

# Natalia Szutta

---

## Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót

---

Diametros nr 46, 111-133

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## WYCHOWANIE MORALNE Z PERSPEKTYWY ETYKI CNÓT

– Natasza Szutta –

**Abstrakt.** Wśród teoretyków moralności największe znaczenie edukacji moralnej przypisują etyce cnót. Wynika to z ich koncentracji na sprawcy działania, jego moralnej kondycji jako głównego przedmiotu dociekań etycznych. Celem mojego artykułu jest odpowiedź na pytanie, na czym polega edukacja moralna w duchu etyki cnót. Wyjaśniam, w jaki sposób obejmuje ona elementy kognitywne (kształtowanie moralnych przekonań), afektywne (odpowiednie uporządkowanie uczuć i emocji) i behawioralne. W pierwszej części mojego artykułu kreślę właściwe ujęcie cnoty etycznej, dzięki czemu zwracam uwagę na jeden z głównych błędów w jej rozumieniu, którego efektem może być niepotrzebna obawa przed jej aplikacją do różnych koncepcji edukacyjnych. W drugiej części podejmuję próbę odparcia głównych zarzutów kierowanych pod adresem etyki cnót, przede wszystkim indoktrynacji i pogwałcenia autonomii wychowanków oraz wielości katalogów cnót. Staram się także wykazać przewagę edukacji moralnej poprzez cnoty nad tzw. niedyrektywnymi metodami moralnej edukacji, stanowiącymi jej konkurencję.

**Słowa kluczowe:** etyka cnót, moralna edukacja, cnoty etyczne.

### Wstęp

Współczesna etyka cnót<sup>1</sup> to jeden z obecnie najbardziej rozpoznawalnych, oprócz utylitaryzmu i deontologii, nurtów etycznych. Jest on na tyle szeroki, że trudno poddawać go systematycznej charakterystyce. Jego zwolennicy przyjmują różne metaetyczne założenia, różnią się także w szczegółowych rozwiązaniach na gruncie etyki stosowanej. Tym, co ich łączy, jest perspektywa uprawiania etyki skoncentrowana na sprawcy, doskonaleniu jego moralnego charakteru poprzez

---

<sup>1</sup> To bardzo szeroki nurt we współczesnej etyce, który korzeniami sięga starożytności, przez lata nieco zapomniany, na nowo odkryty w drugiej połowie poprzedniego stulecia, kiedy to Elizabeth Anscombe w swoim artykule pt.: *Modern Moral Philosophy* poddała radykalnej krytyce dominujące we współczesnej etyce teorie etyczne: utylitaryzm i deontologię, i zaproponowała powrót do Arystotelesowskiej etyki cnót. Jej śladem poszło wielu etyków, m.in.: Alasdair MacIntyre, Julia Annas, Robert Audi, Michael Slote, Nancy Sherman, Martha Nussbaum, Rosalind Hursthouse, Christine. Przełom XX i XXI wieku zaowocował licznymi monografiami stanowiącymi współczesne projekty etyki cnót. Co ciekawe, ich autorzy to filozofowie różnych proveniencji: realiści i konstruktywiści, naturaliści i nonnaturaliści, obiektywiści i relatywiści, liberałowie i komunitarianie, itd. Wielość projektów sformułowanych w ramach tego nurtu sprawia, że nie poddaje się on prostej systematyzacji. Jej próbę przedstawiłam w mojej książce pt. *Współczesna etyka cnót. Projekt nowej etyki?* (Szutta [2007]). Por. także Jacek Jaśtal [2004] s. 7–43, [2009].

nabywanie trwałych dyspozycji do moralnie dobrego działania – cnót etycznych. Etycy cnót nie są zwolennikami formułowania uniwersalnych moralnych zasad, które pomagają odpowiadać na pytanie, co powinienem czynić lub jakie czyny są moralnie słuszne. Są przekonani, że o dobrym działaniu decyduje kondycja moralna sprawcy. Zakładają, że jeśli ktoś jest dobrym człowiekiem – uosobieniem cnót etycznych, czyli m.in.: życzliwym, uczciwym, gotowym do niesienia pomocy, sprawiedliwym, odważnym i do tego jeszcze mądrym, to nie może źle czynić. Jakiegokolwiek zasady, choćby najszlachetniejsze, jeśli będą stosowane przez ludzi nieżyczliwych i nieroztropnych nie uchronią przed moralnym złem. Dlatego dla etyków cnót wychowanie moralne jest centralnym zagadnieniem etyki.

Celem mojego artykułu jest wyjaśnienie, na czym polega wychowanie moralne w duchu etyki cnót. Chcę pokazać, że jest to koncepcja obejmująca zarówno elementy kognitywne – kształtowanie moralnych przekonań na temat moralnego dobra i zła, jak i afektywne – właściwe uporządkowanie uczuć i emocji, odpowiednio motywujących do działania. W pierwszej części mojego artykułu rozpocznę od wyjaśnienia, na czym polega różnica między behawioralnie ujmowanymi cnotami, rozumieniem typowym dla krytyków wychowania moralnego poprzez cnoty, a ich kognitywno-afektywnymi odpowiednikami, propagowanymi przez etyków cnót<sup>2</sup>. W drugiej części pokażę, w jaki sposób oba te ujęcia cnoty wyznaczają tok procesu wychowawczego. Zastanowię się także nad rolą moralnego wychowawcy. W trzeciej części przejdę do dyskusji z głównymi zarzutami formułowanymi przez przeciwników tego modelu wychowania: zarzutem indoktrynacji oraz wielości katalogów cnót. Podejmę także polemikę z alternatywnymi metodami wychowawczymi, próbując wykazać przewagę wychowania moralnego poprzez cnoty nad jego konkurentami.

---

<sup>2</sup> Kognitywno-afektywne ujęcie cnoty etycznej jest powszechnie przyjmowane przez współczesnych etyków cnót. Pochodzi od Arystotelesa, wyraźnie podkreślającego oba aspekty – kognitywny, jak i afektywny (Annas [2004]). Dopóki sytuacjoniści etyczni nie zaczęli podważać empirycznej adekwatności cnoty i całej etyki cnót, nie zajmowano się oddzielnie tym szczegółowym zagadnieniem.

Sytuacjoniści, odwołując się do licznych eksperymentów przeprowadzonych przez psychologów społecznych, twierdzą, że o sposobie ludzkiego działania decydują sytuacje, w których stawia ich los, a nie cechy i dyspozycje moralnego charakteru. Kwestionują nawet ich istnienie, ponieważ musiałoby się ono przejawiać spójnością ludzkiego zachowania, tymczasem badania empiryczne wykazują niski stopień spójności ludzkich zachowań (John Doris [2004] s. 15–27). W odpowiedzi na te zarzuty etycy cnót zauważają, że jedynie behawioralnie rozumiane cnoty etyczne powinny przejawiać się spójnym zachowaniem. Natomiast przy kognitywno-afektywnym ujęciu cnót spójność należy rozumieć znacznie szerzej, nie można jej zawęzić jedynie do samego zachowania z pominięciem przekonań i motywów moralnych sprawców. Badanie tak rozumianej spójności jest znacznie bardziej skomplikowane i proste eksperymenty, w których ludzkie zachowania są obserwowane jedynie z perspektywy eksperymentatora, nie są w stanie ani jej potwierdzić, ani zakwestionować (Szutta [2012]).

## 1. Cnota etyczna i sposoby jej ujmowania

Zwolennicy etyki cnót nie zadają sobie pytania: „Co powinienem czynić?” – fundamentalnego dla utilitarystów i deontologów, interesuje ich natomiast: „Kim powinienem się stać?” czy „Jakiego rodzaju cechy charakteru powinienem uosabiać?”. Dlatego cnoty etyczne, rozumiane jako nabyte i względnie trwałe kognitywno-afektywne dyspozycje do moralnie dobrego działania, są podstawową kategorią tej koncepcji etycznej. To podejście w naturalny sposób koreluje z codziennym językiem, który w dużym stopniu ma charakter aretologiczny [*arete*]. W wielu wartościujących wypowiedziach na temat ludzi i ich czynów obecne są nazwy cnót, takie jak: odwaga, roztropność, mądrość, życzliwość, uczciwość, prawdomówność, rzetelność, solidność itp.

Historia pojęcia cnoty sięga początków filozofii i etyki. Właściwie cała starożytna etyka była uprawiana w języku aretologicznym, podobnie jak etyka średniowieczna. W nowożytności co prawda nie do końca zrezygnowano z pojęcia cnoty, ale straciła ona swą wyróżnioną pozycję, jej miejsce zajęły pojęcia „obowiązku”, „zasady” i „obligacji”. Cnoty w nowożytności były rozumiane jako dyspozycje do realizowania obowiązków wynikających z moralnych zasad. Przez lata kategoria cnoty etycznej obrosła w różne interpretacje, a co za tym idzie także liczne krytyki, które często jednak wynikają z jej opacznego rozumienia. Najwięcej kłopotów etycy cnót mają z behawioralnym rozumieniem cnoty etycznej, które z ich punktu widzenia jest rażącym uproszczeniem, skutkującym najpoważniejszymi z kierowanych pod jej adresem zarzutów.

### 1.1. Behawioralne ujęcie cnoty

Behawioralnie rozumiana cnota etyczna to zespół bezmyślnych i automatycznych nawyków, które gwarantują określonego typu zachowania. W takim ujęciu osoba cnotliwa – uosabiająca cnoty etyczne – niezależnie od okoliczności, stale i niezmiennie postępuje w określony – uznawany za cnotliwy – sposób. Człowiek prawdomówny nigdy nie kłamie, a poproszony o pomoc nigdy nie odmawia wsparcia, cierpliwy nigdy nie okazuje zdenerwowania oraz gniewu, a życzliwy spogląda z akceptacją w kierunku każdego napotkanego człowieka, bez względu na to, co by uczynił. Tak ujmowane cnoty są niczym więcej jak tylko nabytymi i utrwalonymi mechanizmami postępowania – prostymi nawykami, w których nie ma miejsca na samodzielne rozważanie zaistniałych w konkretnym czasie i miejscu racji moralnych. Edukacja moralna, przy takim rozumieniu cnót, jest jedynie swego rodzaju warunkowaniem, treningiem, wyuczeniem mechanizmów określonego rodzaju zachowań. Etycy cnót bynajmniej nie zabiegają o kształtowanie tak rozumianych cnót.

## 1.2. Kognitywno-afektywne ujęcie cnoty

Choć w procesie nabywania cnót uczenie pewnych mechanizmów zachowania odgrywa ważną rolę, szczególnie w jego początkowej fazie, to nabycia takiej umiejętności nie można jeszcze nazywać posiadaniem cnoty w sensie właściwym. Cnota jest bardzo złożoną dyspozycją, na którą składa się wiele kognitywno-afektywnych procesów<sup>3</sup>. Kognitywny aspekt cnoty obejmuje rozwój *phronesis* – praktycznej mądrości, natomiast jej aspekt afektywny odnosi się do emocjonalnej dojrzałości. Ich oddzielenie ma znaczenie jedynie metodologiczne, ponieważ w życiu są one ze sobą z konieczności powiązane. Trudno wyobrazić sobie człowieka roztropnego, który byłby emocjonalnie niedojrzały, i dojrzałego emocjonalnie, który nie posiadałby praktycznej mądrości.

*Phronesis* ma przede wszystkim charakter praktyczny, odpowiada za właściwe stosowanie zasad wyprowadzonych z treści pojęć poszczególnych cnót w konkretnych sytuacjach moralnych. Dlatego w obrębie jej zadań leży jak najszersze i szczegółowe rozpoznanie sytuacji moralnej – odczytanie i kojarzenie związanych z nią moralnie znaczących faktów oraz przewidywanie i kalkulowanie możliwych konsekwencji podejmowanego działania. Mądrość praktyczna ma zatem charakter deliberatywny – to dyspozycja do poszukiwania najlepszych środków do realizacji moralnego dobra. Jako taka musi zakładać także wiedzę na temat owego dobra – wyraźną odpowiedź na pytanie: „Co to znaczy żyć moralnie dobrze?”. Dopiero w kontekście tej wiedzy może spełniać swą funkcję deliberatywną<sup>4</sup>.

Choć emocje pełnią bardzo ważną kognitywną rolę – pozwalają komunikować się ze światem, przekazywać i odbierać istotne z moralnego punktu widzenia informacje, zarówno na temat sprawcy, adresata, jak i całego kontekstu sytuacyjnego działania<sup>5</sup>, to najważniejszy w kontekście moralności jest ich motywacyjny charakter. Skłaniają one do podejmowania lub powstrzymywania się od

---

<sup>3</sup> Annas [2004] s. 85–138; Russell [2009] s. 324–325.

<sup>4</sup> W etyce cnót dobro jest rozumiane celowościowo. Bardzo wyraźnie podkreśla to A. MacIntyre, przywołując Arystotelesowski, trójczłonowy, teleologiczny schemat uzasadniania moralności: człowiek rodzi się w stanie natury *in potentiae*, a jego celem – dobrem – jest osiągnięcie stanu natury *in actu*, co oznacza osiągnięcie stanu jego spełnienia się [*eudajmonia*] jako człowieka. Dla Arystotelesa doskonałością jest aktualizacja najwyższej, typowo ludzkiej władzy – rozumu. Obecnie ów cel rozumie się znacznie szerzej – jako ogólny ludzki rozwój – w wymiarze fizycznym, psychologicznym i intelektualnym [*flourishing*]. Cnoty etyczne w tym schemacie odgrywają rolę środków umożliwiających ów rozwój – środków wewnętrznych, bez których osiągnięcie natury *in actu* byłoby zupełnie niemożliwe (MacIntyre [1996] s. 111–112).

<sup>5</sup> Sherman [2012] s. 35–50. Literatura na temat kognitywnej funkcji emocji jest bardzo bogata. Filozofowie zajmujący się tą problematyką to m.in.: Sabina Roser, Michael DePaul, Robert Audi, Martha Nussbaum.

określonych działań. Głębokie emocjonalne powiązanie – identyfikowanie się z moralnym dobrem, czyli cnotliwym życiem – jest samo w sobie dobrą motywacją do zgodnego z nim, autonomicznego działania<sup>6</sup>. To wyklucza heteronomię, przejawiającą się w podporządkowywaniu się różnym zasadom moralnym niejako wbrew sobie, jedynie z lęku przed karą lub społecznym odrzuceniem. Afektywny wymiar cnoty zakłada, że człowiek cnotliwy cieszy się swoją cnotą, chętnie i z radością dokonuje czynów cnotliwych<sup>7</sup>. To bardzo istotny i konieczny wymiar cnoty etycznej.

Przy takim kognitywno-afektywnym ujęciu cnoty etycznej zasady wynikające z poszczególnych cnót – prawdomówności, cierpliwości, gotowości do pomocy, życzliwości – wyznaczają jedynie kierunki działania, a nie z konieczności ustalone ich przebieg<sup>8</sup>. Człowiek cnotliwy to człowiek mądry, który ma świadomość kontekstu sytuacyjnego, modyfikującego w znacznej mierze to, co „tu i teraz” powinien uczynić. Cnota prawdomówności nie oznacza zatem obowiązku przekazywania zawsze i każdemu wszelkich znanych informacji, tylko dlatego, że ktoś o nie prosi lub ich żąda. Gotowość do pomocy nie oznacza udzielenia jej zawsze i każdemu w taki sposób, jakiego ktoś oczekuje. Cierpliwość nie wyklucza okazania gniewu, jeśli sytuacja moralna wymaga oburzenia, a życzliwość nie jest bezwarunkową dobrotliwą akceptacją wszelkich możliwych zachowań. Sposób rozumienia cnót i słuszność wypływających z nich działań nie są jednak dowolne albo całkowicie uzależnione od kontekstu sytuacyjnego. Zasady wynikające z cnót określają ramy dopuszczalnego postępowania. Treść poszczególnych cnót pozwala na wyznaczenie obszaru dopuszczalnych działań. Cnoty ponadto mają to do siebie, że wzajemnie się dopełniają, a także ograniczają<sup>9</sup>.

Te różnorakie konkretyzacje działań wypływających z cnoty powodują, że niemożliwe jest sformułowanie uniwersalnego algorytmu cnotliwego postępowania, ponieważ sytuacje moralne są bardzo różne i złożone, tak w ich podmioto-

---

<sup>6</sup> Annas [2004] s. 94–113.

<sup>7</sup> Arystoteles [2007] s. 92. To bardzo ważny aspekt cnót, który jest podnoszony w licznych dyskusjach z konkurencyjnymi teoriami etycznymi i ich ujęciem cnót jako dyspozycji usprawniających do regularnego i skutecznego realizowania obowiązków moralnych. Cnota etyczna (*arete*) nie polega jedynie na „zduszeniu” przeciwnych jej pragnień i namiętności, jak by ją interpretował Immanuel Kant (Kant [2005] s. 63 [394], 74 [405]), w języku Arystotelesa to jedynie *enkrateia*, lecz na zaangażowaniu po stronie moralnego dobra. Cnota wyklucza „stan wojny” między tym, co dyktuje rozum, a tym, ku czemu kierują uczucia. Przeciwnie, one w dużym stopniu wspomagają rozum (Carr [1991] s. 201–204).

<sup>8</sup> Russell [2009] s. 339–345.

<sup>9</sup> Wśród współczesnych etyków toczy się dyskusja dotycząca Arystotelesowskiej doktryny jedności cnót, w której Filozof twierdzi, że nie można specjalizować się w wybranych cnotach, osoba cnotliwa musi uosabiać wszystkie cnoty (Szutta [2010]).

wym aspekcie – dotyczącym kondycji moralnej sprawcy działania (jego możliwości i ograniczeń), jak i przedmiotowym – dotyczącym warunków zewnętrznych, w których działanie powinno zostać podjęte<sup>10</sup>. Ten kontekstualny rys etyki cnót ma także swoje daleko idące konsekwencje w edukacji moralnej.

## 2. Wychowanie moralne poprzez cnoty

Koncepcja moralnego wychowania poprzez kształtowanie cnót etycznych ma charakter dyrektywny. Przez jej dyrektywność rozumiem dawanie wychowankom wyraźnych wskazówek na temat moralnie dobrych i złych postaw oraz działań. Cnoty etyczne (m.in.: życzliwość, prawdomówność, pracowitość, wierność, odwaga, opanowanie, wyrozumiałość) są prezentowane jako nabyte i trwałe dyspozycje usprawniające do moralnie dobrego działania, natomiast wady (złośliwość, kłamliwość, lenistwo, niewierność, tchórzostwo, brak zrozumienia itp.) jako takie dyspozycje, które ułatwiają czynienie moralnego zła. Wychowawca zachęca do kształtowania moralnego charakteru poprzez doskonalenie cnót i unikanie wad. W przekonaniu etyków cnót dobry moralnie charakter jest dla człowieka koniecznym warunkiem, by mógł on spełnić się jako człowiek, osiągnąć dobre życie.

Koncepcję moralnego wychowania poprzez doskonalenie cnót można różnie interpretować ze względu na sposób ujmowania cnoty. Krytycy tej koncepcji zwykle zakładają bardzo uproszczone, behawioralne rozumienie cnoty, tym samym w poważnym stopniu ułatwiają sobie zadanie jej zdyskredytowania. Jednak

---

<sup>10</sup> Kontekstualizm etyki cnót często odróżnia ją od teorii deontologicznych i utylitarystycznych, które próbują na swoim gruncie wypracować określone procedury decyzyjne, dostarczające właściwych odpowiedzi na pytania moralne. System etyczny pełniłby w takim ujęciu analogiczną rolę, jaką stanowi oprogramowanie komputerowe. Etyka cnót dyskutuje z taką neutralną wobec sytuacyjnego kontekstu perspektywą. Sytuacja moralna jest zawsze niepowtarzalna, tak w jej podmiotowym, jak i przedmiotowym aspekcie (Kupperman [1999] s. 205).

Wprawdzie utylitarysta czynu także musi brać pod uwagę kontekst sytuacyjny, by ocenić, jakie działanie w najwyższym stopniu „maksymalizuje użyteczność”, jednak samo obowiązywanie zasady maksymalizacji użyteczności nie jest uzależnione od jakiegokolwiek kontekstu. Podobnie w deontologii zasady moralne obowiązują bezwzględnie. Deontolodzy przyjmują klauzulę tzw. sytuacji katastrofalnej, która dopuszcza odstępianie od obowiązywalności jakiegoś deontycznego rygoru, gdy jego poszanowanie prowadzi do katastrofalnych skutków. Mamy tu jednak do czynienia z sytuacją wyjątkową, nadzwyczajną; na co dzień obowiązują zasady i rygory, które należy respektować bez względu na sytuacyjny kontekst (Davis [1998] s. 247–260). Wyjątek stanowi etyka obowiązków *prima facie*, którą charakteryzuje nieredukowalny pluralizm obowiązków. Źródłem poznania obowiązków *prima facie* jest intuicyjny wgląd, także intuicja (na podstawie wiedzy i doświadczenia) podpowiada, co w określonej sytuacji powinienem uczynić; który z obowiązków *prima facie* w danej sytuacji jest obowiązkiem właściwym (Dancy [1998] s. 261–270). Jest to koncepcja, która w podobny sposób do etyki cnót jest wrażliwa na sytuacyjny kontekst.

większość ze stawianych przez nich zarzutów nie stosuje się do bardziej złożonego, kognitywno-afektywnego ujmowania cnoty.

### 2.1. Sposób ujmowania cnót a modele moralnego wychowania

W behawioralnym ujęciu cnót, w którym poszczególnym dyspozycjom moralnym są przypisywane dość sztywno określone schematy zachowań, edukacja moralna polegałaby na wyuczeniu tych schematów. Drogą do tego jest systematyczna praca nad wytrenowaniem nawyków gwarantujących regularność moralnie poprawnego zachowania. Edukacja moralna w tym ujęciu jest przyrównywana do gimnastyki, w trakcie której doskonalą się „moralne mięśnie”<sup>11</sup>. Jednym ze sposobów tak rozumianej edukacji może być naśladowanie autorytetów moralnych, zadawanie sobie pytania, co taka osoba zrobiłaby na „moim” miejscu. Niemal wszyscy etycy cnót wskazują paradygmatyczne przykłady ludzi o moralnie dobrych charakterach (realnych lub fikcyjnych bohaterów), sugerując podążanie ich śladem.

W kognitywno-afektywnym ujęciu cnoty proces edukacyjny nie może koncentrować się wyłącznie na trenowaniu określonych mechanizmów zachowania, jest on znacznie bardziej złożony, m.in. przez wspomnianą już otwartość na kontekst sytuacyjny. Wychowanek jest też bardziej kreatywnym, świadomym i autonomicznym podmiotem tego procesu (oczywiście stosownie do jego wieku, na co zwrócę uwagę nieco później).

Kształtowanie tak rozumianych cnót musi zatem obejmować w równym stopniu oba aspekty: kognitywny i afektywny. W zakresie kognitywnych – frone-tycznych [*phronesis*] – zdolności trzeba wyeksponować potrzebę doskonalenia m.in. moralnej percepcji – zdolności do dostrzegania moralnie relewantnych (mających moralne znaczenie) sytuacji, relacji, doświadczeń. Cnotliwy człowiek musi mieć trwałą umiejętność dostrzegania faktów moralnych. Jest ona głęboko powiązana z doświadczeniem i wiedzą. Widać to szczególnie wyraźnie, gdy schodzi się z poziomu etyki ogólnej na poziom etyki szczegółowej, np. na grunt etyki zawodowej – im większa profesjonalna wiedza i dłuższe doświadczenie zawodowe w jakiejś konkretnej dziedzinie, tym lepsze zrozumienie i adekwatne rozpoznanie konkretnej sytuacji. Moralnych zdolności percepcyjnych nie można rozwinąć inaczej niż przez doświadczenie – praktykę moralną. Wychowawca musi zatem uczyć wychowanka patrzenia na świat przez pryzmat moralnych wartości, pokazywać mu, co z punktu widzenia moralnego ma doniosłe znaczenie, na jakie aspekty charakteru sprawcy i jego działania trzeba zwrócić szczególną uwagę.

---

<sup>11</sup> Davis [2003] s. 36.



Moralnej percepcji musi zawsze towarzyszyć moralna wrażliwość – zdolność do odczytywania potrzeb, oczekiwań i interesów innych osób, oraz zrozumienie, że są one przynajmniej tak samo ważne, jak moje własne i powinienem w swoich decyzjach brać je także pod uwagę. To w jej kontekście zwykle kognitywne zdolności nabierają specyficznie moralnego charakteru. *Phronesis* musi także obejmować moralną wyobraźnię – zdolność wczuwania się w sytuację innych ludzi jako potencjalnych adresatów działania oraz przewidywania możliwie najszerszego zakresu zarówno krótkofalowych, jak i długofalowych ich konsekwencji. Powyższe umiejętności mają kluczowe znaczenie w moralnej deliberacji, której zwieńczeniem jest podjęcie decyzji na temat tego, co „tu i teraz” (w konkretnym kontekście sytuacyjnym) sprawca powinien uczynić.

W wymiarze afektywnym praca nad doskonaleniem cnót etycznych musi koncentrować się na właściwej moralnie motywacji, której źródłem ma być głęboka identyfikacja z zasadami cnót. Wychowawca próbuje emocjonalnie zaangażować wychowanka – oczarować szlachetnością, zachwycić wielkodusznością i wzbudzić pragnienia stania się człowiekiem cnotliwym. Nie może to być narzucanie jakichś niezrozumiałych, abstrakcyjnych zasad postępowania. Etycy cnót szczególnie krytykują pod tym względem teorie deontologiczne, koncentrujące się na kognitywnym aspekcie wychowania moralnego, przez co brak w nich motywacyjnej siły, która pobudza sprawców do moralnie dobrego działania. Zwolennicy koncepcji wychowania moralnego poprzez cnoty często odwołują się do literatury, głównie opowieści heroicznym, które rozwijają wyobraźnię i wzbudzają moralnie dobre pragnienia<sup>12</sup>. Chodzi o to, by dziecko, nastolatek, nawet osoba dorosła sama chciała podjąć pracę nad swym charakterem, dostrzegła w tym wartość i zwyczajnie cieszyła się każdym drobnym sukcesem w procesie samodoskonalenia oraz miała poczucie dyskomfortu w sytuacji moralnej porażki. Motywacja do moralnie dobrego działania musi pochodzić z wnętrza moralnego podmiotu.

## 2.2. Wczesna i późna edukacja

Trudno oczywiście wyobrazić sobie wychowanie moralne w duchu właściwie rozumianych cnót na poziomie wczesnej edukacji. W tym okresie znacznie ważniejsze jest wypracowanie pewnych nawyków, które następnie mogą być rozwinięte w kognitywno-afektywnie rozumiane cnoty etyczne, gdy dziecko osiągnie wyższy stopień dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej. Behawioralnie rozumiane cnoty mogą stanowić początek wdrażania dziecka w podejmowanie mo-

---

<sup>12</sup> Wykorzystywanie odpowiedniej literatury w edukacji moralnej proponują zwolennicy etyki cnót tak różnej proweniencji, jak: William Killpatrick, zdeklarowany konserwatysta, i M. Nussbaum, znana ze swych bardzo liberalnych poglądów. Jednak listy proponowanych przez nich lektur znacznie się od siebie różnią.

ralnych decyzji. Już jednak na tym poziomie wychowanie moralne obejmuje, choć w nieco inny (bardziej uproszczony) sposób, oba istotne dla właściwie rozumianej cnoty etycznej wymiary: kognitywny i afektywny.

W wymiarze kognitywnym wychowanie moralne obejmuje jasno określone wskazówki, pokazujące wprost, jakie konkretne zachowania są moralnie właściwe (np. dzielenie się zabawkami w piaskownicy, pomaganie w ich zbieraniu po zabawie) i moralnie niewłaściwe (jak krzywdzenie innych: sypanie piaskiem po oczach, płucie, drapanie, kopanie). Wychowanek uczy się zachowań, które mają wyraźnie określony przebieg. Potrafi je odróżnić i ocenić<sup>13</sup>. Ta forma wychowania jest bardzo bliska temu, w jaki sposób na co dzień pracuje się z dziećmi, ucząc je np. podstawowych zasad higieny (mycia rąk przed jedzeniem, korzystania z toalety) i zdrowego żywienia (jedzenia świeżych warzyw i owoców, a słodczy jako deseru po posiłku) oraz rozwijając intelektualnie (np. przez wprowadzanie zwyczaju codziennego czytania). Podobnie jak dziecku tłumaczy się, dlaczego należy myć ręce przed jedzeniem, wskazując na konsekwencje przeciwnych zachowań, można wyjaśnić, dlaczego dobrze jest dzielić się swoimi zabawkami albo nie krzywdzić innych, np. stosując adekwatną do wieku dziecka retorykę: „ponieważ chciałbyś także móc się pobawić zabawkami innych”, „jeśli ty nie będziesz pozwalał dotknąć swoich rzeczy, nikt nie będzie chciał się z tobą bawić” albo „nie chciałbyś przecież, by inni krzywdzili ciebie (kopali, bili, pluli)”. Można też powoływać się na różne wychowawcze wzorce znane z literatury czy filmu, ulubionych bajkowych bohaterów.

W wymiarze afektywnym praca wychowawcy powinna koncentrować się na właściwym ukierunkowaniu uczuć i emocji. Rodzice i wychowawcy doskonale wiedzą, jak wzbudzać pragnienia, które sprzyjają wieloaspektowemu rozwojowi dziecka. Wykorzystują różne środki, by z działaniami wspierającymi rozwój dziecka kojarzyły się pozytywne emocje (kupują kolorowe i pachnące środki higieniczne, aranżują w barwny i zabawny sposób zdrowe potrawy, szukają ciekawych i inspirujących zabawek edukacyjnych). Zwolennicy wychowania moralnego w duchu etyki cnót wykorzystują te proste metody we właściwym kształtowaniu motywacji do moralnie dobrego działania. Odpowiedni dobór dziecięcej literatury ma wprowadzić dziecko już na poziomie wczesnej edukacji w świat moralnego dobra i zła, wiążąc jego pozytywne uczucia z dobrem, a negatywne ze złem. Świat moralnie dobrych bohaterów musi pociągać, oczarowywać i zachwycać, by rodzić potrzebę naśladowania i chęć stawania się kimś podobnym do nich.

---

<sup>13</sup> Spiecker [1999] s. 220–222; Russell [2009] s. 339–345.

Wielu autorów za Arystotelesem twierdzi, że habituacja jest pierwszym i koniecznym etapem moralnego rozwoju<sup>14</sup>.

Wraz z rozwojem dziecka wychowanie moralne powinno przybierać coraz bardziej świadomy i refleksyjny charakter. Miejsce nawyków powinny zająć właściwie rozumiane cnoty. Dziecko, stawiając różne pytania i poszukując najlepszych odpowiedzi, powinno stopniowo przestać postępować automatycznie według ustalonych wcześniej schematów. Na tym etapie wychowanie winno skupiać się na prowokowaniu wychowanka do samodzielnego deliberowania na tematy związane z moralnością, moralnym uwrażliwianiu, poszerzaniu jego moralnej wyobraźni. Choć wychowanek na tym etapie rozwoju moralnego wciąż jeszcze będzie potrzebował wsparcia rodziców i opiekunów, to już rozpocznie samodzielne poszukiwania odpowiedzi na ważne moralnie pytania. Efekty swojego deliberowania nie mogą być dla niego motywacyjnie obojętne, a wynikające z nich zobowiązania – heteronomiczne<sup>15</sup>.

### 2.3. Rola moralnego wychowawcy

Pewien problem może stanowić określenie momentu, w którym następuje przejście od zwykłej habituacji do autonomicznego rozwoju moralnego. Bardzo dużą rolę odgrywać musi w tym procesie opiekun i wychowawca. Jego rola nie może się ograniczać do bycia moralnym ekspertem, który bez jakiegokolwiek zaangażowania, z perspektywy neutralnej wyłącznie przekazuje swoją wiedzę. Bycia opiekunem i wychowawcą nie da się zredukować do jednej z wielu profesji wymagających jedynie merytorycznego i metodycznego przygotowania. Dobry opiekun to osoba zaangażowana w proces wychowawczy, która dobrze zna swego podopiecznego. Dlatego potrafi rozpoznać, kiedy w tym procesie należy odstąpić od najprostszego behawioralnego języka – komunikującego zakres dopuszczalnych moralnie zachowań – i przejść na bardziej skomplikowany język racji moralnych, skłaniający do moralnej deliberacji. Nie jest to jakiś sztywno określony moment edukacyjnego procesu, dla każdego dziecka może zaczynać się w innym czasie. Opiekun i wychowawca musi użyć całej swojej roztropności – praktycznej mądrości, by stopniowo, adekwatnie do możliwości wychowanka, wprowadzać go w bardzo złożony proces moralnego wartościowania i podejmowania decyzji moralnych.

Rolą wychowawcy jest m.in.: ukazywanie wieloaspektywności tego zadania; skłonienie wychowanka do zachowania ostrożności, by nie wyrządzić komuś krzywdy moralnej zbyt pochopnymi wnioskami; nauczanie rozsądnego ważenia

---

<sup>14</sup> Spiecker [1999] s. 217–230; Kupperman [1999] s. 212.

<sup>15</sup> Spiecker [1999] s. 220–222; Russell [2009] s. 339–345.

potrzeb i interesów zarówno sprawcy, jak i adresatów działania. Kluczową rolę w procesie moralnego wychowania stanowi analizowanie treści poszczególnych cnót etycznych (życzliwości, uczciwości, sprawiedliwości, umiarkowania, męstwa itp.) oraz postaw ludzi, którzy byli ich uosobieniami. Wychowawca w duchu etyki cnót musi cieszyć się szacunkiem i zaufaniem wychowanka, być dla niego autorytetem w dziedzinie moralności. Nie dlatego, że wie, co należy w określonych okolicznościach uczynić, tylko dlatego, że sam moralnie dobrze postępuje, stara się być uosobieniem etycznych cnót<sup>16</sup>. Szacunek i podziw dla jego postępowania stają się ważną motywacyjną siłą procesu wychowawczego.

### 3. Dyskusje wokół koncepcji moralnego wychowania

Wobec etyki cnót i programu moralnego wychowania w jej duchu wysuwają się różne zastrzeżenia. Dyskusja ze wszystkimi zarzutami przekracza rozmiary jednego artykułu, dlatego zmuszona jestem wybrać te najważniejsze i najogólniejsze, do których wiele innych daje się sprowadzić.

Najczęściej pada oskarżenie o indoktrynację dzieci i młodzieży. Krytycy wychowania moralnego w duchu etyki cnót twierdzą, że propagując cnoty etyczne i wypracowując wśród podopiecznych nawyki do działań zgodnych z cnotami, narzuca im się pewne nieoczywiste prawdy, przez co do momentu uzyskania przez nich zdolności krytycznego myślenia są regularnie poddawani trudnym do zaakceptowania manipulacjom. Ponadto moralna habituacja już od początku życia dziecka gwałci jego autonomię, ogranicza wybór opcji życiowych i nie respektuje prawa do otwartej przyszłości<sup>17</sup>. Przedmiotem sporu są także katalogi cnót, które mogą się różnić kulturowo. Ponieważ coraz częściej mamy do czynienia ze społeczeństwami multikulturowymi, istnieje ryzyko zmuszania dzieci i rodziców do akceptowania wychowania moralnego w duchu kulturowo obcych im wartości. Tym bardziej że koncepcje edukacji moralnej w różny sposób przenikają do instytucji państwowych zajmujących się edukowaniem i każdy, kto ma obowiązek z nich korzystać, musiałby być narażony na wspomnianą indoktrynację.

#### 3.1. Dyrektywny versus niedyrektywny sposób moralnego wychowania

Autorami tej krytyki są najczęściej zwolennicy tzw. niedyrektywnych koncepcji moralnego wychowania, którzy w przeciwieństwie do etyków cnót uważają, że rolą wychowawcy jest jedynie towarzyszenie dziecku w jego samodzielnych aksjologicznych poszukiwaniach. Powołują się na Sokratesa i jego metodę majeutyczną, w której wychowawca przyjmuje postawę akuszera. Nie narzuca żadnych

---

<sup>16</sup> Kupperman [1999] s. 207.

<sup>17</sup> Pritchard [1988] s. 475; Davis [2003] s. 36; Curren [1999] s. 74.

wartości, podobnie jak terapeuta stawia pytania i nie przeszkadza w samodzielnym procesie poszukiwania odpowiedzi<sup>18</sup>. W ramach tej teorii można wyodrębnić różne metody wychowawcze, m.in. metodę wychowania moralnego poprzez analizowanie moralnych dylematów oraz klaryfikację wartości.

W niedyrektywnych koncepcjach celem edukacji moralnej jest ukształtowanie intelektualnych procesów, które pozwalają wychowankom samodzielnie dochodzić do moralnych przekonań, doskonalić techniki moralnego rozumowania i selekcjonowania wartości<sup>19</sup>. Jedną z metod dochodzenia do tych sprawności jest analizowanie moralnych dylematów: wychowankowie mają zastanowić się nad racjami stojącymi u podstaw ich konkurencyjnych rozstrzygnięć. W toku dyskusji, analizując różne argumenty i kontrargumenty za możliwymi stanowiskami, powinni dojść do własnego przekonania na temat najlepszego rozstrzygnięcia konkretnego dylematu. Są one formułowane bardzo abstrakcyjnie, w taki sposób, by uczniowie „na zimno”, bez żadnego osobistego emocjonalnego zaangażowania, z zachowaniem odpowiedniego dystansu, mogli dokonać najlepszego wyboru<sup>20</sup>. Nauczyciel nie podaje żadnych wyraźnych wskazówek, które rozstrzygnięcie jest moralnie słuszne. Jedynie moderuje wymianę argumentów. Może co najwyżej korygować od strony formalnej poprawność wykorzystywanych w dyskusji rozumowań<sup>21</sup>.

Nieco inną metodą jest klaryfikacja wartości, w której zakłada się, że prawdziwe moralne przekonania mają swoje źródło w – jeszcze niezdeformowanym oczekiwaniach społecznych – „ja” wychowanka. Wśród zwolenników tej metody panuje przekonanie, że prawdziwe „ja” jest zasadniczo dobre i godne zaufania. Rolą wychowawcy jest jedynie jego uwolnienie, co musi się dokonywać w atmosferze pełnej i bezwarunkowej akceptacji. W tej metodzie nauczyciel przyjmuje postawę terapeuty, który unika osądów, ponieważ nie chce narzucać komukolwiek swoich wartości. Pozwala wychowankowi znaleźć własny sposób wartościowania. Zachęca do odrzucenia lub zawieszenia utrwalonych przekonań i autorytetów.

---

<sup>18</sup> Killpatrick [1992a] s. 171, [1992b] s. 16.

<sup>19</sup> Pritchard [1988] s. 470, 476.

<sup>20</sup> Zestaw takich dylematów moralnych stanowiących podstawę do dyskusji proponuje Martin Cohen w książce pt. *101 Ethical Dilemmas*. Niektóre z tych propozycji trudno uznać w ogóle za dylematy, część z nich jest tak abstrakcyjnie sformułowana, że trudno spodziewać się zaistnienia takiej sytuacji w rzeczywistości (Cohen [2003]).

<sup>21</sup> Mam tu pewien kłopot z zakwalifikowaniem teorii rozwoju moralnego Lawrence Kohlberga, w której co prawda wykorzystuje się metodę moralnych dylematów, jednak wychowawca stymuluje rozwój swoich podopiecznych w określonym kierunku. Kohlberg jednoznacznie krytykuje relatywizm etyczny, przyjmuje uniwersalizm wartości i stadiów moralnego rozwoju. Mimo to wymaga od uczniów samodzielności w dochodzeniu do moralnych zasad i unikania nadmiernego przywiązania do autorytetu nauczycielskiego (Kohlberg [1993] s. 564, 580).

Nakłania do wsłuchiwania się w siebie, zaufania swoim naturalnie zdrowym instynktom<sup>22</sup>.

W ramach niedyrektywnej teorii wychowania moralnego można z pewnością znaleźć jeszcze wiele innych metod koncentrujących się na aspektach kognitywnych lub afektywnych, wszystkie jednak są wsparte na zaprezentowanych powyżej założeniach i w oczywisty sposób stoją w radykalnej opozycji do edukacji charakteru, proponowanej przez etyków cnót. Dyskusję z niedyrektywną teorią wychowania i jej metodami poprowadzę na dwóch poziomach: pierwszy będzie obroną wychowania moralnego poprzez cnoty przed zarzutem indoktrynacji; drugi pokazaniem, że niedyrektywne metody wychowania także promują pewne wartości i w wyraźny sposób ukierunkowują myślenie o moralności. Inaczej mówiąc, nie są niedyrektywne w sensie ścisłym.

### 3.2. Etyka cnót a indoktrynacja

Zanim przejdę do obrony edukacji moralnej przez cnoty przed zarzutem indoktrynacji, wyjaśnię, co rozumiem przez indoktrynację. Otóż jest to świadome i systematyczne wpajanie komuś „jedynie słusznych” przekonań bez jakiegokolwiek uzasadnienia, metodami nieracjonalnymi, wykorzystując proste i nieświadome warunkowanie zachowania. Indoktrynacja nie dopuszcza krytyki i kwestionowania propagowanych wartości. W przypadku indoktrynacji nie można w ogóle mówić o wychowaniu, w którym – na ile to tylko możliwe – musi być poszanowana autonomia wychowanka. Trudno też oceniać sprawców i ich czyny w aspekcie moralnego dobra, ponieważ indoktrynacja w poważnym zakresie osłabia wolność i świadomość działania<sup>23</sup>.

#### 3.2.1. Obrona etyki cnót przed zarzutem indoktrynacji

Proponowany model wychowania moralnego przez doskonalenie etycznych cnót trudno nazwać indoktrynacją. Bynajmniej nie polega on ani na wpajaniu wychowankom określonych przekonań moralnych bez podania uzasadnienia, ani na ślepym warunkowaniu ich działania. Wprawdzie w okresie wczesnej edukacji, kiedy jakiegokolwiek moralne rozumowanie jeszcze nie jest możliwe, obejmuje prostą habituację. Jednak wraz z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym dziecka, nawyki stopniowo mają być przekształcane w dojrzałe kognitywno-afektywnie rozumiane cnoty, które zakładają *phronesis* – mądrość praktyczną. To bardzo złożona dyspozycja umożliwiająca poszukiwanie najlepszego działania w określonej sytuacji moralnej. W tym ujęciu nie ma miejsca na sztywne trzymanie się uniwersalnych zasad czy modeli zachowania. Kontekstualny charakter etyki cnót, czyli

---

<sup>22</sup> Kinnier [1995] s. 18–19, 21.

<sup>23</sup> Pritchard [1988] s. 475.

zwracanie szczególnej uwagi na sytuację zarówno podmiotową, jak i przedmiotową w relacji sprawcy i adresata działania, nie pozwala na indoktrynację, której efektem jest wychowanie niesamodzielných i bezrefleksyjnych, czyli bierných uczestników życia moralnego.

Etyka cnót, ze szczególną rolą *phronesis*, zakłada aktywnego sprawcę – myślącego samodzielnie i krytycznie. Bowiern doskonalenie mądrości praktycznej wymaga od niego nieustannej, pogłębionej refleksji etycznej i aktywnej praktyki moralnej. Tylko w taki sposób możliwe jest rozwijanie moralnej percepcji, wrażliwości i wyobraźni, nieodzowných w realizowaniu deliberatywnej funkcji, jaką spełnia *phronesis*. Dodatkowo przypisuje się jej rolę tzw. rozumu kontrastującego, który zawsze pozostaje wrażliwy na alternatywne racje moralne, a zatem także otwarty na inne punkty widzenia i wartościowania<sup>24</sup>. Jednak deliberatywna funkcja *phronesis* ogranicza się jedynie do poszukiwania konkretných sposobów przejawiania się cnót etycznych, dopasowywania środków do celu, jakim jest osiągnięcie dobrego życia, na które składają się poszczególne cnoty. Ów cel nie podlega żadnym dyskusjom, ponieważ nie ma dla niego żadnej sensownej alternatywy. Dla życia uczciwego, pełnego zrozumienia i współczucia, sprawiedliwego, odważnego i pracowitego alternatywą jest życie nieuczciwe, bez zrozumienia i wrażliwości na potrzeby innych, tchórzliwe i gnuśne. Trudno je propagować i czynić celem dla siebie i innych. Wystarczy wyobrazić sobie swoje życie w otoczeniu ludzi, którym nie można zaufać i liczyć na ich wsparcie, roszczeniowych i leniwých. Nawet największy cynik musi przyznać, że nie chciałby takich sąsiadów, choć gotów byłby zaakceptować te dyspozycje u siebie samego. Trzeba zauważyć, że tak rozumiane cnotliwe życie nie determinuje jeszcze wielu innych wymiarów ludzkiego życia (religijnego, politycznego, ogólnie światopoglądowego). Można być cnotliwym ateistą i człowiekiem głęboko wierzącym o poglądach politycznych zorientowanych pravicowo lub lewicowo<sup>25</sup>.

Dyrektywne modele moralnego wychowania nie muszą gwałcić autonomii wychowanków – przeciwnie, mogą ją nawet wspomagać. Po pierwsze, cnoty oprócz wyżej omówionego kognitywnego aspektu mają także wymiar afektywny, który zakłada identyfikowanie się z posiadaną cnotą, radowanie się nią. A o działaniach heteronomicznych – przeciwnych autonomicznym – mówimy wówczas, gdy sprawca musi walczyć ze swymi pragnieniami i uczuciami, stojącymi w jawnej sprzeczności z normami i zasadami moralnymi, według których postępuje. Tego typu aktów w żadnym razie nie można nazywać działaniami wpływającymi

---

<sup>24</sup> Russell [2009] s. 18–31; Pritchard [1988] s. 477.

<sup>25</sup> Carr [1991] s. 238, 254–255, 260.

mi z cnoty etycznej. Co prawda, istnieje pewne niebezpieczeństwo, że dziecko, warunkowane w odpowiedni sposób od wczesnego dzieciństwa, w dalszym życiu będzie myślało i wartościowało w określony sposób na zasadzie utrwalonych preferencji. Zarzut ten byłby jednak uzasadniony jedynie w takiej koncepcji etyki cnót, która ujmowałaby nabywanie cnoty jako zwykłą habituację. Wielu krytyków wychowania poprzez cnoty etyczne taką interpretację przyjmuje jako powszechnie obowiązującą i tym samym dość pochopnie tę koncepcję odrzuca<sup>26</sup>. Tymczasem zakładana w opisie cnót mądrość praktyczna [*phronesis*] obejmuje konieczność nieustannego podejmowania samodzielnej refleksji etycznej, między innymi także przez podawanie nabytych przekonań moralnych w wątpliwość w toku krytycznej analizy oraz ponowną ich akceptację, modyfikację lub odrzucenie.

Po drugie, ukształtowanie takich dyspozycji, jak: uczciwość, pracowitość, sumienność itp. w okresie dziecięcym daje większe szanse na późniejsze docho-  
wanie wierności własnym autonomicznym przekonaniom i decyzjom<sup>27</sup>. Edukacja charakteru moralnego, jak wskazują badania, pozwala także na uzyskiwanie lepszych wyników nauczania, ułatwia zdolność do współpracy oraz skutkuje niezależnością myślenia i wytrwałością działania<sup>28</sup>. Można znaleźć również krytyków kwestionujących wiarygodność wyników badań empirycznych, dotyczących efektywności edukacji moralnego charakteru. Piszą, że po pierwsze, takie wiarygodne, długofalowe badania jeszcze nie zostały przeprowadzone; po drugie, nawet gdyby je przeprowadzono, to i tak nie brałyby one pod uwagę tego, co nieobserwowalne w działaniu, a z punktu widzenia charakteru moralnego najważniejsze – intencji, motywów i postaw; ponadto lepsze wyniki nauczania, wyższa frekwencja, niższy wskaźnik przemocy w szkołach, w których wprowadzono program kształtowania charakteru, może być efektem wielu różnych czynników, niekoniecznie tej metody wychowawczej<sup>29</sup>.

Wiele z tych zastrzeżeń nie pozostaje bez racji, jednak ta krytyka może być odniesiona do każdej metody wychowawczej, zarówno tej dyrektywnej, jak i niedyrektywnej, a jej bezkrytyczne przyjęcie może podważyć sensowność wszystkich programów wychowania moralnego jako takich. Jednak empiryczna nieweryfikowalność efektywności metod wychowawczych nie wydaje się wystarczającym argumentem na rzecz zaprzestania procesu wychowawczego w ogóle, nie mogą temu zaprzeczyć ani zwolennicy dyrektywnych, ani niedyrektywnych metod.

---

<sup>26</sup> Davis [2003].

<sup>27</sup> Sher, Bennett [1993] s. 591.

<sup>28</sup> Pritchard [1988] s. 471.

<sup>29</sup> Davis [2003] s. 39–40.



### 3.2.2. Niedyrektywne teorie wychowania moralnego a indoktrynacja

Zwolennicy niedyrektywnych teorii wychowania moralnego, choć deklaratywnie proponują zachowanie neutralności aksjologicznej w procesie wychowawczym po to, by wychowanek miał okazję do samodzielnego poszukiwania systemu wartości, de facto promują pewien model aksjologiczny. Zakładają niczym nieograniczony pluralizm wartości, pośród których wszystkie systemy i hierarchie wartości są sobie równe i w takim samym stopniu warte propagowania. Wyróżnione – niezwykle cenne w tym modelu – postawy to otwartość, która oznacza odrzucenie jakichkolwiek uznawanych dotąd autorytetów; tolerancja, przyzwalająca na posiadanie nawet najbardziej kontrowersyjnych poglądów; krytycyzm, zakładający metodyczne wątplenie w jakiegokolwiek moralne przekonania; oraz zaufanie do własnego rozumu, który pozwala na bezstronną analizę racji moralnych i samodzielny wybór najlepszego rozwiązania<sup>30</sup>.

Trudno zgodzić się, że taki program wychowania jest całkowicie niedyrektywny. To jest także wyraźnie sprecyzowany kierunek myślenia i wartościowania. Jeśli zatem przyjąć, że proponowanie dzieciom i młodzieży jakiegokolwiek określonego systemu aksjologicznego jest indoktrynacją, to ów zarzut w takim samym stopniu jak do wychowania charakteru przez cnoty stosuje się do niedyrektywnej teorii wychowania. Tym bardziej że jej zwolennicy deklarują neutralność aksjologiczną, usypiając w ten sposób czujność zarówno rodziców, oddających w opiekę swoje pociechy do instytucji bazujących na programach wychowawczych zaprojektowanych w duchu tych teorii, jak i samych wychowanków.

Nadto teoria ta ma poważny problem z zastosowaniem w okresie wczesnej edukacji. W jaki sposób musiałby przebiegać proces wychowania we wczesnym dzieciństwie, gdy wychowanek nie posiada jeszcze zdolności krytycznego myślenia, a siłę napędową jego działania stanowią nieuporządkowane emocje? Czy jest możliwe powstrzymanie się przed prostymi komunikatami werbalnym i niewerbalnymi, dotyczącymi tego, co powinno, a czego nie powinno się robić i jak należy się zachowywać w stosunku do innych aż do momentu, w którym dziecko uzyska wystarczający poziom krytycyzmu? Czy pozostawienie dziecka bez jakichkolwiek wskazówek, licząc jedynie na jego naturalne instynkty, może kiedykolwiek doprowadzić do spojrzenia na rzeczywistość oczyma adresata działania? Przestrzeń aksjologiczna nie znosi pustki, brak wyraźnych wskazówek na temat moralnie dobrego zachowania może też być przez dziecko odczytywany jako komunikat, że wszystko wolno. W okresie wczesnej edukacji zawodzi zarówno metoda rozwiązywania moralnych dylematów, jak i klaryfikacja wartości. Warto zastanowić się, czy

---

<sup>30</sup> Kinnier [1995] s. 18–21; Kohlberg [1983] s. 262–264.

bardziej dyskursywne metody edukacji moralnej nie powinny być poprzedzane edukacją w modelu dyrektywnym<sup>31</sup>. Dziecko musi najpierw poznać pewne podstawowe zasady działania i funkcjonowania w grupie, które porządkują relacje międzyludzkie, by następnie zgodnie z tym, co mu podpowiada mądrość praktyczna, gdy wymaga tego konkretna sytuacja moralna, roztropnie od nich odstąpić.

### 3.2. Różne katalogi cnót a społeczeństwo multikulturowe

Poza indoktrynacją koncepcji wychowania moralnego poprzez cnoty zarzuca się także to, że nie radzi sobie ono z różnorodnością katalogów cnót, w których miałyby przebiegać. Nie wszyscy mogą korzystać z prywatnych szkół, gdzie propaguje się odpowiadający im system wartości. Koncepcje edukacji moralnej, które mają uniwersalistyczne ambicje, muszą dostarczać publicznym instytucjom odpowiednich instrumentów, pozwalających na zaprojektowanie programu moralnego wychowania w taki sposób, by był do zaakceptowania przez wszystkich obywateli. Jest to szczególnie ważne zadanie w społeczeństwach multikulturowych, których członkowie pochodzą z różnych kręgów kulturowych, wyznają inne religie, różnią się przekonaniami moralnymi i obyczajowymi. Publiczne instytucje edukacyjne muszą godzić oczekiwania wszystkich obywateli. Teorie moralnego wychowania nie mogą tego wymogu nie uwzględniać. Czy koncepcja wychowania moralnego poprzez cnoty radzi sobie z tym wymogiem?

Zwolennicy wychowania moralnego poprzez kształtowanie cnót przyjmują dwie strategie argumentacji na rzecz tej teorii. Pierwsza jest próbą dowodzenia, że katalogi cnót w różnych kulturach i tradycjach w zasadniczych kwestiach nie różnią się między sobą. Joe Humphreys w książce pt.: *The Story of Virtue. Universal Lessons on How to Live* bada najważniejsze, kluczowe teksty największych religii świata, doszukując się uniwersalnego przekazu na temat wartości i dyspozycji charakteru uznawanych za cnoty etyczne. Wskazuje między innymi na cnoty: współczucia, miłosierdzia, tolerancji, miłości, sprawiedliwości, które są obecne we wszystkich najważniejszych religijnych przekazach. Ktoś może powiedzieć, że to niewiele. Wydaje się jednak, że z powyższymi cnotami są skorelowane inne cnoty etyczne, takie jak: wzajemna życzliwość, uczciwość, zrozumienie, gotowość do pomocy, które dają szansę na opracowanie w miarę spójnego katalogu cnót.

Ponadto trudno nawet wyobrazić sobie system etycznych wartości, który kwestionowałby podstawowe cnoty etyczne albo zalecał rozwój ich przeciwieństw – czyli wad, takich jak niesprawiedliwość, brak życzliwości, zrozumienia, nienawiść, obojętność na potrzeby innych. Chyba że skrajny egoizm, który jednak nie

---

<sup>31</sup> Sher, Benett [1993] s. 585.

spełnia podstawowego warunku, jaki powinna spełniać każda teoria etyczna. Egoizmu etycznego nie można zuniwersalizować – o ile łatwo jest zaakceptować bycie egoistą, przyjmując perspektywę sprawcy działania, o tyle trudno zgodzić się na bycie adresatem działania egoisty, przede wszystkim trudno zgodzić się na to samemu egoiście. Teorie etyczne muszą regulować konflikty międzyludzkie, a to zakłada elementarną bezstronność w ocenie interesów każdego z uczestników tego konfliktu, co w najszerszym rozumieniu oznacza, że interesy żadnej strony w relacji sprawca – adresat działania nie powinny być lekceważone<sup>32</sup>.

Druga strategia obrony zakłada, że można wyróżnić pewne dyspozycje charakteru – cnoty, które są postrzegane jako uniwersalnie pożądane w każdych warunkach kulturowych. Jej zwolennicy w swojej argumentacji odwołują się między innymi do idei demokracji i społeczeństwa obywatelskiego: prawa każdego obywatela winny być respektowane. Publiczne placówki – zgodnie z tą strategią – powinny wychowywać dzieci i młodzież zgodnie z takim katalogiem cnót, który umożliwia zgodne funkcjonowanie w społeczeństwie obywatelskim – stanie się jego dobrym obywatelem<sup>33</sup>. Ciekawe, że do wychowania moralnego w duchu podobnych katalogów cnót zachęcają zwolennicy tak odrębnych nurtów w filozofii społecznej i politycznej, jakimi są liberalizm i komunitaryzm<sup>34</sup>.

### **3.3. Trudności niedyrektywnych metod wychowania moralnego**

Wychowanie moralne w modelu niedyrektywnym jest niekompletne, ponieważ nie obejmuje wszystkich ważnych aspektów moralnego wychowania. Wychowanie moralne poprzez stawianie moralnych dylematów koncentruje się jedynie na doskonaleniu kognitywnych umiejętności moralnego sprawcy i ma poważne kłopoty z motywacyjnym aspektem wychowania. Nierzadko bowiem zdarza się, że sprawca doskonale wie, co powinien uczynić i jego moralne delibacje prowadzą do tego samego wniosku, pomimo wielokrotnych prób ich ponawiania, a mimo to trudno mu (któż tego nie doświadczył?) zmusić się do działania zgodnego z ich rezultatem<sup>35</sup>. Samo doskonalenie dyspozycji kognitywnych: moralnego rozumowania, ważenia argumentów i kontrargumentów, wyprowadzania wniosków z moralnych przesłanek wcale nie gwarantuje dobrego moralnie dzia-

---

<sup>32</sup> Baier [1998] s. 238–245.

<sup>33</sup> Haydon [2003] s. 327; Sher, Bennett [1993] s. 585.

<sup>34</sup> MacIntyre [1996]; Macedo [1995].

<sup>35</sup> Ten problem jest bardzo szeroko rozwijany we współczesnej metaetyce. Najkrócej rzecz ujmując: internaliści motywacyjni twierdzą, że przekonania moralne są wystarczające do tego, by zgodnie z nimi postępować, natomiast eksternaliści motywacyjni utrzymują, że potrzeba czegoś więcej, jakiegoś dodatkowego czynnika motywacyjnego.

łania. Trzeba jeszcze chcieć postępować zgodnie z efektami poprawnych deliberacji moralnych.

Co więcej, dylematy moralne ujmują rzeczywistość moralną w bardzo abstrakcyjną formę. To sprawia, że uczestnicy dyskusji na ich temat dystansują się wobec prawdziwej sytuacji moralnej, która zawsze ma określony kontekst. Traktują problem moralny jako jedynie intelektualny. Nawet najtrudniejsze egzystencjalnie sytuacje, podane w formie dylematu (np. dylemat Zofii z powieści Wiliama Styrona: albo Zofia wybierze jedno ze swoich dzieci, które przeżyje, albo nie dokona żadnego wyboru i oboje zginą)<sup>36</sup> stają się obiektem zimnej, bezosobowej kalkulacji przewidywalnych skutków wyboru. Taki zabieg desentyzacji – całkowitego odcięcia moralnych sentymentów może powodować emocjonalną obojętność wobec zła. Tym bardziej gdy metoda wychowania moralnego przez stawianie moralnych dylematów jest traktowana jako główna albo nawet jedyna<sup>37</sup>.

Dodatkowo wychowanie moralne poprzez stawianie dylematów stwarza wrażenie, że życie moralne jest niezwykle trudne, złożone z samych sytuacji problemowych, tymczasem warto zastanowić się, z jak wieloma prawdziwymi dylematami moralnymi (nie pseudo-dylematami, np. co ugotować na obiad) zetknęliśmy się w swoim życiu. Okazuje się, że najczęściej mamy do czynienia z dużo prostszymi sytuacjami, w których najlepszą wskazówką jest zachęta do okazania sobie wzajemnej życzliwości i zrozumienia. I w tym kierunku powinna zmierzać edukacja moralna od najmłodszych lat. Co prawda zdarzają się także bardziej poważne problemy, którym trzeba stawić czoła, jednak wychowywanie dzieci w przekonaniu, że bycie człowiekiem moralnie dobrym jest niezwykle trudne, a wybory moralne wymagają bardzo skomplikowanych kalkulacji, nie wydaje się stosowne. Już w punkcie wyjścia może to je zniechęcić do podejmowania moralnych wyzwań.

Z kolei edukacja moralna poprzez klaryfikację wartości może budzić niepokój związany ze zbytnią koncentracją na afektywnym aspekcie moralnej eduka-

---

<sup>36</sup> Książka m.in. opowiada o polskiej Żydówce, która w trakcie drugiej wojny światowej trafiła wraz z dwójką dzieci – synem i córką – do obozu koncentracyjnego Auschwitz. Esesman stawia ją w następującej sytuacji: musi wybrać jedno ze swoich dzieci, które może zostać uratowane; niedokonanie wyboru jest jednoznaczne ze śmiercią obojga (Styron [2010]). Co powinna zrobić Zofia? Prosta kalkulacja skutków każdego wyboru wskazuje jednoznacznie, że Zofia wyboru dokonać powinna. Czy jednak Zofia ratuje czy skazuje na śmierć jedno ze swoich dzieci? Jednak najważniejsze z punktu widzenia moralnego pytanie w rozważaniu takiego dylematu pozostaje poza obszarem zainteresowania, mianowicie to, czy ktokolwiek ma prawo do stawiania człowieka przed takim wyborem.

<sup>37</sup> Konsekwencje stosowania obu metod edukacji moralnej – przez rozważanie moralnych dylematów i klaryfikację wartości – dyskutuje W. Killpatrick, podając liczne przykłady ich negatywnych konsekwencji (Killpatrick [1992a] s. 174–175, [1992b] s. 31–78).

cji. Szukanie prawdziwych wartości w swoich „naturalnych inklinacjach” może okazać się trudne i niebezpieczne. Na etapie wczesnej edukacji, jak wyżej wspominałam, stosowanie niedyrektywnych metod wychowawczych wydaje się w ogóle niemożliwe. Jak można skłonić dwu-, trzy-, a nawet pięcioletka do poszukiwania wartości i kryterium ich hierarchizowania w swojej jeszcze niepoddanej socjalizacji naturze? W okresie przed jakąkolwiek socjalizacją trudno mówić o uświadamianiu sobie przez dziecko jakichkolwiek naturalnych wartości. Tym bardziej że o początkach procesu wychowawczego dziecka można mówić już w okresie prenatalnym<sup>38</sup>. Im dalej w procesie jego rozwoju, tym trudniej oczekiwać naturalnych sposobów wartościowania, dziecko bowiem przejmuje system aksjologiczny swoich opiekunów, z którymi spędza najwięcej czasu. Potem następują kolejne przewartościowania, często także pod wpływem różnych czynników społecznych.

Wychowanie moralne poprzez klaryfikację wartości nie jest zatem żadnym poszukiwaniem naturalnego „ja” wychowanka, które może stanowić fundament moralności, tylko „ja” już ukształtowanego. Dlatego efekty stosowania tej metody mogą być bardzo różne, w zależności od środowiska i kondycji moralnej wychowanków instytucji publicznej, gdzie została wprowadzona. To metoda jedynie uświadamiania sobie już posiadanych wartości. Koncentracja jedynie na afektywnym wymiarze życia moralnego powoduje całkowite utożsamienie wartości z tym, co chciane i preferowane. Jeśli zatem w niektórych środowiskach jedynymi preferowanymi przez nastolatków czynnościami są: seks, zażywanie narkotyków i picie alkoholu, o takim też „naturalnym” systemie aksjologicznym można by mówić w odniesieniu do tej grupy społecznej. Nie wydaje się jednak, by każde pragnienie i każda preferencja przez sam fakt bycia upragnionymi i preferowanymi były wartościowe.

Ponadto trzeba zapytać, co powinien zrobić wychowawca, którego podopieczni odnajdą, zaglądając „w głąb” siebie, taki system wartości, którego on sam zupełnie nie aprobuje. Co więcej nie jest on także aprobowany przez społeczeństwo, w którym wspólnie żyją np. system wartości nietolerujący przedstawicieli obcej rasy, klasy lub nacji (do dziś w różnych krajach funkcjonują ugrupowania neonazistowskie – rasistowskie i nacjonalistyczne)<sup>39</sup>. Czy wobec takiej sytuacji także powinien zachować neutralność? Czy jednak powinien proces klaryfikowania wartości skierować na inne tory? Wydaje się, że pozostawanie obojętnym na

---

<sup>38</sup> Powstała nawet i prężnie rozwija się nowa dyscyplina pedagogiczna – pedagogika prenatalna. Por. Kornas-Biela [2009].

<sup>39</sup> Kinnier [1995] s. 20.

takie efekty metody wychowania nie wchodzi w grę, natomiast jakakolwiek inna reakcja będzie równoznaczna z zastosowaniem zakwestionowanej uprzednio metody dyrektywnej. Klaryfikacja wartości jako metoda wychowawcza jawi się jako głęboko niewystarczająca i domaga się kognitywnego uzupełnienia.

W żaden sposób nie można powiedzieć, że obie metody stosowane przez zwolenników niedyrektywnej teorii edukacji moralnej mogą być traktowane jako wzajemnie się uzupełniające i w ten sposób, przez ich połączenie obejmować dwa nieredukowalne aspekty moralnego wychowania. Zwolennicy tych metod w czym innym upatrują źródło normatywności obligacji moralnych: metoda moralnych dylematów w efektach pracy rozumu, natomiast klaryfikacja wartości w żywionych uczuciach. W sytuacji konfliktu między rezultatami moralnego rozumowania i żywionymi uczuciami trzeba by przyjąć prymat jednej z władz albo znaleźć jeszcze inne dodatkowe kryterium rozwiązywania tego konfliktu. To wymagałoby poważnych zmian w obrębie samych tych metod.

### **Zakończenie**

Z powyższych analiz można wyprowadzić uzasadniony wniosek, że koncepcja wychowania moralnego w duchu etyki cnót jest bardzo poważnym i wartościowym programem. Nie redukuje żadnego z istotnych aspektów wychowania, tylko je obejmuje, podkreślając wagę ich równoległego rozwoju. Wychowanie moralne poprzez cnoty etyczne ma na celu rozwój odpowiednich zdolności kognitywnych: moralnej percepcji, wrażliwości i wyobraźni oraz stosownych deliberacyjnych umiejętności (moralnego rozumowania, ważenie argumentów i kontrargumentów, wyprowadzania wniosków z moralnych przesłanek). Wychowanie w tym ujęciu, wbrew temu, co twierdzą jego przeciwnicy, nie polega na prostym warunkowaniu zachowania dzieci i młodzieży, tylko kształtowaniu – stosownie do wieku – umiejętności podejmowania autonomicznych decyzji moralnych, które są zgodne z ogólnymi kierunkami działania, wyznaczonymi przez katalog cnót etycznych.

Człowiek moralnie dobry to ktoś, kto nie tylko wie, co należy czynić, ale też głęboko tego pragnie. Jego kognitywnym umiejętnościom moralnym towarzyszą odpowiednie uczucia i emocje. Dlatego w wychowaniu równie ważne jak kształtowanie przekonań moralnych jest odpowiednie wychowanie uczuć, by wspomagały sprawców w moralnie dobrym działaniu i odpychały ich od działań moralnie niegodziwych. Dobrze ukształtowane uczucia i emocje są źródłem właściwej motywacji moralnej. Jedną z metod angażowania uczuć po stronie moralnego dobra jest odwoływanie się do literatury, sztuki, narracji, w których pozytywny bohater jest przedstawiony jako uosobienie moralnych cnót. Odbiorca (czytelnik, widz,

słuchacz), towarzysząc pozytywnemu bohaterowi, emocjonalnie się z nim wiąże i chce go naśladować, stawać się podobnym do niego, oczywiście na swoją miarę i miarę sytuacji, przed którymi stawia go los<sup>40</sup>.

## Bibliografia

- Annas [2004] – J. Annas, *Cnoty*, [w:] *Etyka i charakter*, J. Jaśtał (red.), Aureus, Kraków 2004, s. 85–138.
- Anscombe [1958] – G.E.M. Anscombe, *Modern Moral Philosophy*, „*Philosophy*” (1958) 33, s. 1–19.
- Arystoteles [2007] – Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Baier [1998] – K. Baier, *Egoizm*, [w:] *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), tłum. W. P. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 238–246.
- Carr [1991] – D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London 1991.
- Cohen [2003] – M. Cohen, *101 Ethical Dilemmas*, Routledge, London 2003.
- Curren [1999] – R. Curren, *Cultivating the Intellectual and Moral Virtues*, [w:] *Virtue Ethics and Moral Education*, D. Carr, Steutel (red.), Routledge, London 1999, s. 69–83.
- Dancy [1998] – J. Dancy, *Etyka obowiązków prima facie*, [w:] *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), tłum. W. P. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 261–271.
- Davis [2003] – M. Davis, *What's Wrong with Character Education?*, „*American Journal of Education*” (2003) 110, s. 32–57.
- Davis [1998] – N.A. Davis, *Deontologia współczesna*, [w:] *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), tłum. W. P. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 247–260.
- Doris [2004] – J.M. Doris, *Lack of Character. Personality and Moral Behavior*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Haydon [2003] – G. Haydon, *Moral Education*, [w:] *Companion to the Philosophy of Education*, R. Curren (red.), Blackwell Publishing, Oxford 2003, s. 320–331.
- Humphreys [2005] – J. Humphreys., *The Story of Virtue. Universal Lessons on How to Live*, Liffey Press, Dublin 2005.
- Jaśtał [2004] – J. Jaśtał, *Etyka cnót, etyka charakteru*, [w:] *Etyka i charakter*, J. Jaśtał (red.), Aureus, Kraków 2004, s. 7–42.
- Jaśtał [2009] – J. Jaśtał, *Natura cnoty*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.
- Kinnier [1995] – R.T. Kinnier, *A Reconceptualization of Values Clarification: Values Conflict Resolution*, „*Journal of Counseling & Development*” (1995) 74, s. 18–24.
- Kant [2005] – I. Kant., *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, tłum. W. Galewicz, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.

---

<sup>40</sup> Publikacja przygotowana w ramach realizacji grantu badawczego (2011/01/B/HS1/00522), finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

- Kilpatrick [1992a] – W. Kilpatrick, *Moral Character: Story-Telling and Virtues*, [w:] *Psychological Foundation for Moral Education and Character Development: An Integrated Theory of Moral Development*, R. Knowles, G.F. McLean (red.), The Council for Research in Values and Philosophy, Washington 1992, s. 169–182.
- Kilpatrick [1992b] – W. Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: and What Can We Do About It*, Simon Schuster, New York 1992.
- Kohlberg [1993] – L. Kohlberg, *Child as a Moral Philosopher*, [w:] *Vice and Virtue in Everyday Life. Introductory Readings in Ethics*, Ch. Sommers, F. Sommers (red.), Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, New York 1993, s. 557–580.
- Kornas-Biela [2009] – D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Kupperman [1999] – J. Kupperman, *Virtues, Character and Moral Dispositions*, [w:] *Virtue Ethics and Moral Education*, D. Carr, J. Steutel (red.), Routledge, London 1999, s. 205–216.
- MacIntyre [1996] – A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Macedo [1995] – S. Macedo, *Cnoty liberalne*, tłum. G. Łuczkiewicz, Znak, Kraków 1995.
- Pritchard [1988] – I. Pritchard, *Character Education: Research Prospects and Problems*, „American Journal of Education” (1988) 96, s. 469–495.
- Russell [2009] – D.C. Russell, *Practical Intelligence and the Virtues*, Oxford University Press, Oxford 2009.
- Sher, Bennet [1993] – G. Sher, W. Bennett, *Moral Education and Indoctrination*, [w:] C. Sommers, F. Sommers, *Vice and Virtue in Everyday Life: Introductory Readings in Ethics*, Harcourt, Brace, Javanovich, New York 1993.
- Sherman [2012] – N. Sherman, *Character Development and Aristotelian Virtue*, [w:] *Virtue Ethics and Moral Education*, D. Carr, J. Steutel (red.), Routledge, London 2012, s. 35–50.
- Spiecker [1999] – B. Spiecker, *Habituation and Training in Early Moral Upbringing*, [w:] *Virtue Ethics and Moral Education*, D. Carr, J. Steutel (red.), Routledge, London 1999, s. 217–230.
- Styron [2010] – W. Styron, *Wybór Zofii*, tłum. Z. Batko, Świat Książki, Warszawa 2010.
- Szutta [2007] – N. Szutta, *Współczesna etyka cnót. Projekt nowej etyki?*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2007.
- Szutta [2010] – N. Szutta, *Jedność cnót jako warunek normatywności cnoty. W obronie doktryny jedności cnót*, „Ethos” (2010) 23, s. 78–93.
- Szutta [2010] – N. Szutta, *Dwie strategie dyskusji z sytuacjonistyczną krytyką współczesnej etyki cnót*, „Przegląd Filozoficzny” (2012) 82, s. 101–121.