

Michael S. Pritchard

O STAWANIU SIĘ PODMIOTEM MORALNYM:
OD ARYSTOTELESA DO HARRY'EGO STOTTELMEIERA*

Filozofia, powiada Arystoteles, zaczyna się od zdziwienia. Podobnie dzieciństwo. Z tej analogii czynią użytek M. Lipman i jego współpracownicy z IAPC (Institute for Advancement of Philosophy for Children przy Montclair State College NJ. USA) przygotowując materiały dydaktyczne nazwane „Filozofią dla dzieci”. Jednak, gdy chodzi o etykę, czyż Szekspir nie mówi nam o „młodzieńcach, o których Arystoteles mniemał, że nie dorośli, by słuchać filozofii moralnej” (Troilus i Cressida)? Wątpliwości Arystotelesa opierają się na dwóch ograniczeniach młodości: braku doświadczenia oraz braku racjonalnych zasad postępowania. To, że poważni filozofowie rzadko zwracali uwagę na myślenie filozoficzne dzieci, każe sądzić, że wielu z nich podzielało ten pogląd. Zadaniem tego artykułu jest pokazanie, w nawiązaniu do powieści dydaktycznych M. Lipmana, że dzieci dzielnie bronią się przed zastrzeżeniami Arystotelesa.

Problem braku doświadczenia

Jeśli rozumienie kwestii moralnych wymaga znajomości świata politycznego i społecznego, przyznamy wszyscy, że dzieci – podobnie jak wielu dorosłych – są na tym polu niedoświadczone. Lecz, jak to wykazują dyskusje młodych bohaterów powieści Lipmana, świat dzieci wypełniony jest strukturami analogicznymi do społecznych i politycznych instytucji świata dorosłych. Czy przyznamy tym dziecięcym dyskusjom jakieś filozoficzne znaczenie, zależy od tego, jak pojmujemy samą etykę. Kilka ciekawych myśli na ten temat możemy zaczerpnąć od osiemnastowiecznego filozofa szkockiego Thomasa Reida. Stwierdził on, że „w etyce, tak jak w większości nauk, jest część spekulatywna

* Artykuł ten zaprezentowano na Konferencji Międzynarodowej na Rzecz Filozofii i Dzieci w Fu Jen Cath University w Taipci, organizowanej na Tajwanie 25-28 VI (przyp. Autora).

i część praktyczna: pierwsza służebna jest wobec drugiej”¹. Reid twierdzi, że ponieważ moralność dotyczy każdego, „wiedza o niej powinna być dostępna dla wszystkich”². Przeczy też tezie, że „człowiek musi być filozofem i metafizykiem, aby zrozumieć swoje powinności”³. Nie znaczy to, że myślenie filozoficzne jest niepotrzebne. Nie musi jednak stanowić osobnego zajęcia. Nie każdy musi być uczniem Platona, Arystotelesa, Kartezjusza, Locke’a, Hume’a, czy w ogóle jakichś filozofów. Reid przyznaje, że systemy moralne są skomplikowane, lecz twierdzi, że nie dzieje się tak z powodu istnienia dużej liczby ogólnych zasad moralnych – tych bowiem jest w rzeczywistości „kilka i są proste”. Systemy moralne są złożone, ponieważ zastosowanie zasad moralnych „rozciąga się na wszelkie ludzkie zachowanie, w każdych warunkach, we wszystkich związkach i w każdej sprawie życiowej”⁴. Jeśli przyjmiemy tak szeroki zasięg działania pryncypiów moralnych, staje się jasne, iż niewielkie doświadczenie dzieci ogranicza możliwości stosowania przez nie tych zasad. To samo jednak, choć w mniejszym stopniu, można powiedzieć o dorosłych. Sądzę, że dzieci, tak samo jak dorośli, poddają próbie pojęcia i zasady moralne w obrębie dostępnego im doświadczenia.

Brak racjonalnych zasad

Arystoteles twierdził, że u dzieci trzeba najpierw rozwijać nawyk czynienia tego, co prawe i dobre. Dopiero o wiele później będą one w stanie pojąć, dlaczego to jest prawe i dobre. Tylko ci, którzy mają już wpojone dobre nawyki, słuchać będą tego, co rozum ma do powiedzenia. Wszelkie argumenty moralne są bezużyteczne w stosunku do tych, którzy takich nawyków nie mają, „ponieważ z natury swej nie kierują się oni poczuciem wstydu, lecz tylko strachem i jeśli wstrzymują się od złych czynów, to nie z powodu ich nikczemności, ale ze strachu przed karą”⁵.

Tak oto u Arystotelesa znajdujemy znany w psychologii XX wieku pogląd, że moralność jest początkowo kształtowana przez strach i karę. Dla freudystów całą treść moralności stanowi uwewnętrznienie tych zewnętrznych zagrożeń. Moralność ludzi dorosłych jest tylko wariacją dziecięcych przeżyć związanych ze strachem i karą.

Dla takich teoretyków rozwoju poznawczego, jak Jean Piaget i Lawrence Kohlberg jest to zjawisko bardziej skomplikowane, ale i oni sądzą, że moralność zaczyna się od strachu i kary. Według tych psychologów wczesne fazy rozwoju

¹T. Reid *Practical Ethics*, New Jersey 1990, s. 110.

²Ibidem, s. 594.

³Ibidem, s. 643.

⁴Ibidem, s. 642.

⁵M.D. Byrnycat *Aristotle of learning to be Good*, Berkeley 1980, s. 75.

moralnego cechuje wysoka egocentryczność. Przed ukończeniem 7–8 lat dzieci zachowują się zgodnie tylko z własnym punktem widzenia i postawę tę przełamuje jedynie strach przed karą i pozbawieniem miłości. Kohlberg interpretuje w ten sposób np. dziecięce pojmowanie sprawiedliwości. Na drugim z postulowanych tu stadiów rozwoju moralnego dostrzega istnienie idei wzajemności i wymiany, lecz ciągle jeszcze występuje tu motywacja oparta w zasadzie na zainteresowaniu samym sobą. Dopiero na trzecim stopniu rozwoju moralnego pojawia się „empatia” umożliwiająca w pewnym stopniu wyjście poza postawę egocentryczną. W tej fazie staje się, w pewnym ograniczonym zakresie, możliwe rozumowanie moralne przy użyciu zasady złotego środka, ponieważ dzieci potrafią sobie wyobrazić znalezienie się w sytuacji innej osoby.

Wspomniani autorzy – od Arystotelesa przez Freuda, do Piageta i Kohlberga – całkowicie odrzucają myśl, że moralne rozumowanie może odgrywać jakąkolwiek rolę w edukacji przed 7. czy 8. rokiem życia. Z tej czwórki Piaget i Kohlberg są najbardziej optymistyczni twierdząc, że do rozwoju moralnego może się przyczynić rozumowanie. Ich poglądy wykluczają jednak możliwość, by odpowiednie rozumowania pojawiły się u dziecka wcześniej niż w 10–11 roku życia, tj. w okresie, kiedy staje się zdolne do „myślenia o myśleniu”.

Jeśli Piaget i Kohlberg mają rację, to nie powinniśmy oczekiwać zbyt wiele od programu Lipmana i jego współpracowników. Jeśli jednak Piaget i Kohlberg mylą się – można wiele stracić. W zamyśle programów IAPC leży to, żeby nie przeoczyć możliwie najwcześniejszych okazji do zaangażowania dzieci w refleksję moralną. Powieść *Harry Stottelmeier's Discovery* nie prezentuje piątkoklasistów jako nowicjuszy w dziedzinie rozumowań moralnych. Twórcy programów IAPC zakładają, że nawet młodsze dzieci zdolne są do refleksji na temat wielu pojęć moralnych, takich jak: sprawiedliwy–niesprawiedliwy, słuszny–niesłuszny, dobry–zły, nieprzyjazny–życzliwy. Czyżby więc programy IAPC były jedynie niefortunną próbą, czy może uda nam się znaleźć dowody na to, że już małe dzieci posiadają zdolności, które przypisują im te programy?

Shewder, Turiel i Much przedstawiają świadectwa przemawiające za tym, że dzieci już w wieku czterech lat mają intuicyjną zdolność do pojmowania różnic między zasadami podyktowanymi rozważaniem lub zwyczajem a zasadami moralnymi. Określając dzieci jako „intuicyjnych moralistów” autorzy ci piszą: „Choć dzieci w wieku 4–6 lat wykazują niewielkie refleksyjne zrozumienie swej wiedzy moralnej, niemniej jednak posiadają one intuicyjną kompetencję moralną, która uwidacznia się w sposobie odpowiadania na pytania moralne oraz w sposobie usprawiedliwiania własnych wykroczeń i reagowaniu na wykroczenia innych”.

Rośnie również liczba dowodów na to, że nawet o wiele młodsze dzieci zdolne są do wczuwania się (empatii)⁶, przejawiają zdolność do myślenia w sposób

⁶W. Damon *The Moral Child*, New York 1988.

nieegocentryczny o wiele wcześniej niż sugeruje to Piaget⁷. Każe to sądzić, że programy IAPC odzwierciedlają zachowanie i myślenie przeciętnych dzieci, a nie tych o przedwczesnie rozwiniętych uzdolnieniach filozoficznych.

Przykłady

W obrębie własnej sfery doświadczenia małe dzieci mają bardzo ostre poczucie sprawiedliwości. Faworyzowanie kogoś, branie więcej niż wynosi udział, łamanie reguł przy robieniu czegoś i tym podobne zdarzenia mają podstawowe znaczenie w życiu dzieci – w szkole, na podwórku i w życiu rodzinnym. To, że dzieci rozpoznają zachowania niesprawiedliwe łatwiej u innych niż u siebie, nie znaczy, że nie rozumieją czym jest niesprawiedliwość. To prawda, że później rozszerzą one swoje pojęcie sprawiedliwości na zjawiska, których teraz nie potrafią zrozumieć, jak na przykład system podatkowy. Odkryją konflikt zasady sprawiedliwości z innymi fundamentalnymi wartościami moralnymi. Nie znaczy to jednak, by wcześniej nie miały autentycznego dostępu do moralności.

Można by zatem wysunąć argument, że dzieci zaczynają od poszczególnych przypadków i tylko przez bezrefleksyjne nabieranie nawyku rozwijają swoje poczucie sprawiedliwości. Lecz nawet gdyby tak było, jakieś podstawy tego poczucia powstają i przygotowują miejsce dla refleksji moralnej znacznie wcześniej, niż gotów był to przyjąć Arystoteles. W rzeczy samej, dzieci uczą się na przykładach. Jednak przykłady dają im jedynie punkt wyjścia, oparcie dla bardziej kompetentnego zajmowania się nowymi przykładami. Interesująco wypowiada się na ten temat Ronald Dworkin: „Kiedy mówię swoim dzieciom, by nie traktowały innych niesprawiedliwie, niewątpliwie mam na myśli pewne konkretne zachowania, od których staram się je odwieść. Moja intencja nie dotyczy jednak tych konkretnych przypadków, i to z dwóch powodów. Po pierwsze, oczekuję od dzieci zastosowania moich instrukcji do sytuacji, o których pomyślałem. Po drugie, gotów jestem przyjąć, że jakiś szczególny czyn, o którym pomyślałem jako o sprawiedliwym, gdy wypowiadałem swoje pouczenie, był w rzeczywistości niesprawiedliwy i odwrotnie. Jeśli któreś z dzieci odkryje, że to, co uważałem na sprawiedliwe, jest niesprawiedliwe i przekona mnie o tym, nie zmienię swojego pouczenia, tylko powiem, że w takim razie odnosi się ono i do tego nowego przypadku. Będę chciał, by moimi dziećmi kierowała zasada sprawiedliwości, a nie jakieś szczególne wyobrażenie sprawiedliwości, które miałem wówczas na myśli”⁸.

Ten sposób patrzenia na rozwój moralny różni się istotnie od podejścia Piageta i Kohlberga. Uczni ci twierdzą, że rozwój moralny dzieci wiedzie przez

⁷M. Donaldson *Children's Minds*, New York 1979; E. Dworkin *Talking Rights Seriously*, Oxford 1977.

⁸R. Dworkin *Talking...*, op.cit., s. 133.

kilka stadiów i że w każdym następnym stadium nieadekwatne pojęcia stadiów poprzednich są zastępowane nowymi. Chociaż pojęcia późniejszych stadiów budowane są na tych wcześniejszych, proces ten polega bardziej na przebudowywaniu niż rozszerzaniu pojęć. Dzieci na wcześniejszych etapach rozwoju moralnego postrzega się jako pozbawione możliwości rozumienia i przyswajania sobie rozumowań właściwych dla wyższych stadiów. Z tego płynie wniosek, że dzieci żyją w świecie moralnym całkowicie różnym od moralnego świata dorosłych. Przekonanie takie wspiera protekcjonalne nastawienie do myślenia moralnego dzieci i zniechęca do autentycznego dialogu moralnego między dorosłymi a dziećmi. Byłoby nierozsądnie zaprzeczać, że istnieją znaczne różnice moralne pomiędzy dorosłymi a dziećmi. Można jednak tak opisać te różnice, że ujawnią się również uderzające podobieństwa. Obiecującą alternatywą odnoszącą się do teorii stadiów są poglądy Garreta Matthews'a: „Małe dziecko jest w stanie uchwycić takie kategorie moralne, jak odwaga czy kłamstwo przez wskazanie takich paradygmatycznych przypadków, które uznaliby nawet najbardziej dojrzały i wyrafinowany dorośli. Rozwój moralny jest więc czymś o wiele bardziej skomplikowanym niż zwykle zastępowanie prymitywnych pojęć bardziej doskonałymi. Występują w nim: powiększanie zasobu paradygmatycznych przypadków odpowiadających każdej kategorii moralnej, rozwijanie coraz lepszych definicji tego, co egzemplifikują owe przypadki, coraz lepsze zdawanie sobie sprawy z relacji między bezpośrednimi przykładami danej kategorii a przykładami pokrewnymi, wreszcie uczenie się wyboru pomiędzy konkurencyjnymi roszczeniami płynącymi ze strony różnych kategorii moralnych”⁹.

Rozważmy jeden z przykładów Matthews'a: Jan (lat 6) widzi ku swemu zmartwieniu, że trójka znajomych dzieci bawiących gościnnie w jego domu opanowała telewizor i nie pozwala mu obejrzeć jego ulubionego programu. „Mamo” – pyta zawiedziony chłopiec – „dlaczego być samolubnym we troje jest lepsze niż być samolubnym w pojedynkę?”¹⁰. Pytanie to świadczy co najmniej o tym, że Jan dysponuje rudymenarnym rozumieniem dwóch podstawowych pojęć moralnych: słuszności moralnej i samolubstwa. G. Matthews napisał opowiadanie zainspirowane tym incydentem i dyskutując je z grupą 8–11-latków przekonał się, że nikt nie przypisywał w tym incydencie racji większości.

G. Matthews uważa ten rezultat za poważne wyzwanie dla utilitaryzmu w etyce. Można by wprawdzie uznać, że Jan nie wiedział po prostu, iż większemu dobru służy w tym przypadku ustąpienie trojgu dzieciom. Ale dzieci nie wydają się w ogóle zainteresowane takim rodzajem porównywania dóbr. W ich myśleniu ujawnia się raczej zainteresowanie zagadnieniem sprawiedliwości i zasad moralnych w ogóle.

⁹G. Matthews *Philosophy and the Young Child*, Cambridge 1981, s. 185.

¹⁰Ibidem, s. 28.

Znowu Thomas Reid

Dwa najbardziej może wpływowe poglądy na moralność: utylitarystyczny i Kantowski – próbują wykazać, że istnieje jedna najwyższa zasada moralna, stanowiąca podstawę wszystkich szczegółowych idei moralnych. Reid nazywa to geometrycznym modelem myślenia moralnego i przeciwstawia mu własny model, który nazywa botanicznym lub mineralogicznym. Reid pisze: „System prawd moralnych nie jest podobny do systemu geometrii, gdzie z jednych twierdzeń czerpią uzasadnienie twierdzenia następne (...) przypomina on bardziej system botaniki lub mineralogii, gdzie oczywistość kolejnych tez nie zależy od tez poprzedzających, a porządkowania dokonuje się dla ułatwienia rozumienia i zapamiętania, a nie dla nadania oczywistości¹¹.”

Nie sposób rozstrzygnąć należycie filozoficznej kwestii, czy dla zrozumienia moralności najlepszy jest model „geometryczny”, czy „botaniczny”. Model dedukcyjny jest wprawdzie dążeniem filozofii, ale trudno sobie wyobrazić stosowanie takiego modelu do poszczególnych sytuacji moralnych. Nie powinniśmy zatem być zaskoczeni, że tylko nieliczni spośród dorosłych podejmują skomplikowane rozumowanie moralne oparte na założeniach modelu „geometrycznego”. Wszystkie koncepcje, które zbliżały się do modelu dedukcyjnego stawały się, prędzej czy później, przedmiotem surowej krytyki. Wprawdzie brak jednomyślności wśród filozofów nie oznacza jeszcze, że pogoń za zunifikowaną, hierarchiczną teorią moralną jest nierozważna. Sugeruje jednak, że niemądrze jest obierać jedną określoną teorię jako podstawę opisu rozwoju moralnego, co czyni na przykład Kohlberg.

Reid wypowiada się również przeciwko wyróżnianiu w rozwoju moralnym następujących po sobie i znoszących się stadiów. Doświadczenie i refleksja mogą modyfikować lub zwiększać moralne rozumienie mające początek w dzieciństwie, lecz nie mogą całkowicie zastąpić tego rozumienia. Reid przyznaje że nasze pojęcia moralne rozwijają się stopniowo, tak samo, jak stopniowo rozwijają się nasze zdolności poznawcze. Podobnie jak siła rozumowania, „zarodki moralnej wnikliwości” nie wychodzą na jaw w dzieciństwie – wymagają „troskliwej uprawy”. „Wyrastają o sobie właściwej porze i są z początku kruche i delikatne, łatwo także ulegają wypaczeniu. Ich właściwy rozwój zależy w bardzo dużej mierze od tego, czy w porę się je doskonalili i właściwie ćwiczy¹²”. W innym miejscu Reid pisze: „Takie pojęcia jak pożytek i szkoda pojawiają się w umyśle człowieka tak samo wcześniej, jak pozostałe racjonalne pojęcia¹³”. Szkocki filozof daje następującą ilustrację swego poglądu: „Jeden chłopiec ma bączek, a drugi biczyk. Pierwszy powiada do drugiego: «Jeśli pożyczysz mi swój biczyk

¹¹T. Reid *On the Active Powers of Mind* [w:] *Philosophical Works*, Hildesheim 1788, s. 642.

¹²Ibidem, s. 595.

¹³Ibidem, s. 654.

na tak długo, jak potrafię kręcić bączkiem, to później ja pożyczę ci mój biczek na tak długo, jak długo ty potrafisz nim kręcić». Obie strony doskonale rozumieją taką umowę, chociaż chłopcy nigdy nie słyszeli o definicjach Ulpiana i Titiusa. Każdy z nich wie, że jest poszkodowany, gdy ten drugi zrywa transakcję, oraz że źle czyni ten, kto ją zrywa¹⁴.

Reid nie określa, w jakim wieku dzieci mogłyby rozpoczynać owocne dyskusje na tematy moralne, lecz jasne jest, że nie zastrzega tej możliwości wyłącznie dla starszej młodzieży i dorosłych. Zauważa: „Nasze pierwotne pojęcia moralne tworzymy prawdopodobnie przez uważne i spokojne obserwowanie zachowania innych i odnotowywanie, czy wzbudza ono naszą aprobatę, czy oburzenie. Uczucia te płyną z naszego zmysłu moralnego tak naturalnie, jak doznania słodczy i goryczy płyną ze zmysłu smaku”¹⁵. Reid przypomina także o naszej tendencji do spoglądania na ludzkie czyny z częściowej i wypaczonej perspektywy. W dochodzeniu do bezstronnej postawy może pomóc odpowiednie nauczanie¹⁶. Proces ten jest widoczny w powieści Lipmana *Harry Stottelmeier's Discovery*, w której dzieci przyłapują nawzajem siebie (a także nauczycieli) na pochopnych wnioskowaniach, uleganiu stereotypom i nieuwzględnianiu innych punktów widzenia.

Inne przykłady zdolności dzieci do rozumowania moralnego

Ani bohaterowie powieści Lipmana, ani ich czytelnicy z czwartej lub piątej klasy nie są nowicuszami, gdy chodzi o rozumowania moralne. Rozważmy następujący fragment tego utworu:

*Właśnie zadzwonił dzwonek, ale dwaj dyżurni – obaj rośli chłopcy – stali jeszcze w drzwiach i postanowili podokuczać Franciszce nie wpuszczając jej do klasy. Być może w ich oczach był to zwyczajny kawał, jaki robi się dziewczynom. Jednak Franciszka mogła uznać, że postępują tak dlatego, że jest czarna. W każdym razie rozepchnęła ich gwałtownie i przedostała się silą do klasy. Pani Hasley odwróciła się akurat w tej chwili i ostro zwróciła jej uwagę*¹⁷.

W tym fragmencie nie pojawiają się słowa: „słuszny”, „niesłuszny”, „sprawiedliwy”, „niesprawiedliwy”. Mimo to, kiedy spytałem grupę piątoklasistów, z którymi spotykam się raz na tydzień: „Jak myślicie, czym jest słuszność?” – jeden z uczniów natychmiast przypomniał ten czytany przed paroma tygodniami fragment. Potem nastąpiła istna lawina przykładów. Sprawiedliwość – mówili moi uczniowie – wymaga wyjaśnienia wszystkich faktów i wysłuchania obu stron w jakiejś spornej sprawie. (Franciszce nie dano szansy wyjaśnienia,

¹⁴Ibidem, s. 666.

¹⁵Ibidem, s. 641.

¹⁶Ibidem.

¹⁷M. Lipman *Harry Stottelmeier's Discovery*, New Jersey, 1974, s.11.

dlaczego popchnęła chłopców). Protest przeciwko zniekształcaniu faktów doprowadził do dyskusji o kłamstwie. Jeden z chłopców stwierdził, że to niesprawiedliwość zakładać – jak to czyni jego mama – że skoro kiedyś dużo kłamał, robi to nadal. Jego kolega odparł na to: „Zasłużyłeś sobie na to. Kiedy byłeś mały, kłamałeś. Gdybyś nie zaczął kłamać, mama nie przestałaby ci wierzyć”. W ten sposób powstał problem: Czy niesłuszne jest powątpiewanie w słowa tych, którzy uparcie kłamali w przeszłości? Dokładnie ten sam problem podnosi Sissela Bok w swojej poczytnej książce *Kłamstwo: Wybór moralny w życiu publicznym i prywatnym*¹⁸.

Programy IAPC inspirowane są do tego typu refleksji i dyskusji. Ciekawe jednak, że osiągają to innymi środkami aniżeli postulowane przez L. Kohlberga analizowanie dylematów moralnych. Teoria poznawczo-rozwojowa Kohlberga głosi, że o postępie w refleksji moralnej decyduje doprowadzenie do stanu „utruty równowagi”. Dzieci odkrywają, że modele, do których się przyzwyczaiły, nie wystarczają, by przekazywać pewne problemy moralne. Rozwiązywanie tych problemów wymaga przejścia na następny poziom refleksji. Stopnie te tworzą hierarchię i zmierzają w stronę coraz większej złożoności i uniwersalnej perspektywy moralnej, w której prawa i obowiązki pozostają we wzajemnym związku. Ponieważ rozwój moralny polega na konfliktach, Kohlberg zaleca używanie w odpowiednich okresach hipotetycznych dylematów, jako środka w procesie edukacji moralnej.

Programy IAPC nie kładą szczególnego nacisku na moralne dylematy. Dostarczają raczej okazji do uporządkowania subtelnego i złożonego cech różnych sytuacji wywołując tym samym refleksję moralną. Tylko niewiele takich sytuacji wywołuje dylematy. Stale karmiąc dzieci dylematami stwarzamy wrażenie, że typowe dla problemów moralnych jest to, że należy stawiać opór wszelkim zdecydowanym rozwiązaniom. Wbrew temu sądzę, że u podstaw każdego dylematu moralnego leżą wartości, które w większości sytuacji życiowych są rozstrzygające. Moja grupa piątoklasistów dyskutowała kiedyś nad pewnym epizodem innej powieści M. Lipmana, *Lisa*¹⁹, w którym była mowa o zasadzie „odpłacania tym samym”. Uczniowie wysunęli wiele interesujących problemów moralnych nie związanych z żadnymi dylematami. Oto kilka z nich:

1. Jakie są konsekwencje odpłacania tym samym? Dzieci martwiły się, że odpłacanie tym samym wywołuje łańcuch wydarzeń chcianych może jedynie przez inicjatora, który chciałby zwrócić na siebie uwagę. Poza tym odpłacanie dostarcza usprawiedliwienia dla coraz bardziej agresywnego zachowania.

2. Czy odwzajemnianie to to samo, co „odpłacanie tym samym”? Czy to ostatnie pojęcie ma w ogóle sens? Niektórzy z moich uczniów twierdzili, że nie.

¹⁸S. Bok *Lying: Moral Choice in Public and Private life*, New York 1978.

¹⁹M. Lipman *Lisa*, wyd. 2, New Jersey 1983.

3. Czy ważne jest rozróżnienie pomiędzy „chcieć coś zrobić” a „musieć coś zrobić”?

4. Czy słuszne jest odpłacać złem za zło? Czy zło dokonane podwójnie może zamienić się w dobro?

5. Jakie inne możliwości mamy do wyboru w sytuacji doznania zła?

6. Czym różni się np. oddanie uderzenia od: a) wymiany dóbr, b) spłacenia długu, c) odwzajemnienia czyjejś przychylności?

7. Biorąc pod uwagę powyższe punkty, co to jest właściwie zasada złotego środka?

Dzieci rozważały te problemy z wielkim zrozumieniem i bardzo szczegółowo przez około pół godziny. Nie osiągnęły wprawdzie porozumienia co do tego, jak uporać się z każdą z tych sytuacji, przyzano jednak, że wzajemność relacji pomiędzy ludźmi wywołuje często łańcuch „odpłacania tym samym”: ataki zachęcają do kontrataków, te – do następnych ataków. Tak samo okazanie przychylności zachęca do takiej samej przychylności z drugiej strony. Podobnie rzecz się ma z zaufaniem. Dzieci były jednak w pełni świadome, że wzajemność nie zawsze się pojawia. Kontratak czasami „załatwia sprawę”, a obdarzenie kogoś względami niekiedy bywa nie odwzajemnione. Jak powstrzymać lawinę niechcianych zdarzeń, skoro już ruszyła i jak temu zapobiec? Te pytania stanowią wyzwanie moralne dla ludzi w każdym wieku.

Najbardziej fascynującym aspektem tej dyskusji była jej gruntowność. Cały czas zastanawiałem się nad tym, co jeszcze mogliby tu dodać dorośli. Oczywiście, mogliby dodać wiele zniuansowanych elementów, związanych z innym zakresem doświadczenia, jednak w dyskusji uczniów obecne były właściwie wszystkie najważniejsze elementy problemu. Uważam to za jedno jeszcze potwierdzenie poglądu T. Reida, że dociekania etyczne leżą w zasięgu wszystkich ludzi, niezależnie od ich wieku.

Tłum. Anna Łagodzka

ON BECOMING A MORAL AGENT. FROM ARISTOTLE TO HARRY STOTTELMEIER
Michael Pritchard's article *On Becoming a Moral Agent. From Aristotle to Harry Stottelmeier* was first published in „Thinking” vol. 9, No 2. Author defends Lipmans idea of doing philosophy with children and finds it especially useful in moral education. He argues (against some theorists of cognitive development like Piaget and Kohlberg) that children even as small as 5 years old are capable of reasoning about moral issues.