ Noddings, N. 2013. *Caring: A relational approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press. str. 173.

6.1. Potreba za brigom

Pretpostavljam da bi se većina ljudi složila s tim da bi svi bolje živjeli kada bismo jedni prema drugima imali više empatije i više se brinuli jedni o drugima. Osjećali bi se bolje znajući da ćemo uvijek biti zbrinuti ukoliko smo u određenoj nevolji. To se čini kao vrlo jednostavna tvrdnja, međutim, za kreiranje etičke teorije koja se temelji na ovoj tvrdnji, potrebno je tvrdnju dodatno pojasniti.

U ovom radu, primarno se fokusiram na teoriju brige kao na teoriju koja se odnosi na moralni razvoj djece. Međutim, teorija brige je kompletna etička teorija kojom se mogu obuhvatiti sva etička pitanja i dileme. Prije nego što započnem govoriti o teoriji brige u domeni moralne edukacije, moramo odrediti tko je primarni moralni agent u ovoj teoriji. Pitanje jest: Hoćemo li se fokusirati na onoga koji brine ili na onoga o kojem se brine?

Drugo važno pitanje za etiku brige je: Je li briga za druge vrlina, odnosno je li ona prikaz moralne izvrsnosti? Dakle, ukoliko osoba brine za druge ljude, ona je na visokom stadiju moralnog razvoja. Ukoliko prihvatimo ovu premisu, prihvatit ćemo da je osnovni moralni agent onaj koji brine. Ukoliko je važno imati vrlinu „brige za druge“, tada se fokusiramo na razvoj te vrline, odnosno na onoga koji brine za druge ljude.

Kaže Noddings:

„Ako o brizi razmišljamo kao o poželjnom karakternom svojstvu kod ljudi, tada je primarni moralni agent teorije onaj o kojem se brine te potrebe koje ta osoba ima, a koje je potrebno zadovoljiti te na koji način osoba koja brine o toj osobi reagira na te potrebe.“⁷⁰

Ukoliko se prisjetimo Gilliganinog istraživanja Kohlbergove teorije, shvatit ćemo da su djevojčice o moralnim dilemama razmišljale na način da su gledale odnose između ljudi, tako da je ovakvo viđenje etike brige u skladu sa razmišljanjima djevojčica u Kohlbergovim istraživanjima.

⁷⁰ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str. 11-12.

6.2. Etika brige i ljudska prava

Današnji svijet se u velikoj mjeri temelji na teoriji pravednosti. Osim Kohlberga koji je etiku koja se temelji na pravednosti izabrao kao standard za proučavanje moralnog razvoja kod djece, koncept pravednosti dominantan je u mnogim drugim sferama društva.

Svaka osoba na svijetu ima određena prava koja se ne smiju prekršiti. Sve zapadne liberalne demokracije poštuju ljudska prava svojih građana te očekuju da će i njihovi građani poštovati prava drugih ljudi kako bi se osiguralo slobodno društvo čiji su pripadnici jednaki. Sva ta prava proizlaze iz određenih načela, poput načela pravednosti, te se podrazumijeva da će svi građani poštovati ta prava jer i oni sami vrednuju ta načela.

Međutim, kako je pokazalo Gilliganino istraživanje, mnogi ljudi se ne poistovjećuju s tim načelima te ne rješavaju realne moralne dileme zbog tih načela. Znači li to da u etici brige ne postoje prava? Znači li to da, ukoliko bismo moralno educirali djecu koristeći koncept brige, ne bismo od njih tražili da poštuju ljudska prava?

Sve dominantne društvene teorije, poput prethodno spomenute teorije Johna Rawlsa, smatraju kako se sprječavanje povreda građana u nekom društvu omogućava kroz pravilnu provedbu različitih prava. Međutim, ovakav stav se često izražava bez spominjanja ljudskih potreba. Etika brige ne negira postojanje koncepta prava, ali smatra kako prava proizlaze iz potreba ljudi.⁷¹

Uzmimo za primjer pravo svake osobe na primarnu zdravstvenu skrb. Umjesto da ovo pravo opravdamo postojanjem nekog apstraktnog koncepta poput toga da svaka ranjena osoba ima pravo na pomoć, mi prepoznamo potrebu te osobe za pomoći te zbog toga formiramo pravo da sve osobe koje imaju tu potrebu imaju i pravo na pomoć.

Formalizirani argument se može postaviti na sljedeći način:

1. Postoji situacija ili skup stanja iz koje se stvara određena potreba
2. Potreba je jasno opisana
3. Barem netko u skupini ljudi koja je čula potrebitu osobu interpretira izjavu te osobe ispravno. Drugim riječima, ta osoba vidi da druga osoba nešto treba

⁷¹ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str. 53.

4. Nakon što je prihvatila legitimnost te potrebe, skupina sada odredi svoju ulogu u toj potrebi te izračuna potencijalnu mogućnost zadovoljavanja te potrebe

5. Potreba se formalno karakterizira kao pravo. To jest, skupina ljudi prepoznaje legitimnost tog prava te zaključi kako bi trebala to pravo i zadovoljiti.⁷²

6.3. Etika brige i druge društvene teorije

Poput deontološke etike, etike dužnosti i prava, etika brige također govori o dužnostima. Smisao da „ja moram nešto napraviti“ postoji i u etici brige. Ponekad će onaj koji brine odgovoriti na nečiju potrebu zbog toga što to želi, odnosno, zato što voli onoga kojemu u tom trenutku treba pomoć. Kada se dogodi ovakva ili slična situacija, možemo reći da je to prirodna briga. „Ja moram“ u etici brige proizlazi iz izražene želje da se pomogne, a ne zbog dužnosti da pomognem. U drugim situacijama, iz nekog razloga, ne želimo pomoći nekome kome je to potrebno. Možda je razlog to što smo umorni ili bi se nama moglo dogoditi nešto loše ukoliko bismo htjeli pomoći. Prema deontološkoj etici mi bismo svejedno trebali pomoći ovoj osobi jer postoji dužnost da to učinimo. U etici brige na ovakav problem gledamo iz potpuno drugačije perspektive. Ovdje više ne govorimo o prirodnoj brizi nego o etičkoj brizi. Moramo se u takvim situacijama zapitati kako bismo se ponašali da je ta osoba netko koga, na primjer, volimo. Moramo se zapitati kako bismo postupili da nismo umorni ili što bismo željeli da smo mi ta osoba koja treba pomoći. Na ovaj način povlačimo određeni etički ideal - skup sjećanja na trenutke u kojima smo za nekoga brinuli i na trenutke kada je netko brinuo o nama. Situacije kojih se prisjećamo reprezentacije su nas samih kada smo bili najbolje osobe kakve možemo biti. Drugim riječima, prikupljamo sjećanja kako bismo opravdali činjenicu da mi „moramo pomoći“.

Najevidentnija razlika između deontološke etike i etike brige dolazi na vidjelo kada postavimo pitanje zašto „moramo“ nešto napraviti ili zašto imamo dužnost brinuti za nekoga. Kantovci bi tu dužnost pronašli u razumu, odnosno u logici koja nam ne bi dopustila da zanemarimo tu dužnost. U etici brige prihvaćamo dužnost zato što vrednujemo prirodnu brigu koja se odnosi na međuljudske odnose.

⁷² Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str. 54.

U Gilliganinim i Kohlbergovim istraživanjima mogli smo vidjeti da su djevojčice na etičke probleme uglavnom gledale kao na skup odnosa između ljudi, a zanemarivale su apstraktne koncepte poput pravednosti i jednakosti. One su se prirodno oslanjale na etiku brige koja uvijek ima za cilj uspostavljanje, obnavljanje ili unaprjeđivanje odnosa u kojem smo slobodni djelovati i brinuti jer mi to želimo. To naravno ne znači da se etika brige upotpunosti odmiče od logike i razuma. Kada brinemo, moramo biti razumni kako bismo najbolje odlučili kako pomoći nekome. Logika igra veliku ulogu u načinu na koji pomažemo ljudima, ali ona nas ne motivira da im pomognemo. Ono što nas motivira da prirodno brinemo za nekoga su empatija i osjećaji koje gajimo prema toj osobi.⁷³

7. ETIKA BRIGE U MORALNOJ EDUKACIJI

U ovom poglavlju, osvrnut ću se na moralnu edukaciju u praksi te proučiti na koji način teoretičari brige mogu koristiti koncepte ove etičke teorije u nastavi kako bi učenike učinili moralnijima, a samim time i boljim osobama. U prvom potpoglavlju objasniti ću na koji način etiku brige možemo primjeniti u moralnoj edukaciji te ću u sklopu tog poglavlja objasniti kako moralno educirati djecu u najranijoj dobi, ali i kako nastaviti s moralnom edukacijom u formalnom obrazovanju, a potom ću ukratko opisati četiri osnovna koncepta moralne edukacije koji su nužni kako bi se teorija brige mogla primjenjivati u odgoju i obrazovanju djece.

7.1. Primjena etike brige na moralnu edukaciju

Etika brige je cjelovita etička teorija koja se može primjeniti na sva etička pitanja na koja odgovore daju druge etičke teorije. Kako je tema ovog rada moralni razvoj djece, etiku brige ću primarno gledati kroz njezinu sposobnost moralnog educiranja djece te njenu ulogu u stvaranju moralnih ljudi.

⁷³ Noddings, N. 2002. *Educating Moral People: A Caring alternative to Character Education*. Teachers College Press. str. 13-14.

7.1.1. Moralna edukacija u najranijoj dobi

Razvoj moralnog rasuđivanja kojeg Kohlberg potiče u moralnoj edukaciji zasigurno je važan za kognitivni i moralni razvoj djeteta, ali moralna edukacija koja se temelji na etici brige ima potencijal razviti moralno društvo. Prema tome, smatram da edukacija koja se temelji na etici brige jest izrazito važna za budućnost našeg društva. Ovakav pristup moralnoj edukaciji započeo je, prema Noddings, još u antičko doba te je dio duge filozofske tradicije. Još je Platon opisivao kako se idealna država treba temeljiti na obiteljima koje podržavaju tu državu. Drugim riječima, ono što Noddings želi jest to da je dobro okruženje u obitelji važno za dobro stanje u državi kao političkoj zajednici.

Noddings podupire ovu tvrdnju i kaže:

„Briga, kao moralna orijentacija, nije specifična niti jednom spolu niti domeni, ali zauzimanje ove pozicije nas ne prisiljava da poreknemo da je podrijetlo brige specifično za određenu domenu- da ona počinje u maloj skupini koju mi nazivamo dom te vjerojatno iz roditeljske ljubavi.“⁷⁴

Prema tome, Noddings se pita, ukoliko je istina da je briga nešto što započinje u domu, je li potrebno dodatno proučavati taj početak te ga promotriti sa filozofske strane. Iako je briga nešto što započinje u našem domu i u ranim danima našeg života, to ne znači da se njezin razvoj ne bi trebao proširiti i na, primjerice, školu. To što ona započinje kod kuće, ne znači da ona mora i ostati tamo.

Kaže Noddings:

„Teorije, poput djece, odrastaju i sele se u javni život.,,

Dakle, kako djeca odrastaju, njihova moralna edukacija odvija se i izvan doma.⁷⁵ Roditelji svoju djecu kod kuće uče čitati, uče ih razmišljati, računati, bojati, crtati. Sve te vještine roditelji u manjoj ili većoj mjeri nastoje naučiti svoju djecu kod kuće i prije nego što ona postanu dio sustava školstva. Sve te vještine nakon toga djeca nastavljaju razvijati u školi. Djeca nastavljaju s učenjem crtanja, pisanja, računanja, razmišljanja. Zašto bi moral bio iznimka? Što je dijete starije, to će se susretati sa sve više moralnih dilema, u slobodno

⁷⁴ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str.2.

⁷⁵ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.str.2.

vrijeme ili u školskim klupama. Moralna edukacija nevjerojatno je zanemarena od strane društva te se ona „uči“ isključivo doma ili indirektno na nastavi u sklopu mnogih drugih predmeta.

U nastavku ću nastojati pokazati da je moralna edukacija u školstvu nužna za moralni razvoj djece te ću nastojati iznijeti načine na koje bi se ona mogla i implementirati.

7.1.2. Moralna edukacija u formalnom obrazovanju

Prethodno sam već pisala o debati koja se razvila među zagovornicima moralne edukacije, a koja se odnosi na raspravu između kognitivnog developmentalizma i edukacije čiji je fokus odgoj karaktera djeteta. Došla sam do zaključka da je kognitivni developmentalizam (teorija prema kojoj se u moralnoj edukaciji vrednuje sposobnost moralnog rasuđivanja koja je usko povezana s kognitivnim razvojem, a ne uz karakterne osobine) bolji od klasičnog karakternog odgoja djece.

Klasični odgoj karaktera djece svodi se na određivanje poželjnih karakternih osobina te se potom od djece zahtijeva da usvoje te karakterne osobine te da ih internaliziraju i ponašaju se u skladu s njima. Ovakav pristup nije dobar jer djeca ne razumiju zašto slijede određena moralna pravila i ne dajemo im mogućnost da, ukoliko ta moralna pravila nisu dobra, imaju sposobnost da ih izmjene. Osim što ovakav, zastarjeli, način moralne edukacije nije učinkovit, on je potencijalno i vrlo štetan jer neka moralna pravila koja odrasli ljudi u društvu određuju često uopće nisu moralna. Na ovakav način stvaramo društvo u kojem ljudi ne uspijevaju sami donositi odluke te stvaramo društvo koje potencijalno neće zadovoljavati najniže moralne standarde.

Iako se ovo čini kao svojevrsna pobjeda moralnog developmentalizma i moralne edukacije temeljene na Kohlbergovoj razvojnoj teoriji, ne moramo tako brzo odustati od ideje moralne edukacije kojoj je cilj educirati karakter djeteta.

Ukoliko smo odlučili da je cilj moralne edukacije odgajanje djece da postanu bolji ljudi, tada moramo napraviti sustav prema kojem ćemo poduprijeti dobro ponašanje, a da pritom ne učimo djecu direktnim vrijednostima koje smo mi sami zadali. Svi zagovornici etike brige i

odgajatelji karaktera slažu se da je jedini način da učinimo svijet boljim mjestom to da odgojimo bolje ljude. Povijest je pokazala da korištenje principa kako bi opravdali moralno djelovanje nije efektivno. Moralni ljudi rijetko razmišljaju o apstraktnim principima kada djeluju moralno. Moralno djelovanje proizlazi iz samog moralnog agenta ili iz interakcija između ljudi, a ne iz nekih apstraktnih eksternih koncepata.⁷⁶

Razvojna psihologija moralnosti mnogo duguje Kohlbergu i njegovoj developmentalističkoj teoriji, ali tvrditi da će se ljudi ponašati moralno u stvarnom svijetu samo zato što razumiju i vrednuju određene koncepte, naprosto nije realno. Razum nije ono što nas motivira da djelujemo moralno. Mnogi visoko obrazovani ljudi, koji su istrenirani u umijeću rasuđivanja baziranog na logici, su počinili izrazito nemoralne radnje te u današnjem društvu nastavljaju činiti isto. Iz tog razloga moralni edukatori karaktera naglašavaju važnost „ulijevanja“ vrlina u umove djece jer vjeruju da će ljudi čvrstog karaktera uglavnom činiti „pravu stvar“ bez da od principa dođu do konkluzije o tome kako bi trebalo djelovati koristeći razum i logiku.

Edukacija karaktera svoje teoretske korijene vuče iz etike vrlina te se smatra da je Aristotel njezin začetnik. Teorija brige, koju je Noddings razvila, nije varijacija etike vrlina, ali dijeli određene važne karakteristike s tom tradicijom. Ona se primarno odnosi na relacije, a ne na samog agenta te se više bavi brigom kao relacijom nego brigom kao vrlinom. Ono što je kod etike brige suprotno od ostalih oblika etike jest to da ona odaje posebno priznanje onome o kome se moralni agent brine.

Na primjer, dojenčadi snažno doprinose relaciji majke i djeteta, studenti doprinose relaciji učitelja i studenta, a pacijenti doprinose relaciji doktora i pacijenta. Za razliku od drugih, dominantnijih teorija u etici u kojima je jedini moralni agent osoba koja djeluje, odnosno koja radi neku moralnu radnju, u etici brige poseban naglasak se daje i osobi koja je uključena u radnju, ali ju sama ne izvodi, drugim riječima osoba o kojoj se brine. U etici brige su važnije relacije između ljudi nego sama osoba od koje se očekuje da postupi moralno. Temelj proučavanja nije moralno djelovanje doktora nego odnos između doktora i pacijenta. Dakle, velika razlika postoji upravo u naglasku na nešto. Ukoliko je naglasak na relacijama između ljudi, a ne na moralnom agentu koji djeluje, to stvara velike razlike u pogledima na moralnu edukaciju.

⁷⁶ Noddings, N. 2002. *Educating Moral People: A Caring alternative to Character Education*. Teachers College Press. str. 3.

Kao što sam prethodno već spomenula, teoretičari brige ne nastoje „ulijevati“ vrijednosti direktno u razmišljanje djece zbog toga što su svjesni negativnih implikacija koje bi to moglo imati. Ukoliko je neki učitelj sljedbenik teorije brige, on će se skoncentrirati na uspostavljanje uvjeta koji će u njegovim učenicima pobuditi ono najbolje u njima, odnosno, ono što će ih učiniti dobrim osobama.

Teoretičari brige vjerojatno neće identificirati određen broj specifičnih vrlina za koje će se očekivati da će ih učenici usvojiti apsolutno, odnosno bez uzimanja u obzir određeni kontekst. Za teoretičare brige, vrline se definiraju ovisno o situaciji i s obzirom na u tom trenutku postojeće relacije.

Ono što je slično etici brige i klasičnog odgoja karaktera jest to obe teorije moralne edukacije zagovaraju inkorporaciju priča u nastavne satove. Klasični edukatori karaktera koriste priče u kojima se pojavljuju heroji s jasno definiranim i naglašenim vrlinama, dok teoretičari brige više naginju pričama koje problematiziraju etičke odluke. Prema tome, čini se da su u ovom svojstvu teoretičari brige sličniji kognitivnim developmentalistima vođenim Kohlbergovim teorijama. Razlika je u tome što teoretičari brige preferiraju literaturu sa snažnim porukama, na filozofsku fikciju zamaskiranu u moralnu dilemu. Ovdje možemo vidjeti da etičari brige preferiraju otvoreniju i prirodiju raspravu kroz koju će se locirati određeni problemi. Oni ne nastoje razriješiti određenu moralnu dilemu, već u određenoj priči pronaći problematične moralne zadatke koji nisu jasno formirani u logičku zagonetku. Dijalog je prema tome jedna od najvažnijih komponenta moralne edukacije bazirane na teoriji brige, a o tome ću nešto više pisati u sljedećem poglavlju. ⁷⁷

7.1.3. Komponente moralne edukacije

Moralna edukacija iz perspektive brige, prema Noddings, ima četiri osnovne komponente:

1. modeliranje
2. dijalog
3. vježba
4. podupiranje

⁷⁷ Noddings, N. 2002. *Educating Moral People: A Caring alternative to Character Education*. Teachers College Press. str. 4-5.

Modeliranje je važno u većini shema moralne edukacije, ali kod brige je posebice važna. Mi se primarno fokusiramo na razvoj naših učenika u smislu da postanu brižni, da pružaju brigu i da se drugi o njima brinu. Moramo pokazati na našem osobnom ponašanju što to znači brinuti za nekoga. Prema tome, nije da mi samo njima kažemo da moraju brinuti za druge i da im zadamo tekstove da čitaju o tome, mi njima demonstriramo kako je to brinuti za druge kroz naš odnos s njima. Osim što im pokazujemo što to znači brinuti, započinjemo i dijalog o brizi. S jedne strane, dijalog je esencijalni dio brige. Učenici su također ohrabreni da analiziraju uzorke u ponašanju i reakcije na te uzorke.

Ukoliko se u ime pravednosti profesor ponaša prema svim studentima jednako, hoće se svi studenti osjećati zbrinuto? Postoji li osjećaj pravednosti koji je kompatibilan sa brigom? Mnogi studenti danas izjednačavaju prisilu i brigu. Oni vjeruju da učitelj koji brine o njima će od njih također tražiti da rade određene stvari. Neki teoretičari, kao i neki teoretičari brige, zabrinuti su sa ovakvim načinom razmišljanja jer smatraju da će to kod učenika stvoriti trajnu ovisnost o snažnom šefu ili vođi.

Prema tome, jedna od funkcija dijaloga je da nam pomogne da promislimo o našem osobnom djelovanju. Ono nam daje priliku da pitamo zašto radimo određene stvari i koje su posljedice našeg djelovanja.

Dijalog je nužan u moralnoj edukaciji iz perspektive brige. To je način kojim mi evaluiramo posljedice naše brige. Kroz dijalog učimo o drugima, a to nam je znanje potrebno kako bi bili efektivni kao pružatelji brige. U našoj brizi pomaže nam povratna informacija koju dobijemo od onih za koje brinemo. Konačno, dijalog pruža mogućnost za razvoj onih o kojima brinemo. U dijalogu s onima o kojima brinemo, postoji niz pitanja, informacija, pogleda i stavova koje mi saznajemo o drugim ljudima. Učitelji koji vrše dijalog sa svojim studentima i učenicima, tako mogu pozvati svoje učenike da sudjeluju u „besmrtnoj konverzaciji“.⁷⁸

Teoretičari brige se slažu sa Sokratom u tome da edukacija mora pomoći učenicima da sagledaju vlastite živote i istraže velika pitanja koja su si ljudska bića uvijek postavljala. S druge strane, teoretičari brige ne bi nagovarali učenika da se sukobljavaju nužno s tim vječnim pitanjima, umjesto toga, mogli bismo pokušati započeti takvu pravu i dopustiti učenicima da sami razgovaraju i dođu do zaključka.

⁷⁸ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str.132.

Vježba je isto tako nužna za moralnu edukaciju. Iskustva u koja se mi opustimo proizvode određen mentalitet, stanje misli, uma, poglede na svijet. Oni koji educiraju poslovne menadžere i savjetnike često vjeruju da oni uče te ljude puno više od samog sadržaja knjige. Oni treniraju umove tih ljudi da imaju određen pogled na svijet.

Kaže Noddings:

„Ukoliko želimo educirati ljude da brinu za druge, tada ima smisla dati učenicima vježbe brige i dužnost razmatranja, refleksije te vježbe. U moralnoj edukaciji kroz brigu, učitelji bi eksplicitno trebali reći učenicima da je primarna svrha kooperativnog rada pomaganje jedan drugome da razumiju sadržaj, dijele i podržavaju se. Cilj kooperativnog rada u školi nije uvijek primarno akademsko učenje.“⁷⁹

Dakle, cilj je da djeca razvijaju kooperativne sposobnosti.

Govoreći o konfirmaciji, važno je za istaknuti da ona odvaja brigu od drugih pristupa moralnih edukaciji. Martin Buber je opisao konfirmaciju kao čin potvrđivanja i ohrabivanja onog najboljeg u drugima. Kada potvrdimo nekoga, mi identificiramo ono dobro u njima i podržavamo razvoj dobrog u toj osobi. Kako bismo to napravili, moramo tu osobu poznavati relativno dobro. U suprotnom, ne možemo znati što ta druga osoba zaista želi postići, koje ideale ona ima. Mi ne postavljamo jedan ideal za sve ljude i onda kažemo da svi moraju težiti tom idealu, već mi prepoznamo nešto vrijedno divljenja ili barem prihvatljivo što ne dolazi dovoljno do izražaja u osobi s kojom smo se susreli. Cilj mora biti nešto što obje osobe vide kao vrijedno. Mi ne podržavamo u ljudima ono što mi mislimo da nije dobro podržati. Kada netko počini nešto što mi smatramo lošim, mi si moramo postaviti pitanje što je to što je motiviralo osobu da to napravi. Često nije tako teško identificirati jedan skup mogućih motiva koji se mogu kretati od groznih do onih koji su prihvatljivi. Nakon toga, razgovorom možemo zaključiti koji je motiv pravi, zašto je netko nešto napravio. Kada ga pronađemo, možemo započeti naš dijalog s nečim, kao primjerice: „znam da si htio pomoći svom prijatelji“ ili „znam što si htio postići“.⁸⁰

⁷⁹ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.. str. 132.

⁸⁰ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str. 132.

Tada će biti jasno da se ne slažemo sa djelom, ali će toj osobi biti jasno da mi u njoj vidimo nešto što je bolje od tog čina. Često će odgovor te osobe biti veliko olakšanje. Podupiranje nas vodi prema našoj viziji „boljeg sebe“, pomaže nam da postanemo bolje osobe.⁸¹

Noddings se u svojem radu „Caring: A relational approach to ethics and moral education“ zalaže za uvođenje moralne edukacije koja se bazira na konceptu brige u školski kurikulum, te se također zalaže za cjelovitu reorganizaciju cjelokupnog školskog sustava. Noddings, naime smatra da bi edukaciju trebalo deprofesionalizirati. Pod deprofesionalizacijom se ne misli na to da bi trebalo zanemariti naglasak na kvalitetu niti smanjiti količinu znanja koju bi djeca dobivala. Pod deprofesionalizacijom se smatra da trebamo pokušati eliminirati ono što razdvaja ljude od edukatora (pojam „ljudi“ primarno se odnosi na roditelje). Prema Noddings, učitelji imaju premalo kontakta s individualnom djecom koja su dio edukacijskog sustava te bi oni trebali zauzeti svojevrstan majčinski stav prilikom edukacije te se povezati s idejom brige. Učitelj, prema tome, mora biti onaj koji brine, uz to što mora imati i potrebno znanje o predmetu koji predaje. Učitelji moraju dobro znati svoje područje predavanja kako bi bili u mogućnosti posvetiti se brizi za učenike.

U ovom reorganiziranom sustavu baziranom na brizi, učitelji više ne bi morali razmišljati o voditeljskim ili disciplinarnim vještinama jer bi one bile u potpunosti beskorisne. Što se vrednovanja učitelja tiče, oni bi i dalje morali proći svu potrebnu edukaciju kako bi imali dovoljno znanja da predaju određeni predmet, ali osim toga morali bismo evaluirati i spremnost učitelja da brinu. Procijeniti nečije znanje o pojedinom predmetu nije teško, za to postoje standardizirani testovi za pojedina područja interesa, ali morali bismo također biti sigurni da su te osobe spremne brinuti za njihove učenike. Noddings za to predlaže da svaki profesor mora odraditi trogodišnji rad s drugim profesorom koji je već usavršio sposobnost brige. U tom trogodišnjem periodu postalo bi evidentno da je osoba spremna na rad u školi te bi dobila potrebno praktično znanje o brizi od profesora koji je to prošao prije njega. Nadalje, u školama koje su ovako organizirane, roditelji bi bili česti sudionici u učionicama te bi nadgledali manje skupine, pokretali diskusije te se igrali s djecom na igralištu. Niti jedan učitelj ne bi bio sam s učenicima duži period te nikada ne bi bio sam odgovoran za njihovo stanje i napredak. Idealno, briga bi se znatno proširila izvan kruga učitelja i učenika te bi zaokupila sve one koji bi htjeli biti prisutni u edukacijskom procesu djece. Umjesto standardne hijerarhije, u školi bi postajala ideja kruga ili lanaca. U ovakvom sustavu bi se

⁸¹ Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press. str.133.

učiteljima dozvoljavalo da se bave i karijerom izvan nastave. Na primjer, učitelj bi mogao biti primaran u edukaciji djece te bi brinuo o njima tri godine da bi kasnije, na četvrtoj godini, nadgledao njihov napredak te potencijalno radio na kurikulumu. Biti učitelj se smatra profesijom u kojoj ne postoji napredak. Prva godina i trideseta godina rada izgledaju vrlo slično. Kada bismo organizirali profesore u svojevrstne krugove, oni bi mogli s vremenom dobivati veću odgovornost i različite zadatke.⁸²

7.2. Kritike moralne edukacije bazirane na etici brige

Većina kritika koja se upućuje etici brige i moralnoj edukaciji koja se na njoj temelji su kritike koje su zapravo usmjerene ka klasičnom odgoju karaktera. Odgoj karaktera, kao što sam prethodno pisala, vuče izrazito negativne konotacije zbog toga što često nije učinkovit, a može biti i opasan. Zbog toga što je etika brige u svojem načelu usmjerena ka odgoju karaktera djece, većina tih kritika usmjerena je upravo na to obilježje ove teorije.

Prvu kritiku, koju sam već spominjala, ponudio je Lawrence Kohlberg kada je karakterni odgoj okarakterizirao kao „vreću vrlina“. Njegova primjedba protiv edukacije karaktera jest ta da se edukacija karaktera često temelji na indoktrinaciji, a indoktrinacija nije prihvatljiva metode edukacije.⁸³

Većina ovih kritika ima smisla zbog toga što „ulijevanje“ prethodno zadanih vrlina se zaista može okarakterizirati kao indoktrinacija.

Noddings se također slaže kako ova kritika ima određenu težinu ukoliko se radi o indoktrinaciji, ali smatra kako je ova kritika često prejednostavna: „*Kao roditelji, većina nas pokušava naučiti djecu barem neke vrline na direktan način.*“

Noddings također iznosi nekoliko primjera kako bi potkrijepila svoju tvrdnju: „*Ne smiješ povlačiti mačku za rep; to ju boli. Budi nježna/an.*“, „*Ne smiješ udarati svog mlađeg brata, budi dobra/ar.*“, „*Ne možeš tako pričati sa svojom majkom, budi pristojna/an.*“. Na ovaj

⁸² Noddings, N. 2002. *Educating Moral People: A Caring alternative to Character Education*. Teachers College Press. str. 6-10.

⁸³ Noddings, N. 2002. *Educating Moral People: A Caring alternative to Character Education*. Teachers College Press. str. 6.

način učimo dijete određenim moralnim vrlinama koje zasigurno nisu indoktrinirajuće. Znači li to da kada na ovaj način educiramo malu djecu, da ih pogrešno educiramo?

Ono što je važno napraviti kada ovo radimo jest pružiti djeci jasno objašnjenje zašto ta radnja koju je dijete počinilo nije dobra. Ukoliko jasno iskomuniciramo da mačku boli kada ju se povlači za rep, a ne želimo da nekoga nešto boli, to zasigurno ne može biti loše za dijete.

Direktne instrukcije u kontekstu vrlina mogu se shvatiti kao Aristotelovo naslijeđe čija se etika vrlina često spominje kao prototip edukacije karaktera. Aristotel je definirao vrline prvo u obliku ponašanja, a drugo u obliku osjećaja te treće u obliku razuma. Djecu se treba učiti da rade ono što se smatra dobrim i moralnim, a kada je dijete starije, trebalo bi raditi te radnje zbog toga što su te radnje dobre. Kada je kod djeteta uspostavljen dobar karakter, ono može započeti s rasuđivanjem o vrlinama te samo doći do zaključka zašto su određene osobe dobre, a zašto neke druge nisu. Većina moralnih edukatora danas započinje s rasuđivanjem i razmišljanjem od prve faze moralne edukacije, što je po svemu sudeći prerano.

Ono što razlikuje klasičnu teoriju karakternog odgoja i onu baziranu na etici brige jest to što se zagovornici odgoja karaktera fokusiraju na promociju vrlina dok se etičari brige primarno usredotočuju na odnose između moralnih agenata. Djeca će znatno više slušati odrasle osobe s kojima su uspostavili odnos brige i povjerenja. U etici brige odnosi su na prvom mjestu, a smatra se da se vrline razvijaju gotovo prirodno iz ovakvih odnosa.

Druga velika kritika ovakvom obliku moralne edukacije proizlazi iz svojstva edukacije karaktera da ovisi o snažnoj zajednici. U SAD-u škole moraju jasno izjasniti i opisati svoje temeljne vrijednosti. Kako bi to napravile, društvo mora doći do zaključka o tome što vrednuje. To je znatno lakše zajednicama koje postoje dugo vremena te imaju ustaljene tradicije. Pitanje koje se uvijek postavlja kada se govori o uvođenju moralne edukacije u formalno obrazovanje jest čije vrijednosti ćemo djecu učiti. Ovo je jedna od najvećih kritika ovakvoj moralnoj edukaciji jer bi teoretičari ovakve moralne edukacije morali pokazati da njihov pristup nije u potpunosti vođen nekom partikularnom tradicijom te da mogu pronaći način na koji će učiti djecu da isprave tradiciju koja više nije moralna.

Treća i posljednja velika kritika ovakvom obliku moralne edukacije proizlazi iz problema identifikacije vrlina. Svi se mogu složiti da je iskrenost vrlina, ali isto tako većina (ili svi) vjeruju da postoje slučajevi u kojima bi iskrenost trebala biti žrtvovana zbog suosjećanja. Ponekad ne bismo trebali biti iskreni ukoliko će to jako povrijediti osjećaje neke druge osobe.

Osim toga, sve vrline moraju biti ocijenjene i poredane po kontekstu. Kako djeca postaju starija, moraju se boriti s dvosmislenošću koje se pojavljuju kod vrlina. Edukacija karaktera često se odnosi na edukaciju male djece i adolescenata.

8. ZAKLJUČAK

Kao što smo mogli vidjeti, sve teorije moralnog razvoja ustanovile su da su djeca sposobna moralno rasuđivati te u određenom obliku i sposobna razumijeti kompleksne moralne pojmove. Moje je mišljenje da je Kohlbergova teorija dobro osmišljena teorija ukoliko je cilj razrješavati logički moralne dileme. To je zasigurno jedan od načina kojim bismo razvijali kritičko razmišljanje djece te pospješili njihove kognitivne sposobnosti. Ovakvo viđenje moralnog razvoja i moralne edukacije temeljeno na logici, u kojem moralne probleme gledamo kao na logičke probleme, ima svoje prednosti te će zasigurno pomoći djeci u daljnjem obrazovanju i profesionalnom radu, ali smatram da nije efikasno ukoliko smatramo da bi cilj moralne edukacije trebao biti odgoj karaktera djece te kreiranje moralnih ljudi.

Mnogi ljudi na svijetu svijet ne promatraju kroz koncept i teoriju pravednosti te ova teorija samim time ne uključuje značajan dio stanovništva. To ne znači da teorija pravednosti nije korisna ili primjenjiva, to naprosto znači da ne možemo koncept pravednosti koristiti kao temelj za teoriju moralnog razvoja koja bi morala obuhvatiti čitavu ljudsku populaciju. Upravo iz toga razloga smatram kako je teorija moralnog razvoja koja se temelji na konceptu brige puno univerzalnija jer se svi mogu složiti da razumiju jednostavan koncept brige za svoje bližnje te više manje svi ljudi osjećaju potrebu za brigom kada im je ona potrebna. To je jednostavna vrijednost koju bi svako dijete trebalo posjedovati te smatram kako bismo trebali raditi na tome da sva djeca uzimaju u obzir osjećaje drugih ljudi kada donose određene moralne odluke. Tako nešto bismo mogli postići ako bismo educirali djecu uzimajući u obzir brigu kao temeljnu vrijednost.

Ovaj rad bavio se i pitanjem trebamo li i možemo li moralno educirati djecu, drugim riječima možemo li unaprijediti moralno djelovanje djece. Ono što bi u daljnjem istraživanju trebalo napraviti jest kreirati temeljiti sustav moralnog obrazovanja temeljenog na brizi te proučiti mogućnosti implementacije takvog sustava u školski kurikulum u obliku razredne nastave ili potpuno novog predmeta u školi. Ukoliko tako nešto nije moguće, smatram kako bi se nastavnici trebali obrazovati u ovom području te implementirati koncepte koje je zadala Nel Noddings u svojim mnogim radovima, a koji se temelje na konceptu brige.

Bez obzira na to kojoj teoriji moralnog razvoja smo skloniji vjerovati, ono oko čega se svi mogu složiti jest to da je moral nešto što se razvija od djetinjstva te da se samim time može i utjecati na njegov razvoj i po tome se ne razlikuje od kognitivnih, ili fizičkih sposobnosti djeteta.

S druge strane, moral je kompleksan pojam kojeg se može definirati na različite načine te se metode mjerenja morala kod osoba uvelike razlikuju i ne postoje jedinstveni standardizirani testovi koji su općeprihvaćeni. Tehnološki i znanstveni napredak je danas sve veći i sve se brže razvija tako da smatram kako bi se moralni razvoj društva trebao barem u jednakoj mjeri razvijati. Tako nešto nije moguće bez da se određene nadležne institucije pobrinu za kreiranje sustava u kojem bi se djecu moralno educiralo od malih nogu jer se to jednostavno ne može prepustiti isključivo roditeljima. Roditelji imaju veliku ulogu u moralnom razvoju djeteta, ali kao što im se ne prepušta upotpunosti kognitivni razvoj djeteta, smatram kako im se ne bi smjelo upotpunosti prepustiti niti moralni razvoj djeteta zbog toga što je on, prema mom mišljenju, jednako važan kao i akademski/kognitivni razvoj djeteta.

Od izuzetne je važnosti za budućnost društva da se moralni odgoj i moralno obrazovanje djece shvati jednako ozbiljno kako se danas shvaća njihov intelektualni i akademski razvoj. U današnjem svijetu je to posebice bitno zbog velike količine problema koji su moralne prirode, a često se kao takvi ne predstavljaju u javnosti. Problemi poput globalnog zatopljenja, zaštite prirode, sigurnosti na internetu, masovnog nadzora stanovništva, preprodaje osobnih podataka stanovništva raznim interesnim skupinama, korupcije, pravila ponašanja na radnom mjestu, temeljna prava žena, djece, raznih manjinskih skupina, nejednakosti u društvu, nejednakosti na međunarodnoj razini i mnogi drugi u svojoj prirodi su moralni i etički problemi te djecu, koja će jednog dana morati donositi teške moralne odluke kako bi razriješili ove probleme, moramo pravilno moralno educirati te nastojati da dosegnu visoke moralne stadije koje su zadali Piaget, Kohlberg, Gilligan i drugi.

Dakle, smatram kako bez pravilne, efektivne, temeljite moralne edukacije nećemo uspjeti dostići visoke moralne standarde koji su potrebni kako bi se razriješili ove kompleksne moralne dileme. Većinu ovih problema uzrokovali su ljudi koji nisu u obzir uzimali moralne čimbenike kada su donosili razne odluke. Budućnost društva temeljenog na pravednosti, empatiji i dobrim međuljudskim i međudržavnim odnosima ovisi o ispravnom moralnom educiranju djece, a kao što sam već spomenula, to je odgovornosti koja se ne može prepustiti samo individualnim osobama.

LITERATURA

Berčić, B. 2012. *Filozofija*, Zagreb: Ibis grafika.

Burroughs, M.D. 2018. *Ethics Across Early Childhood Education*. U: Englehardt, E.E. i

Fleming, J.S. 2005. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development*.

Gaus, G. 2010. *The Order of Public Reason, A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*. Cambridge University Press.

Gilligan, C. 1982. *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Kagan, J. i Lamb, S. 1987. *The emergence of morality in young children*. University of Chicago Press.

Locke, D. 1987. Moral development as goal of moral education. U: Straughan, R. i Wilson, J. ur. *Philosopher on education*. University of Oxford.

Locke, J. 1971. *on Education*, New York: Teachers College Press.

Matthews, G. i Mullin, A. 2018. *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy.

Molchanov, S.V. 2013. *Moral development in Childhood*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Noddings, N. 1995. *Philosophy of education (Dimensions of personality)*. Westview Press.

Noddings, N. 2002. *Educating Moral People: A Caring alternative to Character Education*. Teachers College Press.

Noddings, N. 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.

Noddings, N. 2013. *Caring: A relational approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press.

Pritchard, M. 1993. *Reasonable children*. Western Michigan University.

Pritchard, M.S. ur: *Ethics Across the Curriculum - Pedagogical Perspectives*. Springer.

Rousseau, J.J. 1762. *Emile or on Education*.

Vasta, R., Haith, M.M. i S.A. Miller. 2005. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Wringe, C. 2006. *Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Springer.

Internetske stranice

Encyclopædia Britannica

<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18496>

The Stanford Encyclopedia of Philosophy