

# Moralni odgoj kao kultivacija emocija

UDK: 37.034:159.942+923.5

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 03.07.2015.



Dr. sc. Lovorka Mađarević<sup>1</sup>

Sveučilište u Zagrebu, Centar za Hrvatske studije

lmađarevic@hrstud.hr

## Sažetak

U članku se razmatra i potom odbacuje pristup moralnom odgoju prema kojem se moralni odgoj treba sastojati od poučavanja i učenja moralnih načela. Pažnja se usmjerava na karakter osobe te se ukazuje da moralna načela ne mogu biti od koristi ako netko prethodno nije razvio senzibilnost putem koje može uočiti moralno relevantna obilježja u različitim okolnostima. Stoga se u radu pokušava pokazati da se ključni aspekt moralnog odgoja sastoji u kultiviranju emocija.

**Ključne riječi:** emocije, karakter, moralni odgoj, moralna načela, senzibilnost.

<sup>1</sup> Lovorka Mađarević rođena je 1977. u Zagrebu. Diplomirala je na Hrvatskim studijima i Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2002. Iste godine upisuje poslijediplomski studij filozofije na Hrvatskim studijima. Od 2004. zaposlena je na Odjelu za filozofiju i Odjelu za edukacijske znanosti i izobrazbu nastavnika kao znanstveni novak. Doktorirala je 2010. na temu *Uloga emocija u moralu* te stječe zvanje višeg asistenta. Znanstveni interesi su joj ponajviše usmjereni na filozofiju emocija, etiku i školsku pedagogiju.

## Uvod

Problem moralnog odgoja teško je ozbiljnije razmotriti bez posezanja za spoznajama i rezultatima istraživanja različitih znanosti. Krenuti u spomenutu raspravu s filozofskog stajališta stoga pretpostavlja uvid u barem osnovna saznanja psihologije o moralnom razvoju čovjeka kao i u određene pedagoške smjernice o načinima i oblicima prenošenja morala. Pitanje moralnog razvoja jest empirijsko pitanje odnosno pitanje o tome *kada se i na koji način* djeca uopće razvijaju u pogledu morala, dok se moralni odgoj tiče toga kakav bi odgoj *trebao* biti odnosno kako djecu *treba* odgajati. U tom smislu istraživanja na deskriptivnoj razini imaju (i trebala bi imati) vrlo značajne konzekvence u normativnoj domeni: na koji će se način moralni odgoj odvijati uvelike je determinirano i samim tijekom razvojnog procesa. Na sličan način, upuštajući se u proces moralnog odgajanja, važno je imati jasnu predodžbu o tome što se takvim procesom u prvom redu želi postići. No izgleda da odgovor ne može biti ništa drugo nego postizanje potpune autonomije odgajanika u pogledu moralnog rasuđivanja. Moralnim odgojem osobu treba dovesti u takvo stanje u kojem će ona samostalno donositi odluke o svom moralnom ponašanju.

U ovom članku brani se tvrdnja da se moralni odgoj treba sastojati od kultiviranja emocija između ostalog i zbog toga što moralni razvoj čovjeka korespondira njegovu emocionalnom razvoju. Upravo se takvim razumijevanjem moralnog odgoja može ostvariti i njegova primarna svrha – odgojiti osobe koje će biti u stanju samostalno i suvereno odlučivati o različitim moralnim pitanjima. Ili, kako kaže Jesse Prinz, “moralna se zrelost postiže treningom emocija” (Prinz, 2007., 35). Navedeno se shvaćanje donekle suprotstavlja prilično raširenoj ideji – kojoj se u najvećoj mjeri priklanjaju zagovaratelji deontoloških i konzekvencijalističkih teorija morala – da se moralni odgoj u osnovi svodi na učenje načela i pravila. Čini se da ova ideja ne zahvaća pravu prirodu moralnog odgoja jer, usmjeravajući svoju pažnju na problem moralnog djelovanja, istovremeno zanemaruje prirodu samog moralnog djelatnika. Moralnim se odgojem, jednostavnije rečeno, ne želi samo utjecati na moralno ponašanje odgajanika, već i na izgradnju njihova moralnog karaktera. U središtu se razmatranja, prema tome, ne bi trebalo prvenstveno nalaziti pitanje o tome kako djelovati, već pitanje o tome kakve bismo osobe trebali biti odnosno kakvim bismo osobama trebali postati.<sup>2</sup> Ovdje će se nastojati pokazati da bi se moralni odgoj trebao

---

<sup>2</sup> Ova je distinkcija općenito prihvaćena u normativnoj etici. Pritom se uobičajeno smatra da su deontološke i konzekvencijalističke teorije tipično usmjerene na radnje (*act-centered*), dok je etika vrlina usmjerena na samu osobu (*agent-centered*) (usp. Mark Timmons, 2002., 220).

zasnivati upravo na postavkama potonjeg pristupa budući da se njime ostavlja prostor za ulogu emocija u odgojnom procesu. Riječima Bernarda Williamsa:

Ako se [moralni] odgoj ne kreće oko takvih pitanja poput čega se bojati, zbog čega se ljutiti, što – ako uopće išta – prezirati, gdje povući liniju između ljubaznosti i glupave sentimentalnosti – ja ne znam što je to. Frazu ‘ulijevanje načela’ često se koristi u vezi s moralnim odgojem. Doista postoje područja u kojima je ‘ulijevanje načela’ primjerena fraza za posao moralnog odgoja: govorenje istine, na primjer, i sfera pravednosti. Ali, šire, kao što je to uočio Aristotel, mi se zanimamo za nešto što nije baš spretno nazivati ulijevanjem načela, već prije učenjem emocija. (Williams, 1985., 225)

Odbacivanjem stajališta da se moralni odgoj treba provoditi putem usvajanja načela ne sugerira se da načela ne mogu ni u kojem slučaju biti od koristi, već samo to da ona ne mogu biti korisna ako osoba prethodno nije postigla određenu vrstu senzibilnosti. Za pojedinim moralnim načelima ima smisla posegnuti tek kada se razvije bogat sklop emocija putem kojeg se mogu uočavati moralno značajni aspekti različitih situacija. Zato se moralni odgoj, kao što će se tvrditi, treba u prvom redu sastojati od kultiviranja karaktera odgajnika s posebnim naglaskom na kultiviranju emocija.

## Moralni odgoj kao usvajanje načela

Od dva najzastupljenija pristupa koja su spomenuta u uvodnom dijelu, prvo će se razmotriti onaj koji se zasniva na načelima kao glavnoj sastavnici moralnog odgajanja. Pritom će se u raspravi usredotočiti na pristup koji u svojoj knjizi *Jezik morala* (1998.) (*The Language of Morals*, 1952.) razvija Richard Hare. Ne upuštajući se u detaljnije izlaganje elemenata Hareove etike, ovdje je dovoljno kazati da je ona – s obzirom na svoje racionalističko usmjerenje – imala značajan odjek i na teoriju moralnog razvoja Lawrencea Kohlberga.<sup>3</sup> Hareovo je shvaćanje moralnog odgoja u tom smislu samo direktna posljedica njegova zalaganja za svojstva nepristranosti i poopćivosti u moralnom rasuđivanju, a time se, barem naizgled, udaljuje od shvaćanja moralnog odgoja koje će se ovdje zastupati.

---

<sup>3</sup> O utjecaju koji je Hare izvršio na njegovu teoriju moralnog razvoja piše i sam Kohlberg: “Slijedeći formalističke filozofe od Kanta do Harea, tvrdio sam da samo viši stupnjevi moralnog mišljenja imaju formalna svojstva distinktivno moralnog suda. [...] Mnoga, premda ne sva, filozofska shvaćanja moralnosti kao središnju karakteristiku adekvatnog moralnog suda vide njegovu izvedenost iz ‘moralnih načela’” (Kohlberg, 1980., 56).

## Načela i odluke

Središnji problem koji Hare (1998., 71–92) razmatra u kontekstu moralnog odgoja jest kako postići da osoba, jednom kada usvoji određena načela, racionalno i samostalno donosi *odluke načela*. No zašto bi se uopće trebalo posezati za načelima i čemu ona zapravo služe? Hareov odgovor na ovo pitanje dijelom proizlazi iz činjenice da ljudi ne mogu imati znanje o budućnosti odnosno da oni ne mogu predvidjeti učinke svojih postupaka. Kada bi bili u stanju predviđati učinke svojih postupaka, Hare smatra, tada im načela ne bi bila potrebna budući da bi u svakoj pojedinoj situaciji znali izabrati upravo onaj postupak koji bi odgovarao, već unaprijed poznatim, učincima koji se žele ostvariti. Ali, kako to nisu u stanju, uvijek je korisno služiti se načelima koja su se na temelju iskustva često pokazala pouzdanim putokazima. Još jedan razlog zbog kojeg se ljudi njima služe, prema Hareu, leži upravo u činjenici da sve što se uči u osnovi i nije ništa drugo nego neko načelo. Tako on primjećuje da “učiti nešto činiti nikada ne znači učiti činiti neki pojedinačan postupak; to uvijek znači učiti činiti postupke određene vrste u određenoj vrsti situacije, a to znači učiti princip” (Hare, 1998., 75).

Postave li se stvari na način kao što to čini Hare, može se zaključiti da oslanjanje na načela ima *praktičnu* ulogu. Oslanjati se na već naučena načela znači da se u svakoj pojedinačnoj situaciji ne mora uvijek iznova tražiti odgovor na pitanje kako djelovati. Slijedi li se načelo prema kojem je u svakoj situaciji u kojoj se javljaju relevantna svojstva *a*, *b* i *c* ispravno učiniti *X*, tada je dovoljno utvrditi da se u toj i toj situaciji javljaju svojstva *a*, *b* i *c* da bi se znalo da treba učiniti *X*. Zbog toga je teško dovesti u pitanje tvrdnju da posezanje za načelima ima stanovitu korist u donošenju moralnih odluka. Sukladno toj konstataciji, Hareova kandidata za glavnu sastavnicu moralnog odgoja ne može se olako odbaciti, a pozicija prema kojoj se moralni odgoj treba provoditi upravo putem usvajanja načela na prvi se pogled doima prihvatljivom.

Ne pozivajući se eksplicitno na krajnju svrhu odgajanja, Hare ipak govori o tome što bi se odgojem trebalo postići, a njegovo stajalište jasno ocrtava sljedeća tvrdnja:

Jedna od stvari koja treba biti uključena u svakoj, osim u najelementarnijoj vrsti pouke jest mogućnost da učenik odluke *donosi sam za sebe* te da tako principe koji se poučavaju ispituje pa čak i modificira kako bi ih prilagodio pojedinačnim tipovima slučaja. (Hare, 1998., 77, kurziv dodan)

Prihvate li se Hareovi razlozi za važnost načela u odgajanju, javlja se problem u tome što se odgoj neće nazvati uspješnim ako je njegov rezultat “slijepo” slijeđenje načela od strane odgajanika. Od usvojenih će se načela u određenim okolnostima morati odstupiti odnosno, kako kaže Hare, naučena načela morat će se “modificirati”

ako to situacija zahtijeva. Ono pred čime sada stoje svi koji poput Harea smatraju da se pravi način moralnog odgajanja sastoji od usvajanja načela jest njihovo nastojanje da se takav odgoj provodi tako da se djeci, s jedne strane, usade načela, ali da im se, s druge strane, ostavi sloboda u donošenju vlastitih odluka kao što je to konkretno ona o odstupanju i modifikaciji načela. Budući da se vlastite odluke i načela međusobno prožimaju, Hare (1998., 90–92) ističe da bi bilo krajnje pogrešno kada bi se djeca odgajala ili na način da slijepo slijede naučena načela ili pak na način da uvijek donose vlastite odluke, a da pritom “nemaju utvrđen skup načela”.

### Postiže li se moralna autonomija usvajanjem načela?

Opisanom stajalištu moglo bi se uputiti dva prigovora. Kao prvo, u pitanje se može dovesti “praktičnost” načela. Iz Hareove rasprave, kao što je već rečeno, proizlazi tvrdnja da se važnost uloge načela velikim dijelom sastoji u tome što je na temelju njih praktično postupati. Kada se prepoznaju određena relevantna svojstva situacije,<sup>4</sup> tada se jednostavno postupa u skladu s naučenim načelom koje govori da treba postupiti na takav i takav način u situaciji u kojoj su relevantna svojstva takva i takva. No kada Hare govori o nečijim vlastitim *odlukama načela*, to znači da u određenim situacijama naučena načela treba modificirati. Drugim riječima, kada su u pitanju relevantna svojstva *a*, *b* i *c*, načelo govori da treba učiniti *X*. Ali, ako se utvrdi da se uz relevantna svojstva *a*, *b* i *c* također javlja i svojstvo *d*, onda će možda biti potrebno učiniti *Y*, a ne *X*. U tom je slučaju načelo potrebno modificirati na sljedeći način: “U svakoj situaciji u kojoj se javljaju relevantna svojstva *a*, *b* i *c* učini *X*, ali ako je situacija takva da se javljaju svojstva *a*, *b*, *c* i *d*, onda učini *Y*.” Međutim, izgleda da se na ovaj način neko načelo može toliko puta modificirati da će se na koncu doći do takvog načela koje će biti beskonačno dugačko, a tada oslanjanje na njega više neće biti od praktične koristi.

Kao drugo, u pitanje se može dovesti i stajalište da je ono što se uči uvijek načelo. Hare to svoje stajalište pojašnjava na analogiji učenja morala i učenja vožnje automobila. On između ostalog tvrdi da se ponekad može činiti da se neke vještine poput vožnje automobila ne uče pomoću načela jer se učenje vožnje manje sastoji od učenja različitih propisa i njihovog verbalnog ponavljanja, a više od praktične primjene pri čemu se vodi demonstracijom, primjerima, pokušajima i pogreškama. Također, Hare primjećuje, vozači u mnogim situacijama u prometu točno znaju kako postupiti, a da ne znaju ujedno formulirati načelo koje je u pozadini tog postupanja.

---

<sup>4</sup> Argumentirat će se da upravo prepoznavanje relevantnih svojstava određene situacije ovisi o tome ima li osoba dovoljno razvijen senzibilitet koji bi joj mogao pomoći u prepoznavanju tih svojstava, a potom i u eventualnom izboru adekvatnog načela.

Sve to ipak, prema Hareu, ne znači da takvo načelo ne postoji i da na temelju njega oni zapravo ne postupaju. Ili, kako on to sažima, “[n]ije tako da je do određene točke sve ustanovljeno principom, a da se odluka odnosi na sve što se nalazi ispod te točke. Naprotiv, odluka i principi u cijelom se području nalaze u međudjelovanju” (Hare, 1998., 80). Prema tome, Hare smatra kako nije točno da načela gube svoju snagu jednom kada odgoj “završi” i kada se počne suočavati sa situacijama u kojima treba samostalno donositi odluke. Netko ne mora doduše uvijek znati objasniti na temelju kojih načela djeluje, ali sigurno je da djeluje upravo na temelju njih. No, čini se da se za svaki postupak može naknadno osmisliti adekvatno načelo putem kojega bi se takav postupak mogao objasniti, ali to nije istovremeno dokaz da se zbog tog načela i djelovalo. Drugim riječima, kada bi se osoba našla u situaciji u kojoj se od nje izričito traži da svoje ponašanje “usklađi” s nekim načelom, to bi vjerojatno uspjela učiniti. Ali pronaći pogodno načelo koje bi moglo objasniti zašto se netko u nekim okolnostima ponio na određeni način, ne znači isto što i postupati *zbog* tog ili *na temelju* tog načela.

Hareova dvojbena tvrdnja da se uče načela, kao i problem beskonačnog modificiranja načela s kojim se on suočava, oslabljuje stajalište da se moralnim odgojem žele razviti samostalni ljudi koji će moći suvereno donositi moralne odluke. Iako Hare smatra da pristupom koji on promiče odgajaniku “dajemo čvrstu osnovu principa no istodobno široku prigodu da donese odluke na kojima se ti principi osnivaju i kojima se oni modificiraju [...]” (Hare, 1998., 91) ipak ostaje diskutabilno je li to zaista tako. Hareovo rješenje donekle gubi na uvjerenosti ima li se u vidu gornja primjedba kojom se nastojalo kritizirati njegovo shvaćanje načela, ali i ulogu koju ta načela imaju u odgoju. Ako se ne mogu odrediti kriteriji na osnovi kojih se upravo neka svojstva odabiru kao relevantna u pogledu donošenja određenih moralnih odluka, onda nije jasno u čemu bi se sastojala “čvrsta osnova principa” o kojoj Hare govori. Jer koliko čvrsta ta osnova sastavljena od načela može biti kada se životne okolnosti u kojima se svatko može naći pojavljuju u nebrojeno mnogo varijacija. Ako se načela uvijek iznova moraju modificirati kako bi im poslužila u novim i opet novim okolnostima, onda nije jasno s kojim će točno “mehanizmom” djeca biti izložena svijetu. Kojih se ona točno načela trebaju pridržavati odnosno koja to načela predstavljaju osnovu za nadogradnju nekih novih i adekvatnijih za kojima će jednom morati posegnuti?

Jednako tako, na temelju čega će netko uopće prepoznati kada i u kojim okolnostima određeno načelo treba modificirati? Budući da je teško pružiti odgovor na to pitanje, čini se da jedini kriterij prema kojem se može voditi u moralnom postupanju ne leži ni u čemu izvanjskom, kao što su to načela, već u samoj osobi koju se odgaja. Ključ moralnog ponašanja leži u osobnoj senzibilnosti ili, rečeno na drugačiji način, u osobnoj osjetljivosti za moralne probleme, a na temelju koje je uvijek moguće pre-

poznati kako je u nekoj situaciji potrebno reagirati. Tek kada se u nekome razvije takva vrsta emocionalne zrelosti može se govoriti i o postignutoj moralnoj zrelosti ili nečemu takvom kao što je autonomija u moralnom rasuđivanju i djelovanju. Učini li se korak dalje, svima koji se zalažu za moralni odgoj putem učenja načela može se uputiti i općenita primjedba da svojim pristupom zanemaruju *osobu* koja se odgaja. Ako se odgojni proces isključivo sastoji u tome da se odgajanicima usade načela, čini se da pritom ništa drugo nije ni važno izuzev toga da oni ta načela jednostavno usvoje. Pitanje koga se odgaja, kakvi su afiniteti, sposobnosti, težnje i uopće osobni pogledi onih koje se želi poučiti moralu padaju u drugi plan. Stoga se treba upitati što je važnije – to da se odgojem formiraju vjerni sljedbenici načela koji će se ponekad vješto snalaziti u izboru ispravnih načina postupanja, ili pak cjelovite osobe koje neće tek mehanički izvršavati određene moralne radnje? U tom smislu može se razumijeti Nel Noddings kada kaže da će, “[...] put do boljeg svijeta prije [...] ovisiti o boljim ljudima, nego o boljim načelima” (Noddings, 2002., 1).

## Karakter, emocije i odgoj

Karakterni odgoj – kao jedan drugačiji pristup moralnom odgoju – Noddings, primjerice, opisuje kao onaj koji se “usredotočuje na usađivanje vrlina” pri čemu je “karakter definiran kao posjedovanje i aktivna manifestacija tih karakternih crta koje se nazivaju vrlinama” (Noddings, 2002., 3). Kristján Kristjánsson također pruža svoje određenje karakternog odgoja te ga vidi kao “regulaciju iskustva ili [...] izražavanje emocija” (Kristjánsson, 2002., 171). Svaka ova definicija, promatrana sama za sebe, možda i ne bi govorila mnogo, ali one se zgodno nadopunjuju pružajući na taj način cjelovitiju sliku onoga što se može označiti kao tradicionalno poimanje “karakternog odgoja”. Kada se naime govori o usađivanju vrlina, na što se usredotočuje Noddings, tada se uvijek ujedno govori i o kultiviranju određenih emocija budući da emocije jesu konstitutivni dijelovi vrlina. Tako nije moguće kazati da netko ima vrlinu, a da pritom nema emociju koja tu konkretnu vrlinu u značajnoj mjeri određuje.<sup>5</sup> Dakle, usađivati vrline istovremeno znači učiti nekoga da ima određene emocije odnosno truditi se da odgajnik stekne “emocionalne dispozicije potrebne u ljudskom svijetu” (Kristjánsson, 2002., 196). No jasno je da se time ne podrazumijeva samo imanje emocija, već i učenje njihova izražavanja na adekvatan način.

Izuzev naglaska na emocijama, u definiciji koju pruža Kristjánsson nailazi se i na izraz “regulacija iskustva”, a kojim se donekle daje naslutiti jedan mogući, prem-

---

<sup>5</sup> Ovdje je fokus na emociji kao afektivnoj komponenti vrline, ali vrlinu jednako tako određuju i intelektualna (kognitivna) te motivacijska komponenta (usp. Timmons, 2002., 212–213).

da često osporavani, vid “ostvarenja” vrle osobe. Regulirati iskustvo znači da oni koji su u poziciji odgajatelja zapravo određuju kojim će iskustvima biti izložen onaj koga odgajaju. Regulacija iskustva može se donekle usporediti s habituacijom o kojoj govori Aristotel (*Nikomahova etika*, 1103a14–1103b21–25), a kojom osoba stječe određene vrline. Ipak, pod tom se metodom ne podrazumijeva, kako su neki skloni tumačiti Aristotelovu ideju, tek uzastopno ponavljanje ili prakticiranje vrlin radnji, već mnogo više od toga. Pitanje koje ovdje stoga treba postaviti jest: što se želi postići podvrgavanjem odgajanika različitim iskustvima? Kada se želi da osoba stekne određene vrline, tada je se želi poučiti i tome kako u pojedinim okolnostima reagirati u emocionalnom smislu. Sve nas to dovodi do poznate Aristotelove tvrdnje koju nije pogrešno smatrati njegovim odgovorom na pitanje o sadržaju i svrsi moralnog odgoja:

Jer i bojati se i biti hrabar i žudjeti i srditi se i smilovati se, i uopće osjećati užitek i bol, može se i previše i premalo, a ni jedno nije dobro. Ali osjećati to onda kada treba, prema čemu treba, prema kojima treba, zbog čega treba i kako treba – i sredina je i ono najbolje, kao što i pripada kreposti. (Aristotel, *Nikomahova etika* II, 1106b16–24)

Emocije se mogu osjećati različitim intenzitetima, mogu biti usmjerene prema pogrešnim objektima te ih se može ispoljavati na pogrešan način i u pogrešnom trenutku. Jednostavnije rečeno, emocionalna stanja čovjeka nisu uvijek takva kakva bi trebala biti i upravo zbog toga kultiviranje emocija zauzima važno mjesto u odgojnom procesu. Kakve je emocije prikladno osjećati, a kakve je emocije prikladno ispoljiti stoga najviše ovisi o samom kontekstu, a zadatak moralnih odgajatelja jest, pored ostalog, da odgajanike pripreme na takve situacije i da kod njih stvore čvrstu emocionalnu podlogu na osnovi koje će lakše donositi odluke. Ono što moralni odgajatelji mogu učiniti jest da kod djece pokušaju razviti senzibilnost putem koje će uočavati ono što je relevantno u pojedinim situacijama i koja će im omogućiti da se lakše “nose” s različitim konfliktnim slučajevima.

## Kognitivna vs. emocionalna moralna zrelost

Jedna od poznatijih kritika moralnog odgoja zasnovanog na usađivanju vrlina dolazi od Lawrencea Kohlberga (2001., 579–603). Njegova kritika velikim je dijelom posljedica stava da djeca u ranijim razvojnim fazama nemaju dovoljno razvijene kognitivne kapacitete da bi mogla razumjeti zbog čega su neki postupci moralno ispravni ili pogrešni. Sličnu pretpostavku dijeli i Aristotel. Njegovo zalaganje za metodu habituacije također izrasta iz mišljenja da djeca nemaju razvijene intelektualne



kapacitete i da nisu sposobna za kritičko moralno rasuđivanje. Uzevši to u obzir, možda i nije neobično da se Aristotelova metoda habituacije zapravo vidi kao jedino rješenje kada je riječ o poučavanju i usvajanju vrlina: uslijed nedostatka sposobnosti za kritičko rasuđivanje, način da netko postane pravedan, iskren ili dobronamjieran očito se mora sastojati u tome da on iznova ponavlja odnosno prakticira pravedne, iskrene ili dobronamjerne radnje. Međutim, problem s takvim pristupom jest u tome što on na koncu nije drugo nego neka vrsta indoktrinacije. Ne ulazeći na ovome mjestu u detaljniju raspravu o tome, dovoljno je samo spomenuti problem relativizma vrijednosti i prijepore koji se javljaju oko pitanja čije su to i koje su to točno vrline koje odgajatelji usađuju djeci (usp. Kohlberg, 2001., 579–603).

Ipak, je li habituacija doista jedini način usvajanja vrlina? S obzirom da će se pokušati pokazati da bi se na to pitanje trebalo odgovoriti negativno, izgleda da je upravo pretpostavka koju dijele Aristotel i Kohlberg – da djeca ne pokazuju zadovoljavajući stupanj moralne zrelosti – pogrešna. Kohlberg je, kao što je poznato, u svojim istraživanjima djecu suočavao s hipotetičkim moralnim dilemama te je na temelju njihova rasuđivanja o tim dilemama donosio zaključke o stupnju njihove moralne zrelosti. Međutim, ono što ovdje treba naglasiti, on je svoju pažnju ponajviše usmjeravao na njihovu *kognitivnu*, ali ne i na *emocionalnu* zrelost. Ipak, izuzev rješavanja apstraktnih i kompliciranih moralnih dilema, za što su sigurno potrebni već visokorazvijeni kognitivni kapaciteti, u procjeni dječjeg moralnog rasuđivanja može se posegnuti i za nekim drugim predlošcima kao što su priče i stvarne životne situacije s kojima se djeca susreću, a lako je pretpostaviti da bi se tada i rezultati takvih procjena ponešto razlikovali od onih koje je zabilježio Kohlberg. Jer, kako neki drugi autori poput Kristjánssona tvrde, “[č]ak i na vrtičkoj razini djeca su sposobna za duboko suosjećanje [...], napredne diskusije o pravednosti [...] i, općenito govoreći, za pažljivo razlikovanje *konvencionalnih* i *moralnih* razloga za djelovanje” (Kristjánsson, 2002., 186).

Evidenciju koja bi poduprijela barem prvi dio posljednje tvrdnje može se pronaći u radu razvojnog psihologa Martina Hoffmana (2000.). Hoffman je ustanovio postojanje pet tzv. modela ili mehanizama razvoja empatije – mimikriju, klasično uvjetovanje, direktnu asocijaciju, posredovanu asocijaciju i preuzimanje uloga (usp. Hoffman, 2000., 29–62) – od kojih već prva tri mogu govoriti u prilog glavnoj tvrdnji u ovom dijelu: da su djeca putem svojih emocija u stanju razumjeti razloge za moralno ponašanje. Hoffman u tom kontekstu tvrdi:

Da sažmem, mimikrija, uvjetovanje i direktna asocijacija važni su mehanizmi za pojavljivanje empatije zbog nekoliko razloga: (a) oni su automatski, brzodjelujući, i nevoljni; (b) oni omogućuju maloj djeci i djeci u preverbalnoj

fazi, kao i odraslima, empatizirati s drugima koji su u nevolji [...]. (Hoffman, 2000., 48)

Kao što je djelomično vidljivo iz gornjeg citata, Hoffmanova istraživanja rezultirala su spoznajom da su djeca već od najranije dobi sposobna za empatiju. Ta se empatija razvija slijedom različitih faza, a u prvim je dakako riječ o, moglo bi se kazati, “primitivnim” oblicima empatičnog reagiranja. Empatične reakcije se u prvim razvojnim fazama uglavnom svode na imitaciju ili pak nastaju kao uvjetovano odgovaranje na vanjske podražaje. Tako će već i novorođenčad oponašati mimiku i geste drugih te će na temelju onoga što vide pokretati upravo one mišićice lica koji odaju emocije onih koji ih okružuju (usp. Larry Nucci, 2001., 110–111). Također, nervoza ili bol koju majka osjeća uzrokovat će i kod djeteta kojeg drži u naručju neku vrstu emocionalne uznemirenosti. Premda je, kao što je već napomenuto, riječ o “primitivnim” oblicima empatije, ove reakcije pokazuju “da su ljudi konstituirani na takav način da mogu nenamjerno i prisilno iskusiti emociju drugoga” (Hoffman, 2000., 48). Moglo bi se ipak pomisliti da Hoffmanova istraživanja esencijalno ne odudaraju od Kohlbergovih budućih da obojica, samo iz drugoga kuta, govore o “nepromišljenim” reakcijama u početnim razvojnim fazama. Međutim, upravo nam sama činjenica da se kod tek rođene djece može uočiti nešto takvo kao što je odgovaranje na emocionalna stanja drugih osoba, koliko god ti odgovori u početku bili automatski, može, suprotno Kohlbergovu mišljenju, jamčiti da se naši odgojni pothvati ne moraju svoditi na puko nametanje moralnih vrijednosti.

Ne raspravljajući dalje o Hoffmanovu stajalištu, ovdje je važno zaključiti sljedeće. Dokazana sposobnost djece za empatiju ne smije se zanemariti u izgradnji prihvatljive koncepcije moralnog odgoja. Štoviše, na tu se njihovu sposobnost treba oslanjati te na njezinu temelju treba konstruirati različite metode kojima bi se kod djece mogao poticati razvoj njihova moralnog razumijevanja. Vodeći računa o tome da su djeca sposobna uočiti patnju i potrebe drugih, pristup moralnom odgoju može se u značajnom dijelu sastojati od daljnjeg poticanja razvoja empatije, a za što ona već imaju prirodnu predispoziciju. Upravo zahvaljujući tome što su u stanju duboko suosjećati s drugima, djeca mogu i razumjeti zašto se neke radnje vide kao moralno ispravne, a druge kao pogrešne. Pritom će naravno obrazloženja koja će im se pružati uvijek ovisiti o razini empatije koju su ona u određenoj fazi sposobna osjećati. U svakom slučaju, djeca imaju vrlo moćan aparat kojim se samo treba znati dobro služiti u smislu da se njihova sposobnost emocionalnog uživljavanja u tuđa stanja usmjerava u željenom pravcu.

Kohlberg je možda točno ustanovio da djeca u prvoj fazi njihova moralnog razvoja nemaju moralnu zrelost, ali time nije pokazao da ona nemaju i neki vid emoci-

onalne zrelosti. Koncentrirajući se više na kognitivni razvojni aspekt, zanemario je činjenicu da su djeca, imajući već razvijenu određenu razinu senzibilnosti, sposobna shvatiti zbog čega se nekoga smatra dobrim ili lošim odnosno zbog čega se neko ponašanje gleda kao ispravno ili pogrešno. Može se naslutiti da upravo zbog tog propusta Kohlberg i kritizira karakterni odgoj jer i samu vrlinu vjerojatno vidi prvenstveno kroz njezin kognitivni aspekt zapostavljajući pritom njezin jednako važan emocionalni aspekt. Uzme li se u obzir činjenica da u prvoj fazi svoga razvoja djeca nisu još dosegla visok stupanj kognitivnog razvoja, doista se može steći dojam da se nad njima vrši indoktrinaciju kada im se usađuju vrline čiju, ako se može tako kazati, pozadinu ona ne razumiju. U slučaju da je Kohlberg prepoznao važnost emocionalnog aspekta vrline odnosno činjenicu da već i mala djeca imaju visoki stupanj empatije i suosjećanja, možda bi uvidio da karakterni odgoj ne treba poistovjećivati s indoktrinacijom budući da habituacija, kao metoda ove koncepcije moralnog odgoja, nije *jedina* metoda kojom se karakterni odgoj može provoditi. Premda djeca ne mogu u intelektualnom pogledu razumjeti moralnu argumentaciju i razloge zbog kojih se neko ponašanje odobrava, a drugo vidi kao nepoželjno, ona su za to sposobna u emocionalnom pogledu. Ona mogu razumjeti “jezik” morala ako im se taj jezik pokuša objasniti aludiranjem na njihove emocije. Imajući iskustvo svojih vlastitih emocija, ona se mogu poistovjetiti s drugim subjektima nekih moralno osjetljivih okolnosti te na taj način prepoznati moralno poželjne vidove ponašanja.

### Perceptivna uloga emocija

Nastavljajući se na prethodnu raspravu, nije pogrešno kazati da emocije imaju perceptivnu ulogu, što znači da se upravo putem njih u različitim okolnostima neka svojstva uočavaju kao moralno relevantna. Štoviše, imajući u vidu stajališta koja zastupaju autori poput Nancy Sherman (1993., 150–154), Justina Oakleya (1994., 49–53) i Johna McDowella (1998., 87–88), čini se da je nečije razumijevanje svijeta u cjelini ovisno o tome kakvo je njegovo ili njezino emocionalno ustrojstvo. Da bi osoba, primjerice, *vidjela* da je nekome potrebna pomoć, ona već *kao preduvjet* mora imati razvijenu empatiju, suosjećanje i brigu za drugoga – jednom riječju, senzibilnost putem koje će biti u stanju to utvrditi. Treba imati na umu da ipak nije isto prepoznati da je nešto opasno i da je nekome potrebna pomoć. Da je riječ o različitim vrstama “osjetljivosti” ili “percepcije”, vidljivo je već iz samih opservacija koje ljudi imaju u tom pogledu. Tako će se za nekoga tko ne mari za vlastitu sigurnost reći da je neoprezan i lakomislen, ali za nekoga tko ne mari za drugoga reći će se da mu nedostaje senzibilnosti. U odgojnom kontekstu to znači da nije isto naučiti dijete izbjegavati i bojati se pogibeljnih situacija te da, s druge strane, treba osjećati krivnju ako je propustilo nekome priskočiti u pomoć. Sposobnost uočavanja o kojoj se ovdje govori

zapravo je vrsta *moralne* percepcije koja, kako je ovdje shvaćena, također omogućava prosudbu na koji će način netko, i hoće li uopće, manifestirati vlastite emocije. Ona ne samo da omogućava viđenje određene situacije kao takve i takve, već je za tu moralnu percepciju konstitutivno i to da će se na tu situaciju emocionalno reagirati na takav i takav način. No ovdje je teško, ako ne i nemoguće, razlučiti kognitivni i emocionalni aspekt te perceptivne sposobnosti, jer odgovarajuće emocije nisu samo posljedica percipiranja neke situacije, već i sam preduvjet. Da u procesu moralnog spoznavanja nije moguće povući strogu granicu između kognitivnih i emocionalnih elemenata koji u njemu sudjeluju prepoznaje i Martha Nussbaum tvrdeći da “Aristotel ne radi oštri jaz između kognitivnog i emotivnog. Emocija može igrati kognitivnu ulogu, a kognicija se [...] mora oslanjati na rad emotivnih elemenata” (Nussbaum, 1990., 78). Kako bi potkrijepila ovu tvrdnju, Nussbaum pruža primjer situacije u kojoj nečiji prijatelj treba pomoć. Ta će činjenica, ona smatra,

[...] češće prvo biti ‘viđena’ osjećajima koji su konstitutivni dijelovi prijateljstva, nego čistim intelektom. Intelekt će često htjeti konzultirati te osjećaje kako bi dobio informacije o istinskoj prirodi situacije. Bez njih, njegov pristup novoj situaciji bio bi slijep i tup. [...] Bez osjećaja, dio ispravne percepcije nedostaje. Vjerujem da takve tvrdnje povlače da percepcija nije samo potpomognuta emocijom, već je također djelomično konstituirana primjerenim odgovorom. Dobra percepcija je potpuno prepoznavanje ili priznavanje prirode praktične situacije; cijela je osobnost vidi onakvom kakva jest. Djelatniku koji intelektualno razaznaje da prijatelj treba pomoć ili da je netko voljen preminuo, ali koji ne uspije na te činjenice odgovoriti s primjerenom simpatijom ili tugom, očigledno nedostaje dio aristotelovske vrline. Čini se ispravnim kazati [...] da nedostaje dio moći rasuđivanja ili percepcije. Ta osoba ne *vidi* doista [...] što se dogodilo [...] jer [joj] nedostaje emocionalni dio kognicije. (Nussbaum, 1990., 79)

U ovim se riječima sažima glavnina onoga o čemu se do sada govorilo. Dobiti uvid u određeno stanje stvari, znači imati dobru percepciju. No da bi percepcija bila dobra nije dovoljno imati razvijen jedino njezin kognitivni aspekt jer se prava narav nekih okolnosti spoznaje cijelom osobnošću, a to znači i emocionalnim kapacitetima. Kako osobni uvid da je netko u nevolji ne bi ostao samo na razini informacije, potrebna je emocija. Upravo zato jer je netko suosjećajan vidjet će tu informaciju u njezinu pravom svjetlu; shvatit će posebnosti situacije, vjerojatno će biti motiviran nešto učiniti te će imati i adekvatnu emocionalnu reakciju. Prema tome, ljudi putem emocija vide stvari na određeni način, a to upotpunjuju svojim kognitivnim percep-

tivnim sposobnostima i obrnuto. Stoga nije pogrešno kazati da postoje dvije vrste percepcije kao što je to ranije sugerirano. Ili, možda je točnije kazati, da se moralna percepcija osobe pojavljuje u dva, međusobno nerazdvojna vida – emocionalnom i kognitivnom.

Složi li se čitatelj s dosadašnjim tvrdnjama, onda je jasno da moralnim odgojem trebaju biti obuhvaćena i emocionalna i kognitivna strana moralne percepcije. Ukazano je da bi se, kada je u pitanju najranije razvojno razdoblje, trebalo služiti uglavnom onim odgojnim metodama koje se oslanjaju na dječju empatiju. Zahvaljujući toj urođenoj sposobnosti prepoznavanja i internaliziranja emocionalnih stanja bliskih osoba, odgajatelji, aludirajući na emocije subjekata u različitim interakcijama, imaju priliku kod djece postepeno razvijati sofisticiranije oblike empatije te širiti repertoar njihovih emocija. Jedan od važnih odgojnih zadataka je stoga suočavati djecu sa što više emocionalnih iskustava kako bi ona razvijala i izoštravala svoju osjetljivost za moralno značajne aspekte života. Kada i u svom kognitivnom razvoju dosegnu razinu na kojoj će putem svojih kognitivnih sposobnosti moći razumjeti moralnu argumentaciju i razloge za kojima se poseže u obrazlaganju moralnih postupaka, ona će već imati svojevrsnu emocionalnu moralnu podlogu.

## Završna napomena

Opća i univerzalna načela ne mogu biti čvrstim osloncem u moralnom ponašanju ako postoji svijest o raznovrsnosti situacija s kojima se svatko tijekom života može susretati. Netko bi mogao kazati da to jednako tako ne mogu biti ni emocije i pritom iznositi stare i dobro poznate prigovore kantovskog tipa o njihovoj iracionalnosti, hirovitosti i nestalnosti. Unatoč tome, treba uvažiti Williamsovu tvrdnju (1985., 225) da moralni odgoj nije, niti može biti, drugo nego odgoj emocija. Tome u prilog ide empirijska činjenica da su djeca u ranim fazama svoga razvoja jedino putem emocija u stanju shvaćati moralne razloge. Jedno je sigurno: što su više izložena različitim emocionalnim stimulansima i što više emocija iskušavaju tijekom svog razvoja i odgoja, time jačaju i dječje sposobnosti putem kojih ona razlučuju moralno relevantne čimbenike u konkretnim okolnostima.

Ako se moralni odgoj svodi na učenje načela, onda, zagovaralo se u tekstu, ostaje pitanje kako odgajanje naučiti na koji se način trebaju ponašati u onim okolnostima u kojima je načela potrebno modificirati. Drugim riječima, kako osobu odgojiti na način da *ona sama* postane sposobna procijeniti kada i u kojim okolnostima je od naučenih načela potrebno odstupiti? Hare je svjestan da u poučavanju načela odgajatelj mora pokazati određenu fleksibilnost i da kod odgajanja mora nastojati stvoriti sposobnost samostalnog odlučivanja, a ne samo sposobnost slijepog i mehaničkog slijedenja načela. No problem je, naglašeno je, u tome što Hare ne pokazuje *kako* je

takvu sposobnost kod odgajanika moguće razviti. Ovdje se radi o dvama odvojenim pitanjima. Kao prvo, kako će odgajanik uopće znati *na koji način* određeno načelo modificirati te, kao drugo, kako će on uopće znati da se *nalazi u okolnostima* u kojima je određeno načelo potrebno modificirati? Da bi osoba znala da se nalazi u okolnostima u kojima je načelo potrebno modificirati, a onda i na koji način će to učiniti, ona prvenstveno mora razviti određenu emocionalnu osjetljivost ili senzibilnost. Ali ako je za to potrebna senzibilnost, onda se čini da bi fokus moralnog odgoja trebao biti upravo na toj senzibilnosti, a ne na samim načelima. Načela svoj smisao mogu imati samo ako je ta senzibilnost već razvijena. Zato u koncepciji moralnog odgoja za koju se ovdje zalaže ne postoji sklonost da se odgajanicima usade uputstva o tome kako djelovati u različitim budućim situacijama, jer ni sam moralni odgajatelj to ne mora znati. Odgojna se svrha, s druge strane, ostvaruje već od samih početaka odgojnog procesa budući da se odgajanike konstantno i kontinuirano upućuje na *vlastite* emocionalne kapacitete.

## Literatura

- Aristotel (2001.). *Nikomahova etika*. U: J. Talanga (ur.), *Klasični tekstovi iz etike* (knjiga I i II, str. 9–38). Izmišljen prijevod T. Ladana. Zagreb: Hrvatski studiji.
- Hare, R. M. (1998.). *Jezik moralala*. Preveo F. Grgić. Zagreb: Hrvatski studiji.
- Hoffman, M. L. (2000.). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1980.). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. U: B. Munsey (ur.), *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education* (str. 15–98). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Kohlberg, L. (2001.). The Child as a Moral Philosopher. U: C. Sommers i F. Sommers (ur.), *Vice and Virtue in Everyday Life* (str. 579–603). Orlando: Hartcourt College Publishers.
- Kristjánsson, K. (2002.). *Justifying Emotions: Pride and Jealousy*. Abingdon: Routledge.
- McDowell, J. (1998.). Are Moral Requirements Hypothetical Imperatives? U: McDowell, *Mind, Value and Reality* (str. 77–94). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Noddings, N. (2002.). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Nucci, L. P. (2001.). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1990.). The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality. U: Nussbaum, *Love's Knowledge* (str. 54–105). Oxford: Oxford University Press.
- Oakley, J. (1994.). *Morality and the Emotions*. London: Routledge.
- Prinz, J. J. (2007.). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, N. (1993.). The Place of Emotions in Kantian Morality. U: O. Flanagan i A. O. Rorty (ur.), *Identity, Character, and Morality: Essays in Moral Psychology* (str. 149–170). Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Timmons, M. (2002.). *Moral Theory: Introduction*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Williams, B. (1985.). Morality and the emotions. U: Williams, *Problems of the Self* (str. 207–229). Cambridge: Cambridge University Press.

## Moral Education as the Cultivation of Emotions

### Summary

---

The article discusses and rejects the approach according to which moral education should consist of teaching and learning moral principles. The emphasis is put on the importance of person's character and it is claimed that moral principles cannot be beneficial to a person unless he or she has previously developed a sensibility through which he or she can identify morally relevant features in different circumstances. Thus the article attempts to show that the key aspect of moral education consists of the cultivation of emotions.

**Key words:** emotions, character, moral education, moral principles, sensibility.

