

POUČEVANJE ETIKE – MED INDOKTRINACIJO, FRUSTRACIJO IN SAMOCENZURO

FRIDERIK KLAMPFER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
friderik.klampfer@um.si

V prispevku obravnavam nekaj zadreg, s katerimi se učitelj_ice srečujemo pri poučevanju etike. V izogib dilemam, ki obremenjujejo pedagoški proces in zavirajo učenje, zagovarjam takšno zasnovo in izvedbo pouka etike, ki bosta kar najbolje usposobili učence_ke za samostojno in reflektirano moralno presojo in/ali poglobili njihovo moralno razumevanje, tudi če bi se izkazalo, da se morebiten napredek v znanjih, spretnostih in veščinah, ki so tvorne zanju, ne pretvori samodejno v moralno izboljšane odločitve in dejanja. Pouk etike bi bilo treba jasno razmejiti od tradicionalno razumljene etične ali moralne vzgoje, ki si v prvi vrsti prizadeva za trajne spremembe v obnašanju oz. vedenjskih dispozicijah. Ugotavljam, da učni načrti za predmete, ki v nazivu tako ali drugače omenjajo etiko in obljublajo obravnavo izbranih etičnih vprašanj in tem, vsebujejo elemente obojega – urjenja v moralni presoji in moralno vzgojo, da pa zlasti pri predmetih na primarni in sekundarni ravni izobraževanja slednji žal praviloma izrinjajo prve.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.18](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.18)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
pouk etike,
moralna vzgoja,
etiška refleksija,
etika,
moralna presoja



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.18](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.18)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
teaching ethics,
moral education,
ethical reflection,
ethics,
moral judgement

TEACHING ETHICS: BETWEEN INDOCTRINATION, FRUSTRATION, AND SELF-CENSORSHIP?

FRIDERIK KLAMPFER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
friderik.klampfer@um.si

In this paper, I discuss some of the dilemmas that teachers face when teaching ethics. I advocate for a design and implementation of ethics classes that best equip students for independent and reflective moral judgment and/or deepen their moral understanding, even if it turns out that potential progress in the knowledge, skills, and abilities that form the basis for these does not automatically translate into morally improved decisions and actions. I insist that ethics classes should be clearly distinguished from traditionally understood ethical or moral education, which primarily aims for lasting changes in behavior or behavioral dispositions. I find that curricula for subjects that mention ethics in their titles and promise to address selected ethical issues and topics contain elements of both training in moral judgment and moral education. However, especially at the primary and secondary education levels, the latter, unfortunately, tends to overshadow the former.



1 Uvod

Kateri so glavni izzivi poučevanja etike? V pričujočem prispevku se bom osredinil na tiste, ki so specifični za pouk etike in s katerimi se učitelji_ce filozofije ne srečujejo – ali pa vsaj ne v enaki meri – pri obravnavi, recimo, tradicionalnih ontoloških, spoznavnih ali estetskih vprašanj/problemov. Pričujoči članek zato namenoma zapostavlja kurikularne, pedagoške in didaktične dileme, ki se pojavljajo pri poučevanju filozofije kot take. Med njimi tudi tiste, ki jih v zvezi z izbiro učnih metod, učnega procesa in/ali načinov ocenjevanja pridobljenega znanja prinašata nagel razvoj in vsesplošna dostopnost umetne inteligence, natančneje, rastoča sposobnost rokovanja z računalniškimi programi za ustvarjanje besedil. Jeffrey Watson je v nedavnem zapisu na uradni strani Ameriškega filozofskega združenja APA lepo povzel implikacije omenjenih sprememb za proces urjenja v filozofskem mišljenju s pomočjo metode pisanja filozofskih esejev/sestavkov in načine ocenjevanja napredka pri njem:

»Umetna inteligenca me sili, da od ocenjevanja pisnih izdelkov preidem k ocenjevanju piscev. Eseje sem bil vajen ocenjevati neosebno, po objektivnih kriterijih; besedila sem obravnaval neodvisno od avtorjev in se posvečal izključno značilnostim prvih. Zdaj pa se moram ocenjevanja študentov lotiti bolj celostno, kot filozofov – spremljati jih v zgodnjih fazah procesa pisanja, jih prositi, naj svoje ideje predstavijo ustno v pogovoru ali pred vrstniki, jih spodbuditi, naj razvijajo intelektualne vrline, ki jih bodo potrebovali, če se bodo želeli izogniti algoritemskim manipulacijam. To je vrsta napredka, ki sem jo želel spodbujati vseskozi, in ne gradnje odstavkov in oblikovanja citatov. Če moje dosedanje ocenjevalne prakse potiskajo študente v naročje inteligentnih strojev, bom moral pač spremeniti svoje ocenjevalne prakse.« (Watson, 2024, moji poudarki)

Ker pa nas omenjene kulturne in tehnološke spremembe silijo k razmisleku o ustaljenih in preverjenih pedagoških pristopih pri poučevanju filozofije nasploh ter nimajo posebnih pedagoških ali didaktičnih implikacij zgolj za pouk etike in ocenjevanje pri njem pridobljenega znanja, jih bomo hočeš nočeš pustili ob strani.

2 Potreba po pouku etike

Poklicnim filozofom je potreba po pouku etike nekaj najbolj samoumevnega. Pa bi znali o njej prepričati tudi ljudi, ki ne delijo z nami filozofskega znanja in še manj zanimanje za našo disciplino? V zadnjih dveh do treh desetletjih se je širom sveta, no, vsaj v razvitih zahodnih državah in z nekaj zamude tudi pri nas, uveljavilo spoznanje, da je poleg njihove učinkovitosti, komercialnega ali tržnega potenciala, družbene koristnosti in/ali tehnološke uporabnosti, spoznavne vrednosti, intrinzične zanimivosti ipd. pomembno posvetiti čas in pozornost tudi etičnim platem znanstvenih raziskav, etičnim platem uporabe novih tehnologij, delovanja ustanov in snovanja javnih politik. To razodetje je spremljala intenzivna institucionalizacija etike – množenje znanstvenih in strokovnih revij za etiko, ustanavljanje etičnih inštitutov, kateder in komisij, izdelava etičnih poklicnih kodeksov, formalizacija postopkov etične presoje raziskovalnih projektov itd. Če bi merili položaj in vpliv etike po eksponentni rasti števila etičnih kodeksov, komisij in strokovnjakov, bi se lahko filozofi_nje zadovoljno zleknil_e v svoj pregovorni naslonjač – etika in etična presoja sta danes vseprisotni. Prav vsak od nas se bo prej ali slej in v takšni ali drugačni obliki srečal z etičnim usposabljanjem in/ali moralno vzgojo. Tako je tudi prav. Niso namreč le sodobni poklicni izzivi tisti, ki od nas terjajo informirane, pretehtane moralne odločitve. Ena od nalog izobraževanja je, da nas opremi za življenje v naravnem in družbenem svetu; če naj se v tem svetu znajdemo in uspešno delujemo, ga moramo najprej razumeti in znati pravilno ovrednotiti dogajanja v njem. Od izobraževanja na primarni in sekundarni ravni zato upravičeno pričakujemo vsaj naslednje: (i) da nas opremi za premišljevanje o dobrem življenju ter usposobi za njegovo izbiro in vztrajanje v njem, (ii) da nas usposobi za delo, s katerim se bomo lahko preživljali, in (iii) da nas usposobi za življenje v skupnosti z drugimi ljudmi, ki je čisto posebne vrste, namreč skupnost enakih, svobodnih in samoupravljajočih se posameznikov. (Brighouse, 2006) Etika nam lahko pomaga najprej razjasniti, nato pa še poiskati odgovor vsaj na prvo in zadnje vprašanje.

Vzemimo, da smo prepričali dvomljivce, da je pouk etike potreben in ne zgolj koristen. S kakšnim namenom pa naj etiko poučujemo in na kak način? V pričujočem članku zagovarjam ciljno usmerjen pouk etike kot ostrenja, brušenja sposobnosti moralne presoje in/ali poglobljanja moralnega razumevanja, tudi če ne eno in ne drugo morda neposredno moralno ne izboljša odločitev in ravnanj učencev_k. V izogib nespোরazumom sem dolžan bralcem_kam dve pojasnili. Prvič, moralna

presoja seveda ni enovita ali monolitna, temveč večplastna in kompleksna zmožnost. Obsega tako a) moralno občutljivost, tj. dojemljivost za moralne razsežnosti/plati odločitvene situacije, kot b) moralno zaznavo, tj. sposobnost prepoznati za moralno presojo relevantne lastnosti in jim odmeriti ustrezno težo, in c) moralno premišljevanje oz. moralno presojo v ožjem pomenu besede, tj. sposobnost tehtanja moralnih razlogov za in proti različnim opcijam ter oblikovanja končne moralne sodbe o tem, kako bi, v celoti gledano oz. upošteva vse, kar je v moralni presoji treba upoštevati, morali ravnati (Rest, 1986).

Osrednjo tezo/misel pričujočega članka bi lahko zato natančneje ubesedil takole: cilj pouka etike naj bo, da slušatelj (učenci, dijaki, študenti) v čim večji meri nadomestijo spontano, intuitivno, podzavestno moralno presojo z reflektirano moralno presojo in/ali informirano odločitvijo. Da skratka eno, tj. slabšo, spoznavno prakso zamenjajo z drugo, spoznavno dobro oz. boljšo. Drugič, da je tako zasnovan pouk etike ciljno usmerjen, ne pomeni, da je učitelju v celoti prepuščena izbira učnih metod in oblik dela/pouka, se pravi poti do tega cilja. Kot bom dokazoval v nadaljevanju, osredotočenost na izboljšanje moralne presoje narekuje in istočasno zamejuje nabor splošnih pristopov in oblik dela v razredu, ki so primerni za doseganje takega cilja, pa tudi načinov preverjanja znanja, s pomočjo katerih bi lahko izmerili, kako zelo so se slušatelji temu cilju približali. Na izboljšanje moralne presoje osredotočen pouk etike bo tako že na prvi pogled favoriziral problemski pristop pred zgodovinskim, skupinsko premišljevanje/razpravo pred branjem in premlevanjem o prebranem v samoti ter končno pisanje filozofskih esejev pred odgovarjanjem na vprašanja objektivnega tipa. Nekoliko poenostavljeno rečeno, ker se moralne presoje ne da izboljšati, ne da bi se (iz)urili v njej, v moralni presoji pa se ni mogoče (iz)uriti drugače, kakor da vedno znova moralno presojamo, premlevamo, premišljujemo in argumentiramo, bo pri tako zasnovanem pouku pot v nekem smislu vedno že tudi cilj (in obratno). Zoperstavljanje ciljno usmerjenega pouka procesno usmerjenemu je v tej luči umetno, ločnica med enim in drugim pa pri pouku etike, ki se osredotoča na napredek/izboljšanje sposobnosti moralne presoje, zabrisana.¹

¹ Rudi Kotnik (Kotnik, 2011) se po vsem sodeč zavzema za procesnorazvojni model kurikula s poudarkom na razvoju osebnostnih potencialov učenca_ke, kot neprimerna pa odklanja učnosnovni in učnociljni model z njunima poudarkoma na vsebini oz. ciljnih poučevanja. Kot rečeno, če si pri pouku etike za poglavitni cilj zastavimo izboljšanje (sposobnosti) moralne presoje oz. poglobljeno moralno razumevanja pri učencih_kah, zbledi kontrast med procesno in ciljno orientiranim poukom.

Takšno, na moralno presojo osredotočeno zasnovano pouka etike, bom v pričujočem članku zagovarjal pred naslednjimi možnimi/bolj ali manj utemeljenimi pomisleki oz. kritikami:

- (i) Da favorizira kognitivno, zanemarja pa enako pomembno afektivno in emotivno plat vsakdanjega moralnega izkustva.
- (ii) Da je tako zasnovan pouk etike vse premalo ambiciozen – pouk etike bi moral stremeti k temu, da učenci pridobijo/usvojijo moralno vednost/znanje, ne da se izmojstrijo v moralni presoji; zakaj bi se namreč zadovoljili s tem, da bodo znali v bodoče bolje utemeljevati svoje sodbe, se pravi mnenja, ko pa bi si lahko namesto bolj ali manj utemeljenih mnenj pri pouku etike pridobili znanje?
- (iii) Da zanemarja vzgojni oz. delovnanjski vidik (ne poskrbi/zagotovi, da bodo med poukom etike učenci ponotranjili pravilne vrednote/načela/norme in/ali postali moralno boljši ljudje).
- (iv) Da z gojenjem kulture dvoma in vrtanjem v tudi najbolj samorazvidno resnične podmene in implikacije ustaljenih moralnih stališč vodi učence_ke v pogubni etični skepticizem in/ali relativizem, medtem ko spravlja učitelje_ice v obup.

Glavni argument za tako zasnovan pouk etike je, da se na ta način najlažje izognemo zdrsni v indoktrinacijo in da se taka zasnova pouka etike najbolje ujema z razsvetljenskim pedagoškim idealom neodvisnega, samostojnega misleca in avtonomnega delovalca. Hkrati ni nobene potrebe, da bi si pri pouku etike zastavili za eksplicitni cilj poučevanja izoblikovanje ali izboljšanje moralnega značaja učencev_k – učenci_ke bodo določene pohvalne miselne navade ('habits of the mind') in argumentacijske strategije posvojili in ponotranjili med samim urjenjem v moralni presoji, pri iskanju zadovoljivih razlag, zakaj je določeno ravnanje nedopustno, kadar je (po splošnem prepričanju) takšno, v procesu razčlenjevanja, kaj je šlo narobe, kadar ta ne pripelje do zadovoljivega odgovora ali rešitve, in refleksije o tem, kako se kar najbolj učinkovito in zanesljivo izogniti pastem, ki prežijo na nas v obliki spoznavnih hib, hipokrizije in samoprevare, miselnih bližnjic, pobožnih želja, pristranosti in predsodkov, vseh tistih motečih dejavnikov/motilcev torej, ki tipično izkrivljajo moralno presojo in pred katerimi ni zares imun nihče od nas, tudi učitelji_ce ne.

Očitek o favoriziranju kognitivne in sočasnem zanemarjanju afektivne in emotivne plati moralnega izkustva lahko razumemo na več načinov. V enih od teh možnih branj je bolj, v drugih pa manj prepričljiv. Posvetimo se najprej očitku, da je predmet

etike vsakodnevno moralno izkustvo v vsej svoji večplastnosti in kompleksnosti in da osiromašimo etiko, če se pri pouku v celoti posvetimo enemu samemu elementu, namreč oblikovanju moralnih sodb. Ta očitek izvira iz nesporazuma in ga zato ni težko zavrniti. Nobene potrebe namreč ni, da bi se pri pouku etike razpravljalo izključno o pravilnosti oz. nepravilnosti takšnih ali drugačnih dejanj ali praks. Moralna in kvazimoralna čustva, vzgibi in razlogi za dejanja ter človeški značaji so enakovredni oz., natančneje, enako hvaležen predmet moralne presoje. S poudarkom na moralni presoji in usposabljanju zanjo se zato ne izneverimo kompleksnosti in bogastvu vsakodnevnega moralnega izkustva, kvečjemu obratno – ker etiko odlikuje in od nekaterih drugih, zlasti empiričnih ved (npr. sociologije in psihologije morale), razlikuje zanimanje za normativno plat moralnega izkustva, torej za utemeljevanje oz. upravičevanje moralnih sodb, za vrste argumentov, dokazil, razlogov, evidence, ki tovrstne sodbe v nasprotju z drugimi, le na videz prepričljivimi vrstami argumentov, dokazil, razlogov, evidence, ki jih enako pogosto srečujemo v moralnih razpravah, dobro podpira, je favoriziranje moralne presoje, premišljevanja, sklepanja, deliberacije v resnici tvorno za etiko. Etike si brez moralne presoje in premišljevanja – ter posledično pouka etike kot usposabljanja zanju – sploh ni mogoče zamisliti. Nismo pa, kot rečeno, v urjenju sposobnosti presoje omejeni izključno na sodbe o pravilnosti dejanj. Zlasti mlajšim in njihovemu specifičnemu življenjskemu izkustvu bo bližje razmišljanje o vrednotah (prijateljstvu, družini, zaupanju, zvestobi, ljubezni, sreči) in razlogih, zaradi katerih jih cenimo.

Zgornji odgovor nas pripelje do drugega, na prvi pogled nekoliko bolj utemeljenega očitka predlaganemu pristopu, in sicer da z vztrajanjem na refleksiji pretirano intelektualiziramo vsakdanje moralno izkustvo. Moralno izkustvo je vendarle v prvi vrsti *izkustvo*, kot tako pa ga zaznamuje/odlikuje specifična fenomenologija, izkustvena plat – kako se je znajti v moralni dilemi, kako se je počutiti krivega za nekaj, kako se moralno ogorčenje ali sram ali ponos kvalitativno razlikujejo od svojih nemoralnih ekvivalentov ipd. Pouk etike, ki zanemari tako pomemben vidik tega kompleksnega pojava, je preprosto pomanjkljiv. A tudi ta očitek po premisleku izgubi svojo ost. Filozofija je v svojem bistvu preprosto refleksija.

3 Pouk etike kot usposabljanje v moralni presoji

Kaj mislim z moralno presojjo? John Locke nam lahko pomaga do prvega približka. Sledeč Locku bi lahko opredelili moralno presojjo kot ocenjevanje verjetnosti, da je določena moralna sodba ali propozicija resnična glede na vso razpoložljivo evidenco.

Toda Lockovo naziranje je žal preozko. Locke namreč ne razume presoje kot poti do vednosti, temveč kot manjvreden nadomestek zanjo. Vednost, da p , enači z gotovostjo, da je p resničen, izvirajoč iz neovrgljivega dokaza, da p . Učenec, ki dokaza za določeno matematično propozicijo ne razume, temveč verjame, da je resnična, ker učitelj tako pravi, v skladu s tem pojmovanjem torej ne ve, da je ta resnična, temveč o tem kvečjemu sodi.² Po domače: ugiba. Tak model presoje je za naše potrebe neuporaben, saj a) presojo in sodbe kot rezultat le-te obravnava kot nekaj spoznavno manjvrednega in b) omejuje vednost zgolj na tiste propozicije, katerih resničnost je mogoče demonstrirati v strogo matematičnem pomenu te besede, se pravi deduktivno izpeljati iz samorazvidno resničnih premis in na ta način odstraniti najmanjši dvom v njihovo resničnost. Lahko pa iz njega izluščimo uporabno idejo, da prave vednosti o poljubni propoziciji p ne more biti brez razumevanja razlogov, zakaj je ta propozicija resnična.

Na sledi smo, skratka, modelu moralne presoje ali premišljevanja, ki nas bo pripeljal, če že ne do dragocenih spoznavnih ciljev (etične vednosti, etičnega razumevanja ali etičnega izvedenstva), pa vsaj v njihovo bližino. Usposabljanje za moralno presojo – urjenje v njej, ostrenje le-te in kar je še teh sopomenk –, ki bi nam bilo lahko v pomoč pri konkretiziranju učnih ciljev pouka etike, bi lahko razumeli kot zavestno in načrtno prizadevanje postati (bolj) izvedeni v etičnih vprašanjih. John Harris in David Lawrence opredelita etično izvedenstvo oz. izvedenstvo v etičnih zadevah kot »zmožnost (ability), da ustvarimo ali sestavimo, analiziramo ali predstavimo kombinacijo dokazov in argumentov, potrebnih za podkrepitev, zagovor, kvalifikacijo, oslabitev ali ovržbo določene etične propozicije. Ali pa za razkritje težav in dvoumnosti, protislovij in nedoslednosti – skratka prednosti in slabosti – v etičnih stališčih, sodbah, trditvah ali sklepih, pravzaprav v katerih koli razlogih ali sklepanjih, ki nastopajo v razpravah o etičnih vprašanjih.« (Harris & Lawrence, 2019, 76) Pri tem so etične propozicije trditve, da je določeno ravnanje, predlog, politika ali stanje pravilno ali napačno, dobro ali slabo, hudobno ali krepostno iz tega ali onega razloga – bodisi ker koristi ali škodi osebam ali njihovim pravicam oz.

²»Vendar je najbolje, da izobraževanja v Lockovem duhu ne razumemo v prvi vrsti kot poskus posredovanja znanja. Locke je bil namreč pri uporabi oznake »znanje« zelo skop ... Veliko večino tega, kar pojmuje kot znanje, bi Locke označil za 'presojo'. Presoja je sestavljena iz ocene verjetnosti, da je propozicija resnična. Tako ima lahko na primer matematik dokazljivo znanje, da znaša vsota notranjih kotov trikotnika 180 stopinj. Študent, ki dokaza ni razumel, vendar pa trditve sprejema, ker zaupa matematiku, nima znanja, temveč je namesto tega oblikoval sodbo. V danem primeru bi lahko Locke študenta spodbudil, da se potruzi razumeti dokaz in si tako pridobi znanje. Vendar pa to po Locku ni mogoče na vseh področjih raziskovanja. Predmeti kot zgodovina, geografija in naravoslovje od učencev zahtevajo, da ocenijo verjetnost, da so trditve resnične. Velik del izobraževanja po Locku tako ne sestoji iz povečevanja zaloge znanja učencev, temveč iz razvijanja njihove presoje.« (McNulty, 2014, 493)

interesom, ker povzroča nepotrebno bolečino, trpljenje ali stisko kakemu čutečemu bitju, ker nepošteno ali nepravilno ravna z nekom ali ker ne spoštuje volje avtonomne osebe.

Izoblikovati slušatelje v izvedence za etiko bi bil seveda že z vidika skromnega časa, ki je znotraj predmetnikov ali učnih načrtov odmerjen pouku etike, nedvomno pretirano ambiciozen cilj. Nihče ne bo postal izvedenec za etična vprašanja po enem semestru pouka etike, kaj šele po nekaj urah razpravljanja ali skupnega premišljevanja o etičnih vprašanjih. Kot regulativni ideal, nekakšna orientacija v prostoru možnih pristopov, pa si Harrisov in Lawrenceov poudarek na razvijanju zmožnosti utemeljevanja, utrjevanja, argumentiranja, navajanja razlogov za mnenja in stališča o moralnih zadevah nedvomno zasluži pozornost.

Kar nas končno pripelje do vprašanja, čemu si ne bi zastavili za cilj pouka etike raje pridobivanje, kopičenje etičnega znanja ali vednosti, se pravi vednosti o tem, kaj je prav in kaj narobe, kot pa usposabljanja v moralni presoji, njenega izboljševanja? Sam bi se rad tej skušnjavi uprl. Če kaj, je etično razumevanje primernejši kandidat za učni cilj kakor pa etična vednost. Nemalo filozofov resda vidi v poskusu razmejitve razumevanja o p-ju od vednosti o p-ju razlikovanje brez razlike – ti (ena od takih je Paulina Sliwa, Sliwa, 2017) bodo preprosto enačili etično razumevanje z vednostjo o prav in narobe oz. s poznavanjem razlike med njima. Drugi, t. i. neredukcionisti (ena takih je Alison Hills, Hills, 2009), pa vidijo v moralnem razumevanju pomembno spoznavno stanje z drugačno vlogo od tiste, ki jo je tradicionalno opravljalo propozicijsko znanje ('vednost o'). Osebno bi se strinjal s slednjimi, da je lažje nekaj spoznati, kot pa razumeti, in da spoznavalcem pogosto pripisujemo znanje, ne da bi jim pripisali tudi razumevanje. Ne da bi se hotel zapletati v pajčevino filozofskih dilem o etičnih pričevanjih in njihovi spoznavni vrednosti, a etično znanje si je vsaj na prvi pogled mogoče pridobiti in ga nekomu posredovati dalje na podlagi pričevanja, medtem ko za etično razumevanje to ne velja. Če si sposodim ideje Alison Hills – v nasprotju z vedenjem, zakaj p, razumevanje, zakaj p, vključuje celo vrsto sposobnosti. Kadar je q odgovor na vprašanje, zakaj p, so za razumevanje, zakaj p, potrebne³ naslednje sposobnosti:

³ Alison Hills vztraja, da so te sposobnosti hkrati potrebne in zelo verjetno tudi zadostne za moralno razumevanje: »Mislim, da so te sposobnosti posamezno nujne za moralno razumevanje, in domnevam, da so lahko skupaj zadostne, če le drži, da p in da je q razlog, zakaj p (čeprav sem odprta za možnost, da bodo poleg tega potrebne še kake druge sposobnosti).«

i) da sledimo razlagi, zakaj p, ki jo je podal nekdo drug; ii) s svojimi besedami pojasnimo, zakaj p; iii) sklepamo, da p (ali da je verjetno, da p) iz informacije, da q; iv) iz informacije, da q' (kjer sta p' in q' podobna, a ne enaka p in q), potegnemo sklep, da p' (ali da je verjetno, da p'); v) glede na informacijo, da p, podamo pravilno razlago, q; vi) ob podatku, da p', podamo pravilno razlago, q'.

Sposobnosti, ki jih identificira Alison Hills, že na prvi pogled zadevajo moralno presojo, premišljevanje in refleksijo – razumevanje, zakaj je določeno dejanje moralno napačno, namreč zahteva zmožnost, da podamo razlago, zakaj je takšno, oz. da takim razlagam sledimo. Čemu p razumemo, ko znamo pojasniti, zakaj p (s pomočjo stvari, ki naredijo p resničen). To je sumljivo podobno temu, za kar bi po moje moralo pri pouku etike v prvi vrsti iti in kar sem poimenoval usposabljanje v moralni presoji. Če razumevanje, zakaj ne smemo lagati, zahteva, da znamo moralno sklepati/razglablјati (reason), zakaj je tako, ta zmožnost pa ni drugega kot zmožnost, da to zadovoljivo pojasnimo in da takim razlagam sledimo, potem lahko mirno rečemo, da je cilj pouka etike (tudi) tako opredeljeno moralno razumevanje.

Kakšen je torej odnos med tremi najbolj obetavnimi kandidati za vlogo cilja, za uresničitev katerega si prizadevamo pri pouku etike, moralno presojo, moralno vednostjo in moralnim razumevanjem? Morda bi lahko zagato odpravili kot verbalni disput, dokler smo se pripravljani strinjati, da je cilj pouka nekaj več kot golo poznavanje etičnih doktrin, načel in teorij ter njihovih avtorjev, klasikov etične misli. Ali bomo ta 'nekaj več' poimenovali izostrena moralna presoja, poglobljeno moralno razumevanje ali na novo pridobljena moralna vednost, je drugotnega pomena. Da bi razumeli načelo, je treba znati korektno pojasniti, zakaj je to načelo resnično/veljavno (npr. v obliki izpeljave iz kakega bolj splošnega načela), in ga uporabiti v pojasnitvi tega ali onega moralnega dejstva (recimo, zakaj je laganje nedopustno).

Poznavalcem zgodovine moralne filozofije ali opusa Hannah Arendt bi se znali ob mojem predlogu poroditi dvomi v smiselnost takega učnega cilja, če je s sposobnostjo moralne presoje mišljena sposobnost razumskega utemeljevanja moralnih sodb oz. v njih izraženih moralnih stališč in prepričanј. Omenjena namreč v svojem znanem spisu Resnica in politika zanika, da bi se dalo moralne sodbe, kot je znameniti Sokratov življenjski moto »Bolje je krivico trpeti, kot pa jo povzročati.«, sploh kdaj dokazati oz. razumsko utemelјiti. Po njenem je mogoče filozofske sodbe verificirati kvečjemu z vzgledom. Zgoraj navedeno sodbo denimo tako, da molče

trpimo krivico, kadar bi jo lahko 'popravili' le za ceno povzročanja novih krivic, filozofsko resnico, da je pogum vrlina, tako da izpričamo pogum v okoliščinah, ko bi povprečnega človeka ohromil strah ipd.

Ta izziv pa se ne zdi pretirano resen, saj ni jasno, na kak način naj bi Sokrat z zaužitjem strupa/trobelike in izvršitvijo izrečene smrtne kazni *verificiral* omenjeno sodbo. S tem ko se je odločil raje trpeti krivico, kot da bi – v prizadevanju, da jo popravi – (novo) krivico povzročil, je dokazal le, da on sam to iskreno verjame, ali da ni hinavec, ki bi eno pridigal, počel pa nekaj drugega. Dokaz, da je omenjena sodba *resnična*, pa njegova odločitev oz. ravnanje v nobenem pomenu te besede ni. Dodatna težava tiči v dometu tovrstnega skepticizma – Hannah Arendt namreč kar počez dvomi o dokazljivosti prav vseh filozofskih sodb in ne zgolj etičnih med njimi, iz česar izhaja, ne le da ne bo nobenega haska le od pouka etike, ampak tudi od pouka filozofije nasploh, če ga bomo zasnovali kot usposabljanje, urjenje v filozofskem mišljenju/argumentaciji.

Hannah Arendt v svojem skepticizmu glede možnosti razumskega utemeljevanja moralnih sodb seveda še zdaleč ni osamljen primer. Pomislimo na Humea in njegovo danes že ponarodelo misel, da normativnih sklepov ni mogoče izpeljati iz izključno opisnih premis (t. i. razkorak med dejstvi in najstvi oz. 'is-ought gap'). Ali na Millovo opozorilo, da trditve o intrinzično dobrih stvareh ni mogoče dokazati z enako strogostjo kot matematične teoreme. In nenazadnje, na s pozitivizmom navdihnjeno sumničavost do vrednostnih in normativnih sodb nasploh, ki je slednje skrčila na izraze občutij, čustev ali volje, ki jim ni mogoče pripisati resničnostne vrednosti. Pouk etike, kot sem si ga zamislil in ga vsa ta leta tudi prakticiram, zato nujno predpostavlja, prvič: nekakšno različico kognitivizma v metaetiki, po katerem sodbe o prav in narobe ter o moralnem dobrem in slabem izražajo prepričanja o objektivnih – ali vsaj intersubjektivnih – dejstvih v svetu, in drugič: smiselnost in smotrnost razpravljanja o moralnih vprašanjih, skupnega, usklajenega prizadevanja poiskati zadovoljive odgovore nanje oz. rešitve za etične probleme. Intelktualne in moralne vrline so v taki zasnovi pričakovan stranski učinek vodenege, strukturiranega pogovora (morda po vzoru sokratskega dialoga, kjer je učitelj_ica v ospredju le pedagoško, medtem ko ostaja filozofsko v ozadju), če le-ta poteka v dovolj odprtem duhu in se ga vsi udeležujejo v dobri veri in nihče s figo v žepu.

4 Kako poučevati etiko?

V pričujočem prispevku je namenjenega precej več prostora in pozornosti učnim ciljem kot učnim metodam. Naj kljub temu na kratko in, priznam, preveč površno nakažem, kako bodo prvi določali druge. Če naj bo cilj pouka etike usposobiti slušatelje v moralni presoji, tovrstnega usposabljanja pa ne gre razumeti kot preprosto kalibracijo njihovih ne dovolj natančnih moralnih detektorjev, temveč kot poglobljanje razumevanja, zakaj je določeno dejanje nedopustno, določen vzgib nizkoten, določena naravnost moralno hvalevredna in določena stvar dobra po sebi, torej kot zmožnost, da sebi in drugim to pojasnimo na prepričljiv način, bodo imele ene vrste filozofskega čtiva in ene oblike dela prednost pred drugimi. Ali bodo taki učni cilji favorizirali problemski ali zgodovinski pristop? Definitivno problemski, nato pa z vztrajanjem, da je treba izražena mnenja utemeljiti, ter analizo in ovrednotenjem ponujenih utemeljitev preiti od moralnih sodb k razlogom zanje (tj. moralnim razlogom) in od bolj ali manj mehanske, algoritemske uporabe načel k njihovemu razčlenjevanju, interpretaciji, reformulaciji in nazadnje utemeljevanju. Opisana alternativa seveda ni izključujoča. Ker so se tudi filozofski klasiki opredeljevali do posameznih dejanj ali vrst dejanj, bodisi da so intuitivne sodbe ali soglasje v obsodbi obravnavali kot dokazila, da je predlagano moralno načelo ali teorija pravilno, ali pa na primerih dejanj ponazorili njune implikacije, je mogoče oba pristopa tudi plodno kombinirati. Pomislimo le na Aristotelova razmišljanja o prijateljstvu, Kantova o laganju ali Millove zagate ob vrednotenju življenja zadovoljnega prašiča in nezadovoljnega Sokrata. Z navezavo na konkretno izkustvo ali skozi pogosto bizarne miselne eksperimente sodobnih filozofov_inj? S pomočjo umetniških del in drugih kulturnih artefaktov, ki zastavljajo moralna vprašanja in/ali ponazarjajo/ilustrirajo moralne dileme?

Etika je sistematična refleksija o našem vsakdanjem moralnem izkustvu. Kot taka zahteva minimum nabranega moralnega izkustva in minimum sposobnosti kritične refleksije o njem. A moralno izkustvo ni ne pri vseh ljudeh enako in ne v vsakem od nas enako bogato in/ali raznovrstno. Če naj otroke spodbudimo k premišljevanju o moralnih dilemah, še več, jih zagrejemo zanje, je treba premišljevanje navezati na njihove konkretne življenjske izkušnje, na situacije, v katerih so se že – ali pa bi se kmalu lahko – znašli. Po drugi strani pa jih je treba opremiti tudi z orodjem za premišljevanje, tj. s pojmovnim aparatom ('besednjakom') in seznaniti s filozofsko metodo(logijo). Sposobnost moralne presoje, najsi jo po modelu zaznave razumemo kot ostrenje moralnih čutil/čutov ali po modelu abstraktnega mišljenja kot izpeljavo

posamičnih moralnih sodb/sklepov iz dejstvenih premis in veljavnih obćih moralnih načel, namreč vedno že sega onkraj situacije, o kateri v danem trenutku moralno presojamo, in še tako bogato in raznovrstno osebno moralno izkustvo kliče k dopolnitvi z osebnimi izkušnjami drugih ljudi v drugaćnih vlogah in drugaćnih, tudi umetno ustvarjenih/izmišljenih življenjskih situacijah.⁴

Vsaj na prvi pogled težko karkoli pametnega rećemo o poučevanju etike nasploh, ko pa je toliko različnih vrst poslušalcev s tako različnim predznanjem in z življenjskimi izkušnjami, toliko različnih predmetov z etićnimi vsebinami in toliko zelo različnih pričakovanj glede učnih izidov. (Konćno sem naslovil zloglasnega slona v sobi.) Gotovo zahteva poučevanje poklicne etike na univerzitetni stopnji ćisto drugaćen pristop kot obravnava predpisanih etićnih tem v okviru maturitetne skupine ali, bogneđaj, etićna ali moralna vzgoja pri vrtćevskih otrocih.⁵ Pa vendar, ĉe se ozremo na Lipmanove napotke za vodenje filozofskega dialoga oz. merila za njegovo ovrednotenje kot uspešnega ali neuspešnega (Lipman, 1996), se je težko izogniti sklepu, da je večina teh meril univerzalnih, takih torej, da veljajo za vsako filozofsko razpravo neodvisno od starosti udeleżencev_k v njej: izvabljanje pogledov ali mnenj, pomoć ućencem_kam pri izraţanju njihovih misli, vkljućno s pojasnitvijo in preoblikovanjem trditev, izpeljevanje logićnih implikacij iz njih, vztrajanje pri definiranju uporabljenih izrazov, odkrivanje in odpravljanje neskladnosti v izraţenih mnenjih, razkrivanje skritih in potencialno spornih predpostavk v zastavitvah in predlaganih rešitvah problema, vztrajanje, da svoja mnenja in stališća podkrepijo s preprićljivimi razlogi, razmislek o alternativnih formulacijah in rešitvah itd.

⁴ Kotnik (2009 in 2011) lepo pokaţe, kako se da literarno delo, v tem primeru Schlinkovega *Bralca*, plodno uporabiti kot iztoćnico za moralno razpravo o dolţnostih iz ljubezni in za ponazoritev konflikta med dobrodejnostjo in spoštovanjem avtonomne volje. Glavnega junaka razjeda dilema, ali naj, za ceno razkritja svojih mraćnih skrivnosti pred krivićno obsodbo in kaznijo, reši zloćinko ali pa naj molći in dovoli, da bodo sostorilke ženski, ki jo je nekoć ljubil, po krivici naprtile izkljućno odgovornost za nepojmljiv vojni zloćin. Malo verjetno je, da se bo kdor koli od nas kdaj znašel v situaciji, ko bomo prisiljeni izbirati med reševanjem vojne zloćinke in lastnim udobjem (oz. zašćito ugleda). Će predstavimo dilemo nekoliko drugaće, ĉe jo oklestimo morećega zgodovinskega konteksta in aluzije na nerazrešeno kolektivno krivdo nemškega ljudstva ter uokvirimo situacijo kot izkljućujoćo izbiro med dolţnostjo, ki nam jo nalaga ljubezen do druge osebe, in dolţnostjo, ki nam jo nalaga skrb zase, ali, ĉe želite, med tem, kar od nas zahteva ljubezen, in tem, kar nam nalaga pravićnost, pa se bodo z njo brez pretiranega napreţanja poistovetili tudi mladoletniki.

⁵ Nekaj razlike v didaktićnem pristopu bo brţkone tudi glede na to, ali hoćemo v dijaku ali študentu zgolj prebuditi zanimanje za filozofijo, ga_jo navdušiti zanjo, ga_jo opremiti z osnovnim filozofskim pojmovnim aparatom oz. besednjakom ali pa ga izklesati v filozofa.

5 Specifičnosti etike kot učnega predmeta

Vzemimo, da smo prepričljivo pomirili dvome glede predlaganih učnih ciljev in vsaj v grobem nakazali, izbiro kakšnih učnih gradiv in metod ter kakšne oblike dela nam bodo ti narekovali. S tem pa seznam dilem še zdaleč ni izčrpan. V nadaljevanju na kratko obravnavam nekaj teh, ki izvirajo iz specifičnosti predmeta in metod filozofske etike. Pouku etike je istočasno v pomoč in v breme:

(i) Da je to praktična filozofska disciplina – iščemo odgovore na vprašanja o dobrem in prav(ilnem), ne zato – ali vsaj ne izključno zato – ker bi nas dajala radovednost ali ker bi nas privlačile intelektualne uganke/izzivi, temveč da bi znali dobro živeti in prav(ilno) ravnati. Kot je v Nikomahovi etiki zapisal že Aristotel:

»Naše razpravljanje (o naravi in izvoru vrlin, op. FK) pa ne sme biti samo teoretično kot druge razprave. *Saj ne razpravljamo zato, da bi ugotovili, kaj je vrлина, ampak da bi postali dobri; sicer bi od naše razprave ne imeli nobene koristi.*« (Nikomahova etika, 1103b, 29–33, 77 v slovenski izdaji, moj poudarek)

(ii) Da k pouku etike vsak prinese določeno prtljago, moralna stališča in izkustvo, ki je obenem snov/hrana za premišljevanje in prepreka le-temu. Starejši ko so udeleženci_ke, bolj ko so izoblikovani njihovi nazori in značaji/osebnosti, več je te prtljage in težje jo je odložiti. Usposabljanje za moralno presojo zato zahteva ravno toliko učenja (learning) tega, kar še ne vemo in znamo, kot pozabljanja (unlearning) tega, kar mislimo, da že vemo in znamo. V moralne razprave redko, če sploh kdaj, vstopamo kot nepopisan list, odprtega duha in dovzetni za vso evidenco, ki so jo sprte strani uspele nabrati in karseda prepričljivo predstaviti.

(iii) Da imajo drugače kot ontološka ali metafizična in v manjši meri kot spoznavna ali metodološka vprašanja moralna stališča oz. opredelitve do moralnih problemov praktične, življenjske implikacije. V razpravah o moralnih zadevah je, skratka, nek osebni zastavek, ki v razpravah o ontoloških in spoznavnih vprašanjih umanjka, ki etične razprave čustveno obarva in jim da neugodni osebni ton. Še več, urjenje v moralni presoji, drugače kot druge vrste filozofskega mišljenja brez neposrednih praktičnih implikacij, upočasnjuje in otežuje podzavesten odpor do vednosti, tj. premaguje psihološke mehanizme in kognitivne strategije, ki jih je Tomaž Grušovnik poimenoval 'hotena nevednost'.

(iv) Filozofska etika je razen tega po svoji zasnovi kritična veda – zanima jo, katere dele našega osebnega moralnega izkustva in skupne moralne prakse se da osmisлити in/ali razumsko upravičiti, kaj pa je treba iz prvega in drugega odstraniti kot relikt/preostanek verske ali ideološke indoktrinacije, lokalnih vraž in običajev, kolektivnih utvar in fantazem oz. gole – in v toliko z vidika razuma samovoljne in naključne – družbene konvencije. Kot taka prinaša ljudem, ki niso le vajeni spontane, nereflktirane moralne presoje in ustaljenega načina razmišljanja in delovanja, temveč so z enim in drugim praviloma tudi zadovoljni, v glavnem slabe novice – večina tega, kar mislijo, da vedo o moralnih zadevah, se namreč izkaže za dokazljivo neresnično ali vsaj zgrajeno na trhljih temeljih. Revizija moralnih stališč pa potegne s sabo revizijo preteklih življenjskih izbir in praks in drugačen, svež pristop k prihodnjim (pomislite, recimo, na etično veganstvo ali podnebno pravičnost). Kar laika, razumljivo, vznejevolji in pred čimer si zato raje zatisne oči in pokrije ušesa.

Pri obravnavi moralnih tem je, skratka, veliko v igri/na tehtnici – od praktične identitete in vrst navezanosti/pripadnosti (kolektivom, projektom, idealom) do samopodobe. Če je sklep na prvi pogled prepričljivega/zdravega argumenta za povrh še protiintuitiven, bodo učenci_ke vso intelektualno energijo vložili v njegovo ovržbo. Temu je smiselno prilagoditi pedagoška pričakovanja – učitelj_ica lahko v razredu računa z odpori, ki ne bodo vedno izključno spoznavno motivirani. Tudi če razpravo, namesto na določenim etičnim teorijam lastnih moralnih načelih, zakoličimo na stvareh, ki jih učenci potihoma že sprejemajo, le njihovih implikacij se v celoti ne zavedajo, se bodo učenci_ke, soočeni z argumenti, ki zahtevajo revizijo njihovih stališč ali spremembo v načinu življenja, spraševali, ali smejo glede na razpoložljivo evidenco še naprej verjeti, kar so morda naivno verjeli doslej (da si uspešni zaslužijo uspeh in neuspešni neuspeh, da ni s prehranjevanjem z mesom ali z vožnjo z avtomobili nič narobe, da smo moralno spodobna bitja, če vsaj občasno darujemo v dobrodelne namene, da so naše moralne dolžnosti maloštevilne in nezahtevne, saj kot posamezniki itak ne moremo veliko prispevati k reševanju/storiti glede najbolj perečih družbenih problemov itd.), in ne, ali bi morali glede na predstavljeno evidenco opustiti svoja nereflktirana prepričanja.

6 Nevarnosti etike kot učnega predmeta

Nevarnost instrumentalizacije

Utemeljevanje, argumentiranje, navajanje, preizkušanje in tehtanje razlogov za moralne sodbe je privlačen kandidat tako za učno metodo kot za osrednji učni cilj. Težave bi znale nastopiti zaradi strukturne podobnosti med argumentiranjem in naknadno racionalizacijo in pa skušnjave, pred katero so redki med nami imuni, namreč da bi zlorabili pridobljene argumentacijske veščine in spretnosti za potrebe racionalizacije in ne argumentacije v pravem pomenu besede. V čem točno je razlika med eno in drugo? Argumentiranje je načeloma odprto, nezaključeno in v toliko nepredvidljivo rezoniranje/sklepanje, za racionalizacijo pa to ne velja. Ko argumentiramo, in če to počnemo v dobri veri, sledimo logiki argumenta tja, kamor nas pač po železni logični nujnosti vodi množica dobro podprtih, verodostojnih premis. In zato pogosto končamo na nepričakovanem kraju, ki v nas vzbudi nelagodje. Pri racionalizaciji pa so taka neprijetna presenečenja v načelu izključena – ko racionaliziramo, se sprašujemo, kako bi najbolje pred seboj in drugimi utemeljili/upravičili moralno sodbo, ki smo jo spontano in podzavestno oblikovali oz. sprejeli kot resnično, še preden smo se lotili iskanja razlogov, zaradi katerih bi jo kot tako morali sprejeti. Z nekaj poenostavljanja bi lahko dejali, da gre pri argumentaciji za iskanje premisam ustreznega sklepa, pri racionalizaciji pa, ravno obratno, za iskanje danemu sklepu ustreznih premis.

Je pa meja med argumentacijo in racionalizacijo seveda pogosto zabrisana ali pa vsaj sebe in druge brez težav prepričamo, da v prid določenemu stališču argumentiramo, ko pa ga v resnici racionaliziramo. Racionalizacija je resna prepreka pristopu k poučevanju etike, ki je osredotočen na razvijanje kognitivno-argumentacijskih sposobnosti. Več kot je za slušatelj_ice na tehtnici, bolj kot bi izid razprave utegnil ogroziti njihovo praktično identiteto, osrednje nazore in družbenopolitične navezanosti, večje je tveganje, da bodo ti_e v razredu argumentirali v slabi veri, se pravi racionalizirali.

Nevarnosti instrumentalizacije pri pouku etike pridobljenega znanja (izboljšane sposobnosti moralne presoje) za potrebe naknadne racionalizacije trdovratnih moralnih stališč ali odpora do sprememb v obnašanju nikakor ne gre podcenjevati. Jo pa na srečo zmanjšuje dejstvo, da ne moremo izboljšati svoje moralne presoje oz. poglobiti moralnega razumevanja, ne da bi ponotranjili oz. posvojili določene

miselne, intelektualne strategije, natančneje, ne da bi razvili vrsto k resnici usmerjenih ('truth-conducive') intelektualnih, moralnih in socialnih vrlin, od spoznavne opreznosti in skromnosti do odprtega duha in spoštljivosti v komunikaciji. Ni le prazno upanje, da bomo pri pouku etike razvili in gojili preiskujoč ('inquisitive') značaj, tj. se izoblikovali v tip človeka, ki želi priti stvarem do dna, ki je do sebe in drugih iskren, ki ga ni sram priznati sebi in drugim, da se je o tej ali oni stvari motil, in ki se je pripravljen učiti iz napak. Če je oblikovanje takih in drugačnih spoznavnih, socialnih in moralnih vrlin prej stvar srečnega naključja kot pa nujen stranski učinek urjenja v moralni presoji, bo treba trening pač ustrezno prilagoditi.

Nevarnost indoktrinacije

Med teoretiki izobraževanja velja za nekakšen truizem, da izobraževanja ne gre zamenjevati z indoktriniranjem. Enotno, splošno sprejeto definicijo indoktrinacije in razlago, v čem se ta razlikuje od pristnega izobraževanja, pa bomo onstran površinskega soglasja, da je izobraževanje dobro, indoktriniranje pa slabo, kljub temu zaman iskali. Prevladujejo trije pristopi, eni pri procesu indoktrinacije poudarjajo vsebino, drugi učiteljeve namene/namere in tretji izide.

Definicija s poudarkom na vsebini:

,Učitelj_ica indoktrinira učence_ke z določenim naukom ali s pojmovanjem N (propozicijo ali množico le-teh), če prenaša N na svoje učence in je N nekaj nedokazanega ali celo v načelu nedokazljivega (kot, denimo, komunizem ali katolicizem).‘

Definicija s poudarkom na učiteljevih namenih:

‘Učitelj_ica indoktrinira učence_ke z določenim naukom ali s pojmovanjem N (propozicijo ali množico le-teh), če uči N z namenom oz. s ciljem, da bi učenci_ke verjeli oz. sprejemali N neodvisno od evidence o njegovi (ne)resničnosti.’

Definicija s poudarkom na izidu:

‘Učitelj_ica indoktrinira učence_ke z določenim naukom ali s pojmovanjem N (propozicijo ali množico le-teh), kadar se proces učenja zaključi z vero učencev v N in je njihov um v razmerju do N zaprt, tj. če o njem niso pripravljeni podvomiti.

V določeni meri senca indoktrinacije spremlja vsak, kot se temu popularno reče, 'pouk za vrednote'. Zaskrbljenost, da bi ji utegnili biti izpostavljeni učenci_ke pri pouku etike, kjer se prvenstveno urijo v moralni presoji in/ali poglabljajo svoje moralno razumevanje, pa je kljub temu že na prvi pogled pretirana. Bolj kot se pouk etike v učnih metodah in ciljnih oddaljuje od modela moralne/etične vzgoje kot transmisije dominantnih (z vidika posameznika pa nereflektiranih) norm in vrednot, manjše je tveganje, da bo hote ali nehote zdrsnil v indoktrinacijo in dogmatizem. Učitelj_ica seveda še naprej izbira ali vsaj predlaga teme in vodi oz. pomaga usmerjati razpravo o njih. Niti učiteljevo_ičino opredeljevanje do predmeta razprave ne bo samo po sebi veljalo za poskus indoktriniranja, vsiljevanja lastnega mnenja, kaj šele usoden korak v enoumje. Še manj velja to za sam izbor tem za razpravo, ki v razredu, še bolj pa izven šole, pogosto poskrbi za nepotrebno vznemirjenje. Tudi najbolj kontroverzne etične teme (abortus, evtanazija, kloniranje, genski inženiring, gensko spremenjena hrana, prehranjevanje z mesom, naše dolžnosti do okolja oz. v zvezi z njim, odnos do beguncev, vojna, spolnost, spolna usmerjenost in identiteta ipd.) puščajo veliko maneverskega prostora za izostritev oz. izboljšanje moralne presoje učencev_k, ne da bi jim pri tem učitelj_ica vsiljeval_a lastna stališča. Da se učitelj_ica do predmeta razprave osebno opredeli, je občasno celo zaželeno, če ga je pripravljen_a v razpravi z učenci_kami argumentirano zagovarjati in pod težo nasprotnih argumentov revidirati ali celo opustiti, jim na ta način priskrbi pozitiven vzgled. Nasprotna strategija, neopredeljevanje, zadržanost v sodbi, enaka distanca do vseh izraženih mnenj in dajanje prav vsem, ki se oglasijo, posredno spodbuja latentni moralni relativizem. Seveda pa mora razprava v takih primerih potekati v duhu medsebojnega spoštovanja in zaupanja in učenci_ke morajo imeti trdna zagotovila, da učitelj_ica mnenj, ki bodo odstopala od njegovega_njenega, ne bo ožigosal_a kot napačnih ali pa jih zanje celo kaznoval_a.

Nevarnost zdrsa v etični skepticizem/relativizem/nihilizem

Zlasti uvodni etični tečaji pogosto vzbudijo v slušateljih dvom v moralo in distanco do prizadevanj filozofov, da bi etične sodbe in etično vednost postavili na trdne, razumske temelje. Če se pri predstavitvi glavnih moralnih teorij ob njihovih primerjalnih prednostih poudari, kar je edino pravilno in pošteno, tudi njihove primerjalne slabosti, nastane pri poslušalcih vtis, da so vse enako napačne in nobena dovolj dobra. Osredotočanje na filozofsko zanimive teme, glede katerih se tudi mnenja poklicnih filozofov močno razhajajo, ta vtis le še dodatno okrepi. Nevarnost zdrsa v etični skepticizem (»ni mogoče z gotovostjo vedeti/reči, kaj je prav in kaj

narobe»), relativizem (»kar je prav za nas, je lahko za druge narobe in obratno«), subjektivizem (»to je tvoje mnenje, moje je pač drugačno«) in nihilizem (»nič ni ne prav in ne narobe«) se še poveča, če se odločimo za pouk etike v obliki nepristranskega, uravnoteženega predstavljanja argumentov za in proti posameznim stališčem. Ne pomaga, da si etika sama koplje grob, ko si kot eno osrednjih etičnih vprašanj sploh zastavlja naslednje vprašanje: Čemu sploh biti moralen?

Etični skepticizem in/ali relativizem je pogosto uvožen. Takrat zna biti še posebej odporen na filozofsko terapijo. Praviloma ga je več pri študentski populaciji, precej manj pa med srednješolsko in osnovnošolsko populacijo. Univerzalnega zdravila zanj ni, so pa nekateri ukrepi v boju proti njemu preverjeno bolj učinkoviti kot drugi.⁶ Etični skepticizem in relativizem je treba najprej vzeti resno, kot upoštevanja vredno alternativo moralnim teorijam, a iz tega razloga tudi podvrči enako strogim merilom, kakršnim skeptiki podvržejo moralne teorije. Etične sodbe so videti sumljive le tako dolgo, dokler jih ne postavimo ob bok drugim vrednostnim in normativnim sodbam, ki (neupravičeno) uživajo precej več zaupanja od njih, in dokler ne znižamo ontološke in spoznavne letvice. Je pa boj proti etičnemu skepticizmu in relativizmu tek na dolge proge in zanj velja, da ju je bolje preprečevati kot zdraviti.

Nevarnost vtisa o poljubnosti ocenjevalnih kriterijev

Sprememba v načinu ocenjevanja – ne ocenjuje se več pravilnosti odgovorov in rešitev, temveč kakovost razglabljanja (reasoning) in argumentacije. Slednja pa je precej manj oprijemljiva kot prva. Napredek v procesu ostrenja moralne presoje je težje objektivno izmeriti in številčno odmeriti kot poznavanje preverljivih dejstev, procesov in razmerij, ki so za povrh podrobno opisana v učbenikih. To upravičeno spravlja v zadrego tako učitelje kot učence – prvi morajo v duhu Watsonovega uvodnega nasveta izmeriti napredek v intelektualnih vrlinah (miselni disciplini, veljavnosti sklepanja, pojmovni natančnosti, čustvenem nadzoru, sposobnosti razumevanja, razločevanju moralno relevantnih od moralno nerelevantnih lastnosti ipd.), slednji jim morajo zaupati, da vsaj približno vedo, kaj delajo, tudi če jim tega

⁶ Za primer inteligentnega zagovora etičnega relativizma (in nekoliko manj prepričljiv poskus, da bi se izognil njegovim težko prebavljivim praktičnim implikacijam) glej rekonstrukcijo metaetičnih stališč Bernarda Williamsa v Callcut, 2023, za pedagoški model pouka etike s praktičnimi nasveti, kako učencem_kam pomagati, da se izognejo zdrsu v skepticizem/relativizem, pa Callcut, 2006.

ne znajo vedno zadovoljivo pojasniti, in da razlike v podeljenih ocenah niso plod učiteljeve muhavosti, osebne nenaklonjenosti ali predsodkov.

Ima pa seveda morebitno nezadovoljstvo s prejeto oceno tudi določeno prognostično vrednost, sploh če ni osamljeno. Večji kot je pri učencih_kah razkorak med pričakovano in prejeto oceno in več kot je iz tega razloga razočaranih učencev_k, bolj zgovorno to priča, da ti_e ne le da niso usvojili_e osnov moralnega presojanja oz. uspeli_e prenesti teorije v prakso, temveč da jim manjka tudi ustrezno metaznanje, sposobnost vpogleda v lasten napredek na eni in morebitne pomanjkljivosti na drugi strani. Moralna refleksija, ki naj učencem_kam preide v kri, ni ali pa vsaj ne bi smela biti omejena na moralno presojo prvega reda, se pravi sodbe o tem, da je nekaj prav ali narobe, in pa spremljajoče jih razlage, zakaj, zaradi katerih lastnosti dejanja, akterja ali okoliščin je takšno. Vedno mora vključevati tudi avtorefleksijo, se pravi razmislek o procesu premišljanja, ki nas je pripeljal do omenjenega sklepa, rečeh, ki smo jih pri tem predpostavili, pa jih morda ne bi smeli (ker so sporne), in logičnih posledicah naših stališč, ki smo jih spregledali, pa jih morda ne bi smeli (ker so za nas v resnici nesprijemljive ali pa se bodejo s kakimi drugimi našimi stališči). Vsaka slaba ocena in nezadovoljstvo z njo prinaša dve slabi novici – da pri učencih moralna presoja prvega reda šepa in pa da so za povrh še slepi za to.

Prevratniški značaj pouka etike

Etiko lahko poučujemo neobremenjeno, kot bi poučevali pravila kratkočasne intelektualne igre. A kot v navezavi na Sokrata opozarja Martha Nussbaum (2010), so etični razmisleki v končni fazi razmisleki o tem, kako bi morali živeti, o dobrem in/ali pravičnem življenju torej, in jih zato ne gre jemati zlahka. Pouk etike je za povrh potencialno subverziven, saj prinaša s seboj tveganje, da bo omajal našo vero v ideal/naše predfilozofsko pojmovanje dobrega življenja in pravične družbene ureditve. Usposabljanje v etični presoji ni zastoj, zanj plačujemo intelektualne, psihološke in socialne stroške.

Pouk etike in normativne politične filozofije odstira predsodke, razbija utvare in odstira resničnost izpod plasti ideološke navlake, zato je v tem smislu vedno že razočarajoče (disillusioning). Vzemimo meritokratsko pojmovanje porazdelitvene pravičnosti – če naj meritokracijo, vladavino zaslužnih, poučujemo kritično, se v razredu ne bi smeli izogniti resni obravnavi očitka, da je ta ideal ali defekten sam v

sebi ali pa le napol uresničen v političnih skupnostih ali družbenih podsistemih, ki deklarativno slonijo na meritokratskih načelih, vključno z našim gospodarskim, izobraževalnim in znanstvenoraziskovalnim sistemom. Ni treba biti prerok za pravilno napoved, da bo tovrstna razprava predvidljivo omajala vero udeležencev v meritokratske ideale in načela. Ali pa vzemimo filozofske razprave o moralnem statusu nečloveških živali in kritike našega ravnanja z njimi – če je verjeti raziskavam, ki sta jih med profesorji etike opravila Schwitzgebel in Rust, obstaja velika verjetnost, da se boste pod težo filozofskih argumentov spreobrnili v vegetarijanca ali vegana.⁷

S poučevanjem filozofske etike, zlasti če je ta sumničava ali celo izrazito sovražna do prevladujoče, podedovane, zdravorazumske običajne morale ('common morality'), bi znali ogroziti to, kar Paul Gomberg (Gomberg, 2002) imenuje skupno etično življenje, etična skupnost, skupno etično razumevanje ('shared ethical life', 'ethical community', 'shared ethical understanding/conception'), nekakšen preplet ponotranjenih družbenih norm, ki določajo, kaj smemo upravičeno pričakovati drug od drugega, in tako usmerjajo/uravnavajo našo moralno presojo, posledično pa oblikujejo tudi naše intuitivne odzive na dejanske in hipotetične situacije, ki jih v obliki miselnih eksperimentov tako radi preverjajo filozofi_nje (recimo Singerjev Ribnik ali Tramvaj Philippe Foot in Judith Thomson). Paul Gomberg med temi normami omenja zapoved skrbi za otroke/potomstvo, prepoved ubijanja, spoštovanje lastnine, vključno z dolžnostjo, da priskočimo na pomoč neznanecem v življenjski nevarnosti (ne pa, zanimivo, tudi moralno dolžnost, ki jo nekateri utilitaristi izpeljejo iz občega moralnega načela, da moramo po najboljših močeh pomagati neznanecem, ki so se znašli v stiski zaradi revščine, lakote in pomanjkanja).

Kolikor so torej posledice ukvarjanja s filozofsko etiko za običajno, zdravorazumsko, predfilozofsko moralo vsaj reformistične, če ne celo revolucionarne/prevratniške – in taka, se pravi dvomeča do skritih predpostavk in radovedna glede spregledanih implikacij, neusmiljena do opaženih nedoslednosti in protislovij v sistemu moralnih prepričanj, bi skoraj morala biti, če naj bo vredna

⁷ Podatki o stališčih do vegetarijanstva so med vsemi zbranimi še posebej osupljivi. V raziskavi med profesorji iz petih ameriških zveznih držav je kar 60 odstotkov anketiranih profesorjev etike na 9-stopenjski lestvici (v razponu od 'zelo moralno slabo' do 'zelo moralno dobro') ocenilo redno uživanje mesa sesalcev, kot sta govedina ali svinjina, kot 'moralno slabo'. Med profesorji nefilozofi je, recimo, enako menilo borih 19 odstotkov vprašanih, medtem ko so se filozofi, katerih specialnost ni etika, s 45-odstotnim deležem uvrstili nekje vmes. Res pa so v odgovoru na kasnejše vprašanje, ali so pri svojem zadnjem večernem obroku morda jedli meso sesalcev, te statistično pomembne razlike med omenjenimi skupinami čudežno izpuhtele – nanj je odgovorilo pritrdilno približno 38 odstotkov profesorjev iz vseh skupin, vključno s 37 odstotki profesorjev etike. Zelo verjetno je, skratka, da se boste spreobrnilo na deklarativni ravni, v praksi pa bo vse ostalo po starem. (Schwitzgebel, 2019)

svojega imena –, bo filozofska etika vselej ogrožala ne le tihi družbeni konsenz o normah obnašanja, pač pa, kolikor je tako skupno(stno) etično pojmovanje vtakano v samodojemanje vsakega od nas, tudi našo družbeno identiteto in občutek pripadnosti. V končni fazi se nam lahko pripeti, da bomo, če nam pouk etike ne bo zgolj odprl oči za nedoslednosti in protislovja v naših moralnih prepričanjih, temveč nas bo po spreobrnjenju poslal še na pot pokore zaradi neortodoksnih stališč ali pa zato, ker bomo s svojim vzgledom v bližnjih vzbujali slabo vest, postali celo nekakšni izobčenci.

Impotentnost etične refleksije?

Da usposobljenost v moralni presoji, premik od spontane k bolj reflektirani moralni presoji še ni jamstvo za bolj moralno ravnanje, temveč da zeva med prvim in drugim globoka vrzel, v vrsti člankov dokazuje Eric Schwitzgebel.⁸ Schwitzgebel je takole strnil razmeroma porazna spoznanja o skromnem vplivu ukvarjanja z etiko na odločitve in dejanja⁹:

»Zdi se, da se etiki ne obnašajo bolje kot pripadniki primerljivih poklicev. Res pa se tudi ne obnašajo slabše od njih. Večinoma se strokovnjaki za etiko – kljub temu da glede posameznih vprašanj, zlasti vegetarijanstva in dobrodelnih donacij, sprejemajo strožje moralne norme kot drugi – ne obnašajo nič drugače kot profesorji katere koli druge vrste, logiki, kemiki, zgodovinarji ali inštruktorji tujih jezikov.«

Kako si razložiti, da poklicno ukvarjanje z etiko in njeno vsakodnevno preučevanje in poučevanje tako neznatno vplivajo na moralne odločitve in ravnanje? Schwitzgebel imenuje ta pojav etika burgerja s sirom (angl. cheeseburger ethics) in zanj ponudi naslednjo razlago – ko svoje študente_ke poučujemo, recimo o Singerjevih argumentih za vegetarijanstvo, nas ti argumenti prepričajo in se potrudimo o njihovi vodotesnosti prepričati tudi študente_ke. Ob prestopu praga

⁸ Schwitzgebel, 2008, in Schwitzgebel & Rust, 2009, za poljuden povzetek dognanj o vplivu poklicnega ukvarjanja z etiko na moralno obnašanje pa Schwitzgebel, 2015.

⁹ Kako etične so odločitve poklicnih etikov v primerjavi z dvema drugima poklicnima skupinama, filozofi neetiki in profesorji drugih profilov, sta Schwitzgebel in Rust (2018) preverjala po naslednjih kriterijih: glasovanju na javnih volitvah, pogostnosti telefonskih klicev materi, uživanju mesa sesalcev, darovanju v dobrodelne namene, smetenju, motečem klepetanju in loputanju z vrati med filozofskimi predstavivami, odgovarjanju na študentska elektronska sporočila, udeležbi na konferencah brez plačila kotizacije, darovanju organov, krvodajalstvu, kraji knjig iz knjižnic, splošni moralni oceni o oddelčnih kolegih na podlagi prvega vtisa, poštenosti pri odgovarjanju na anketna vprašanja in včlanitvi v nacistično stranko v Nemčiji v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Eni od teh kriterijev so že na prvi pogled primernejši za razmejevanje med pro- in antisocialnim obnašanjem kot pa za merjenje njegove etičnosti, a ta razprava bo morala počakati na drugo priložnost.

fakultetne restavracije pa nato svoja moralna pričakovanja do sebe (ne pa nujno tudi drugih) znižamo z 'moralno idealen/vzoren' na 'moralno spodoben/sprejemljiv' in si podobno kot velika večina drugih obiskovalcev brez slabe vesti naročimo piščanca. V svojem ravnanju, skratka, ciljamo na etično povprečje ali rahlo iznad njega; dobro poznavanje etike nam pri tem pomaga kvečjemu tako, da se jasneje zavemo razkoraka med idealom in realnostjo in da se ob tem spoznanju slabše počutimo. Če je Schwitzgeblova diagnoza vsaj približno točna,¹⁰ bi bilo torej naivno pričakovati, da bo pouk etike učence, dijake ali študente izklesal v osebnosti/osebe, ki ne bodo le dobro in pravilno razmišljale/presojele, pač pa tudi temu ustrezno ravnale. In se nerazumno gnati za tako nerealističnim pedagoškim ciljem.

Skušnja (samo)cenzure

Kaj poučevati, na kakšnih temah in primerih brusiti moralno presojo učencev_k? Ali so kake etične teme, o katerih se ne bi smelo razpravljati, recimo samomor? Abortus? Spolna morala? Homoseksualnost? Moralna dopustnost mučenja? Naše dolžnosti do beguncev in migrantov? Domnevne moralne prednosti demokracije pred drugimi političnimi ureditvami? Je pri izbiri tem določena mera samocenzure nujna? Je tovrstna previdnost znamenje pragmatične modrosti ali oportunistične strahopetnosti?

Odgovor se kot že nekajkrat doslej glasi: odvisno od okoliščin. Je skupina notranje povezana ali ne, vlada v njej prijateljski in sodelovalen ali sovražen in tekmovalen duh? Zasedujemo s poukom še kake druge cilje? Učimo, recimo, otroke spoštljive komunikacije? Želimo ustvariti prostor, kjer se bodo počutili varne in sprejete? Tudi če pri pouku morda uporabljamo katero od različic sokratskega dialoga – da bi učence spodbudili k razpravi, jih je treba najprej šele opogumiti, da brez strahu pred zasmehovanjem in norčevanjem ubesedijo svoje misli o predmetu razprave. Bolj kot bo ta že v izhodišču razdvajal duhove in večja kot bo verjetnost, da bodo s svojim mnenjem sprožili negativen, sovražen odziv drugače mislečih, več bo takih, ki bodo svoje mnenje raje zadržali zase ali pa se do vprašanja raje ne bodo javno opredelili.

¹⁰ Grušovnik (2017) ponuja drugačno razlago za odpornost človeškega obnašanja na spremembe, ki bi jih pričakovali v luči napredka v našem moralnem zavedanju – ni pomanjkanje informacij krivo, da tako počasi in neradi opuščamo očitno nemoralno vedenje, temveč racionalizacijske strategije in strategije samoprevare, ki omogočajo posamezniku, da ob soočenju z novimi, nevšečnimi informacijami (o pregrevanju ozračja, trpljenju rejnih živali, kalvariji beguncev itd.) namesto vedenja spremeni prepričanja in nove informacije bodisi nemudoma zavrne bodisi preinterpretira tako, da po novem upravičujejo in ne več obsojajo njegovo delovanje.

V zvezi s tem se zdi razumno naslednje kompromisno stališče: a) nekatere teme bodo učence_ke predvidljivo razdvajale; takim temam se je zavoljo ohranjanja skupnosti raziskovanja oz. kritičnega, ustvarjalnega, skrbnega in sodelovalnega mišljenja, ki ga pomagajo gojiti, priporočljivo izogibati, sploh če lahko moralno presojo/premišljevanje enako dobro urimo na drugih, manj razdvajajočih temah; b) katere teme sodijo v to kategorijo, bo v veliki meri odvisno od starosti in zrelosti udeležencev_k; če ob tej spremenljivki v enačbo vstavimo še (možnost navezave na osebne) izkušnje oz. črpanja iz njih, ki okrepi motivacijo za premišljevanje in izboljša razumevanje, bodo določene teme že v izhodišču odpadle. To ne pomeni, da se o nekaterih etičnih temah ne sme razpravljati. O (skoraj) vsem je mogoče v etiki argumentirano razpravljati (vsaj za študente_ke filozofije bi moralo to veljati), so pa določene teme didaktično, z vidika učnih ciljev, za delo v razredu preprosto manj primerne kot druge.

7 Pouk etike in moralna/etična vzgoja

Kot sem nakazal že v uvodu, bi želel pouk etike razmejiti od moralne vzgoje, vsaj tiste tradicionalno pojmovane. Pouk etike naj bo primarno namenjen temu, da pomaga učencem_kam izboljšati njihovo moralno – ali, bolj splošno, etično-politično – presojo, ne pa postati boljši ljudje. Moralna vzgoja – vsaj za tisto v liberalnem duhu to nesporno velja – namreč kljub vsem zaklinjanjem, da ni namenjena prenosu, pač pa razjasnjevanju in utemeljevanju lastnih vrednot in seznanjanju s tujimi, ne sme biti pretirano kritična, če naj bo učinkovita. Pri pouku etike naj bo v ospredju moralna presoja, moralna motivacija in/ali obnašanje pa v drugem planu. Seveda je pravilna, zanesljiva, natančna, celovita moralna presoja trden temelj za pravilno motivacijo in/ali ravnanje. Ni pa sama po sebi zanj ne nujna in ne zadostna. Do pravilne motivacije in pravilnega ravnanja je navsezadnje mogoče priti tudi po bližnjicah – pomislimo samo na psihofarmakotike, recimo tablete za krepitev zaupanja do drugih ljudi. Pa tudi zadostno jamstvo za pravilno ravnanje ni, saj se pač pogosto zgodi, da moralno pravilno ravnanje od nas zahteva moč, ki je naša volja ne premore, in nam zato spodleti storiti to, kar bi po lastni presoji morali storiti. In kar potem racionaliziramo ali pa o tem varamo sebe in druge. Čemu bi se potem trapili z izboljševanjem moralne presoje, ki lahko vodi do pravilne(jše) motivacije in ravnanja, nam je pa sama na sebi ne zagotavlja?

Moralna vzgoja seveda ni izključno ciljno usmerjena, z razvijanjem družbeno zaželenih miselnih, čustvenih in vedenjskih dispozicij brusi tudi pojmovno orodje in nam vceplja sklepalne navade. Pa vendar, v končni fazi se uspeh ali neuspeh moralne vzgoje meri v enotah izboljšanih odločitev in ravnanja.

Kako globoka vrzel ločuje pouk etike od tradicionalno razumljene moralne/etične vzgoje, bo seveda odvisno od obeh členov tega razmerja, od tega, kako je zasnovan pouk etike, in pa od zastavljenih ciljev in uporabljenih metod moralne/etične vzgoje. Če je cilj ali eden od poglobitvenih ciljev moralne vzgoje, da gojenci usvojijo vednost o prav in narobe oz. kak spoznavni približek temu, recimo da zagotovi, da bodo določeno število zgrešenih moralnih mnenj in stališč opustili in/ali zamenjali s pravnimi, se bosta le delno prekrivala. Podobno bo veljalo za t. i. konservativno moralno vzgojo, katere cilj je, da vcepi otrokom disciplino, redoljubnost, spoštovanje do avtoritet, domoljubje idr. vrline iz arsenala konservativnih vrednot, in kjer je ves poudarek na moralnem vedenju in prav nič ali malo na moralnem mišljenju (Gutmann, 2001, 55–56). S poukom etike, ki sem ga zagovarjal v pričujočem prispevku, se tudi bolj slabo ujema 'vzgoja za etiko in vrednote', kolikor je eden od njenih deklariranih ciljev "pomagati, da otroci postanejo krepotni, pošteni, odgovorni in sočutni." (Strahovnik, 2018)

Tradicionalno pojmovanje moralne vzgoje, kjer je poudarek na izboljševanju otrokovega moralnega značaja, pa polagoma izrinjajo sodobnejša pojmovanja, ki postavljajo v ospredje spodbujanje etične refleksije, krepitev moralnega zavedanja in odgovornosti, usposabljanje za kritično mišljenje, vrednotenje, razumevanje, ki bo otrokom pomagalo premagati predsodke in se izogniti neetičnim praksam in stališčem.

Če in kolikor si moralna vzgoja med drugimi prizadeva tudi za vse naštete izide in njen cilj ni preprosto v stališčih popravljen in vedenjsko izboljšan moralni akter, temveč "avtonomen, kritično razmišljujoč posameznik, ki zmore objektivno in neodvisno od najrazličnejših družbenih pritiskov razsojati o moralnosti in v skladu z njo tudi ravnati" (Grušovnik, 2017), si nam z dilemo, 'ali pouk etike ali moralna vzgoja', ni treba razbijati glave.

8 Zaključek

V pričujočem članku sem zagovarjal zasnovo pouka etike kot usposabljanja v moralni presoji oz. poglobljanja moralnega razumevanja. Taka zasnova je načeloma združljiva z uporabo različnih učnih metod in vrst učnega gradiva, ne pa tudi s tradicionalno pojmovano moralno ali etično vzgojo, ki se pod zavajajočo oznako 'etika' vrinja v predmetnike šolskih programov tudi pri nas. Kot tradicionalna filozofska disciplina ima etika določene specifike in te so, kot sem dokazoval, pri pouku etike obenem priložnost in breme.

Literatura

- Arendt, H. (2003). *Resnica in laž v politiki*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Brighouse, H. (2006). *On Education*. London: Routledge.
- Callcut, D. (2006). »The value of teaching scepticism«. *Teaching Philosophy*, 29/3, (september 2006). Str. 223–235.
- Callcut, D. (2023). »Wrestling with relativism«. AEON, 20. oktober 2023, URL: <https://aeon.co/essays/bernard-williams-moral-relativism-and-the-culture-wars>.
- Caldwell, P. (1996). »Poučevanje filozofije: Kdo izbira izraze? Kdo določa situacije?«. V M. Šimenc & R. Kotnik (ur.) (1996). Str. 171–188.
- Davey, A. G. (1972). »Education or indoctrination?«. *The Journal of Moral Education*, let. 2, št. 1. Str. 5–15.
- Gomberg, P. (2002). »The fallacy of philanthropy«. *Canadian Journal of Philosophy*, 32/1. Str. 29–66.
- Grušovnik, T. (2017). »Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara«. *Šolsko polje*, let. 28, št. 1/2. Str. 59–71.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Hand, M. (2006). »Against autonomy as an educational aim?«. *Oxford Review of Education* 32/4. Str. 535–550.
- Hand, M. (2018). *A Theory of Moral Education*. New York: Routledge.
- Harris, J. & Lawrence, D. (2019). »Ethical expertise and public policy«. V *The Routledge Handbook of Ethics and Public Policy*; London & New York: Routledge. Str. 76–88.
- Hills, A. (2009). »Moral testimony and moral epistemology«. *Ethics*, let. 120, št. 1 (oktober 2009). Str. 94–127.
- Kotnik, R. (2011). »Med literaturo in filozofijo : didaktična vprašanja ob Schlinkovem romanu Bralec«. *Analiza: časopis za kritično misel*, let. 15, št. 1/2. Str. 5–13.
- Kotnik, R. (2014). »Philosophy textbooks : a gap between philosophical content and doing philosophy«. *Croatian Journal of Philosophy*, vol. 14, no. 40. Str. 151–158.
- Kotnik, R. (2009). »Teaching the elements of philosophical thinking«. *Croatian Journal of Philosophy*, vol. 9, no. 26. Str. 233–241.
- Kotnik, R. (2007). »Procesni vidik kritičnega mišljenja«. *Časopis za kritiko znanosti*, let. 35, št. 229/230. Str. 125–135.
- Kotnik, R. (2006). »Kurikularne dileme problemskega pouka filozofije«. *Analiza : časopis za kritično misel*, let. 10, št. 1/2. Str. 3–17.
- Kotnik, R. (1996). »Učiti filozofijo ali učiti filozofirati«. V M. Šimenc & R. Kotnik (ur.) (1996). Str. 5–20.
- Law, S. (2006). *The War for Children's Minds. Liberal Values and Why We Should Defend Them*. London: Routledge.

- Lipman, M. (1996). »Vodenje filozofskega dialoga«. V M. Šimenc & R. Kotnik (ur.). (1996). Str. 99–122.
- McNulty, L. (2014). »John Locke«. geslo v *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Los Angeles: Sage Publications. Str. 492–495.
- Nussbaum, M. (2010). »Poučevanje klasikov. Filozofija in javno življenje«. *FNM: filozofska revija za učitelje filozofije*, 2010/1-2. Str. 4–10.
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger Press.
- Schwitzgebel, E. (2008). »Do ethicists steal more books?«. *Philosophical Psychology*, 22(6), 711–725. <https://doi.org/10.1080/09515080903409952>
- Schwitzgebel, E. (2015). »Cheeseburger ethics«. *AEON*, 14. julij 2015. URL: <https://aeon.co/essays/how-often-do-ethics-professors-call-their-mothers>.
- Schwitzgebel, E. & Rust, J. (2009). »The moral behaviour of ethicists. Peer opinion«. *Mind*, let. 118, št. 472. Str. 1043–1058.
- Centa, M. idr. (2019). *Skupaj se učimo, da skupaj živimo. Priročnik etične vzgoje*. Ljubljana: Teološka fakulteta
- Sliwa, P. (2017). »Moral understanding as knowing right from wrong«. *Ethics*, 127 (april 2017). Str. 521–552.
- Strahovnik, V. (2017). »Pomen moralne teorije za etično vzgojo«. *Šolsko polje*, let. 28, št. 1/2. Str. 45–58.
- Šimenc, M. (2018a). *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Šimenc, M. (2018b). *Prispevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šimenc, M. (ur.). (2012). *Razvoj državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji. Konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državljska vzgoja in etika, družba)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šimenc, M. & Kotnik, R. (ur.). (1996). *Filozofija v šoli. Prispevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vodičar, J. (2012). »Kako poučevati etične vsebine danes?«. *Vzgoja*, 54 (junij 2012). Str. 9–11.
- Watson, J. (2024). »Reflections on teaching in the AI age«. Blog of the APA, 25. januar 2024. URL: <https://blog.apaonline.org/2024/01/25/teaching-in-the-age-of-artificial-intelligence/>

