
Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot

Marjan Šimenc

Moralna vzgoja se zdi dober primer reprodukcije družbe v širšem pomenu. Če Bourdieujeva sociologija reprodukcijo opredeli kot krivično reprodukcijo družbenih neenakosti, ki ne more biti odkriti cilj družbenih institucij, »klasična« sociologija reprodukcijo misli kot reprodukcijo družbe in s tem povezano socializacijo. Pri tem gre za ponotranjenje družbenih norm, torej za proces, ki se navezuje na področje moralne vzgoje. Vendar danes moralne vzgoje primarno ne razumemo v kontekstu vključevanja posameznika v družbo. Zdi se, da značilnosti sodobne družbe, kot sta pluralnost in poudarek na posamezniku, ne dopuščata več, da bi bil poglobitni cilj moralne vzgoje ponotranjenje obstoječih družbenih norm, pravil in vrednot. Vendar to ne priča o nerelevantnosti moralne vzgoje, temveč prej nakazuje težave z vprašanjem, kako v (post)moderini dobi misliti družbeno in odnos posameznika do njega. Odgovor na to vprašanje bomo začeli s predstavitvijo nekaterih pogledov na razvoj moralne vzgoje.

Raymond Boudon študijo *Déclin de la morale* začne s prikazom stališč treh teoretikov, ki obravnavajo spremembe v statusu morale v sodobni družbi. Bryan Wilson, Ulrich Beck in Anthony Giddens trdijo, da se je v prehodu med industrijsko in postindustrijsko družbo zgodila pomembna zarez, ki bistveno vpliva na status morale v sodobni družbi. Wilson tako izpeljuje, da je »moralna socializacija« izgubila svoj pomen, vloge sveta dela zahtevajo natančno delovno izvedbo, zato se »de-moralizirajo«. Naloge morale prevzamejo »tehnične oblike nadzora«, posledično pa javno delovanje ljudi vse bolj določajo »zunanja pravila tehnične in pravne vrste« in vse manj »moralna socializacija v zasebnem družinskem življenju« (Wilson, 1985: 323). Zdi se torej, stališče Wilsona povzema Boudon, da je »toliko sistemov vrednot, kot je javnih sistemov (svet podje-

tij, politike, pravosodja, šole itd., ki vzpostavljajo neke vrste državice, vsako s svojim sistemom pravil), in da lahko vsak posameznik v zasebnosti ad libitum izbere svoj sistem vrednot.« (Boudon, 2003: 12.) Ob tem Boudon opozori na ameriško gibanje »razjasnjevanja vrednot«, ki se je zavzemalo za prepoved poučevanje vrednot v šoli, saj naj bi bila izbira vrednot zasebna zadeva. Boudon zadevne teorije navaja, da bi jim nasprotoval in z analizo empiričnih raziskav o vrednotah pokazal, da se moralne vrednote ljudi v sodobnosti niso spremenile. Vendar empirične spremembe v vrednotah pri obravnavanih avtorjih niso v ospredju. Zanima jih predvsem nov status moralne vzgoje in prenašanja vrednot, glede tega pa imajo v strokovni literaturi precejšnjo podporo.

Spremembe statusa moralne vzgoje

Avtorja poglavja o moralni vzgoji v Blackwellovem vodiču k filozofiji vzgoje poudarjata, da je zgodovina moralne vzgoje povezana z etiko vrlin. Od Aristotela do Biblije se je moralno vzgojo tako razumelo kot vzgojo značaja, ki se prakticira doma in v religioznih institucijah. Razlog za to je v naravi takratne družbe: »V razmeroma stabilnih, homogenih skupnostih oziroma v tistih z dobro opredeljeno družbeno in poklicno hierarhijo ni bilo težko identificirati vrline, ki jih je bilo treba privzgojiti.« (Noddings in Slotte, 2003: 350.) V ZDA naj bi začela vzgoja značaja postajati manj pomembna zaradi študij, ki so kazale, da taka oblika moralne vzgoje ni več učinkovita, glavni razlog za to pa naj bi bila raznolikost ameriške družbe: »Obstajajo težave s tem, čigave vrednote in čigave tradicije bi morale oblikovati temelj javne moralne vzgoje, in ti problemi so spodbudili nastanek drugih modelov, vključno s Kohlbergovskim modelom moralne rasti, z njegovim poudarjanjem splošnih vzorcev kognitivnega oziroma racionalnega razvoja in njegove neodvisnosti od opiranja na vrednote partikularne skupnosti.« (Ibid.) Ko Kohlberg vpeljuje svojo teorijo moralnega razvoja, povzemata avtorja, in z njo povezano teorijo moralne vzgoje, zavrne »kulturno transmisijo« prav zato, ker v družbi ni konsenza o vrednotah. Dodati je treba, da je najvišja stopnja moralnega razvoja posameznika, kot ga razume Kohlberg, stopnja avtonomne morale, ko zmore posameznik samostojno presojeti tudi o moralni ustreznosti konvencionalne družbene morale. Zgodovina moralne vzgoje je tako povezana z razvojem od družbe z jasno določenimi skupnimi vrednotami v družbo, kjer takega soglasja o skupnih vrednotah ni več, tako da se moralna vzgoja spremeni iz tradicionalnega neposrednega prenašanja prevladujočih vrednot in načinov ravnanja v moralno vzgojo v pluralni družbi, kjer neposredno prenašanje vrednot ni več mogoče, moralna vzgoja pa postane problematična in prav zato plod intenzivnejših teoretskih razmislekov.

Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation prikaz razvoja moralne vzgoje začne s sporom o možnosti moralne vzgoje in nadaljuje z zgodovinsko opombo, da se je moderna doba začela s tipično moralno vzgojo: »Gotovo je, da je bil v moderni dobi razvoj šolanja tesno povezan s skrbjo za moralno oblikovanje množic, s projektom kontrole duš in telesa ...« (Forquin, 2005: 654.) Od leta 1969 je opazno postopno umikanje moralne vzgoje. Nekateri avtorji to spremembo povezujejo z »izginotjem konsenza glede vrednot, z vzponom individualizma in s prevlado induktivnega pristopa, aktivnega in konkretnega, ki je osrediščen na ideje osebnega razvoja, tolerance, spoštovanja drugih« (ibid.: 656). V Ameriki so to kaže kot »prekinitev s tradicionalno vzgojo značaja in razvoj novih pristopov, ki poudarjajo avtonomijo posameznika, kot so analiza vrednot (*value analysis*) in razjasnjevanje vrednot (*value clarification*)« (ibid.). Tako osebni razvoj in avtonomija kot pedagoška ideala nadomestita oblikovanje značaja in prenašanje tradicionalnih vrtilin, sprememba na ravni koncepta moralne vzgoje pa pomeni tudi spremembe v metodah dela, ki se spreminjajo »od normativnega in rigidnega pojmovanja morale k bolj realističnim in odprtim modelom« (ibid.). Avtor opozarja tudi na širši kontekst obravnavanega procesa: spremembe v moralni vzgoji sovpadajo z nastopom postmoderne, z modernim odčaranjem sveta in s sekularizacijo družbe.

Podobno sodobne koordinate moralne vzgoje oriše *Questions Pédagogiques*: »Od sedemnajstega stoletja naprej naloga šole ni instrukcija, temveč moralizacija, se pravi naloga narediti učence moralne s pomočjo šolskih disciplin (izraz disciplina je tu na mestu).« (Vincent, 1999: 398.) V sodobni dobi pa postane moralna vzgoja problematična: »V imenu liberalne demokracije je dejansko možno prepustiti skrb različnim skupnostim (ki so definirane z religijo, nacionalnim izvorom itd.), da otrokom prenašajo njihovo koncepcijo sveta, njihove vrednote, njihove nravi in njihovo moralo. Bistvena naloga skupne šole je torej prenašati vednost in spretnosti, na drugem mestu pa poučevanje učencev o političnih institucijah in poglobitnih pravilih demokratičnega delovanja.« (Ibid.: 399.) Vendar pa avtor dodaja, da temu pogledu v francoskem prostoru nasprotuje republikanski pogled, ki v nasprotju z liberalnim spet poskuša afirmirati »socializacijsko-moralizatorske« cilje šole in poudarjati njene etične odgovornosti. Tudi v Franciji imamo tako opraviti s prehodom od prenašanja vrednot k »nevtralnosti« šole glede vrednot, a tudi z reakcijo na tako moralno nevtralno koncepcijo edukacije.

Pädagogische Grundbegriffe se moralne vzgoje dotaknejo v kontekstu obravnave pojma vrednost (*Wert*). Avtor poudari, da je odgovor na vprašanje po ciljnih in vsebinah moralne vzgoje odvisen od teorije, na kateri temelji, tako da na vprašanje ni nevtralnega odgovora. Za ponazoritev svoje teze

navede dva primera. Prvi je na videz nevtralna taksonomija afektivnih ciljev, vendar temelji na intuicionistični filozofiji vrednot, ta pa praviloma poudarja ponotranjenje določenih temeljnih vrednot kot temeljno nalogo moralne vzgoje. Kot drugi primer navede kritično teorijo družbe. S sklicevanjem nanjo »se v šestdesetih letih naloge moralne vzgoje /.../ ne vidi v posredovanju norm, temveč predvsem v kritiki v družbi veljavnih norm« (König, 2007: 1622). Navaja torej prav primera, ki ponazarjata opozicijo med transmisijo družbenih vrednot in kritičnim odnosom do nje.

Tri filozofske in kulturne tradicije ter iz njih izhajajoči pogledi na moralno vzgojo soglašajo glede splošne smeri razvoja moralne vzgoje: od reprodukcije družbe in ponotranjenja obstoječih družbenih vrednot k avtonomiji posameznika. V različnih izobraževalnih sistemih tako naletimo na opozicijo med reprodukcijo družbenih vrednot (internalizacijo, socializacijo) in kritičnim odnosom do obstoječe družbe, svobodo posameznika in njegovo avtonomijo. Če se vrnemo k Boudonovi tezi, da obstaja kontinuiteta v vrednotah, potem se zastavlja vprašanje: Kako misliti skupaj prelom in vztrajanje vrednot ter diskontinuiteto v načinu prenašanja vrednot in kontinuiteto vrednot med industrijsko ter postindustrijsko družbo. Kako misliti odnos med neposredno moralizacijo in kritično analizo vrednot, med neposrednim sprejemanjem obstoječih vrednot in poudarjanjem nujne subjektivnosti vrednot posameznika?¹ Pri iskanju odgovora nam lahko pomaga James P. Shaver, ki je deloval v obdobju uveljavljanja teorij moralne vzgoje, ki kritizirajo tradicionalno pojmovanje moralne vzgoje, vendar pa je razvil pristop, ki že poskuša posredovati med tradicijo in sodobnostjo.

Shaverjeva konceptualizacija vrednot

Pri Shaverju ne gre za konkreten model moralne vzgoje, ki bi bil pripravljen za rabo v razredu, temveč predvsem za načelni razmislek o vrednotah in demokraciji, ki oblikuje teoretski in konceptualni okvir za moralno vzgojo v šoli. Osnova za premislek o nalogah šole je opredelitev vrednot. Shaver jih opredeli kot kriterije, s katerimi presojamo. Vrednote so standardi za presojo vrednosti (Shaver, 1972: 3), se pravi merila, na osnovi katerih odločimo, da je nekaj dobro, vredno, zaželeno. Kot merila presoje so vrednote kognitiv-

I Vnaprej lahko rečemo, da je opozicija reprodukcija/izbira vrednot poenostavljena. Durkheim je sicer teoretik tradicionalne moralne vzgoje, ki ima za cilj moralizacijo otrok, a že moralne vzgoje ne misli zgolj v okviru prenašanja tradicije. V *L'Éducation morale* tako razvija tri elemente moralne vzgoje: duha discipline, navezanost na socialne skupine in avtonomijo volje. Morala vključuje tako privzgojo zunanjih pravil kot tudi svobodo volje, tako reprodukcijo družbenih norm kot tudi avtonomijo subjekta. Na drugi strani različna liberalna pojmovanja, ki se zavzemajo za avtonomijo subjekta in nasprotujejo indoktrinaciji, že predpostavljajo niz vrednot: v splošnem denimo svobodo in dostojanstvo posameznika (Halstead, 1996: 18), v šoli pa na primer premišljeno delovanje, kritično mišljenje, ljubezen do vednosti (Simpson in Jackson, 1984: 96).

ne, vendar to ni njihova edina razsežnost. Vrednote po Shaverju tudi utelešajo in izražajo čustva. Poštenost je tako vrednota, s katero ocenjujemo dejanja drugih, to vrednotenje pa je povezano tudi s pozitivnimi čustvi in priključno čustven odziv. Vrednote so potemtakem notranje strukturirane in vključujejo intelektualno ter emotivno komponento. Obe sta pomembni, s tem da racionalna, vsebinska komponenta omogoča primerjavo med vrednotami in povezovanje med njimi.²

Pomembno je tudi, da vrednote niso dojete preprosto kot zavestne vsebine, ki vodijo naše presojanje in ravnanje. Morda se svojih vrednot ne zavedamo, vendar jih na nek način vseeno »imamo«, saj jih izražamo v govorjenju in delovanju. Po eni strani so vrednote lahko eksplicitne in se jih zavedamo, lahko pa so zgolj implicitne in bi morda kdaj celo zanikali, da jih imamo, čeprav jih izražamo v delovanju. To pomeni, da jih imamo za drugega, ki jih opazi realizirane v dejanjih, nimamo pa jih tudi zase. Ta potencialno tihi status vrednot, kadar se nahajajo pod površjem zavesti, prispeva h konfliktu vrednot, o katerem bomo govorili v nadaljevanju.

Shaver razlikuje tri tipe vrednot: estetske, instrumentalne in moralne. Estetske se nanašajo na sodbe glede lepote in ugodja, instrumentalne na odnos sredstvo-cilj, pa tudi na dosežke in procedure. Področje, ki ga pokrivata prva dva tipa, ni enoznačno opredeljeno, saj povezuje lepega in ugodnega, zlasti pa učinkovitosti in procedure ni dobro pojasnjena, vendar Shaverja bolj zanima tretji tip vrednot, moralne vrednote. Moralne vrednote so sicer povezane z etiko, vendar pri Shaverju v sebi združujejo širok spekter vrednot. To raznolikost lahko najlažje zajamemo, če jih opredelimo kot kontinuum med dvema skrajnostma. Na eni strani kontinuuma so zgolj osebne preference, se pravi subjektivna vrednotenja, ali je nekaj za subjekt pomembno ali ne, zato jih marsikateri teoretik ne bi štel med moralne vrednote. Na drugi strani pa se nahajajo občečloveške ali temeljne vrednote. Shaver priznava, da njegova delitev vrednot ni vselej uspešna, kritiki pa predvsem opozarjajo na nenavadno pojmovanje odnosa med cilji in sredstvi, ki ni nujno poseben tip vrednot, temveč predvsem odnos med vrednotami, ki ga lahko najdemo znotraj vseh tipov. Vendar Shaverja najbolj zanima analiza odnosa med šolo in vrednotami: katere vrednote so naloga šole in kakšna je ta naloga.

Ko se šola sreča z vrednotami, se torej ne sprašuje le, ali vse vrednote ali samo moralne, temveč tudi, katere moralne vrednote. Kajti niso vse vredno-

2 Tudi sicer je opozicija med čustvi in kognicijo v sodobni filozofiji postavljena pod vprašaj. Nozick v svoji analizi čustev loči tri komponente: prepričanje, evalvacijo oziroma presojo vrednosti in občutenje (Nozick, 1990). Občutek je notranje doživetje, ki ima za subjekt lahko odločilni pomen, vendar za razumevanje čustev potrebujemo še dve komponenti, ki ne sodita na raven doživljanja. Prepričanje je dostopno zunanji presoji in je bodisi resnično bodisi neresnično, evalvacija pa je bodisi pravilna bodisi nepravilna, tako da se prepričanje in evalvacija umeščata na raven vednosti, racionalnega govora in argumentacije.

te take, da bi se morala šola zanje posebej truditi, da jih prenese učencem. Še več: analiza temeljnih moralnih vrednot lahko celo pokaže, da iz njih sledi, da šola ravna v skladu z njimi samo, če jih ne poskuša vcepiti učencem.

Pri razumevanju vloge šole na področju vrednot je bistven konflikt med vrednotami. Naš vrednotni sistem je »inherentno nekonsistenten«, pravi Shaver. Primer tega je uporaba iste vrednote v različnih okoliščinah: lahko cenimo odkritost, a kaj, če nas prijateljica vpraša, kako nam je všeč njena nova obleka. V tem primeru, pravi Shaver, lahko prevlada druga vrednota. Vrednote imajo tako abstraktno in konkretno obliko. V splošnem cenimo vse svoje vrednote, a v konkretnem si naše vrednote lahko nasprotujejo, in takrat v ravnanju ena prevlada. Vendar ne prevlada nasploh, temveč samo v tem tipu situacije ali pa sploh samo v tej situaciji.

Shaver tudi opozarja, da se vrednote zgodovinsko spreminjajo oziroma potekajo premiki v njihovi »relativni pomembnosti« (Shaver, 1972: 7). Svet se spreminja, dogodki oblikujejo stališča ljudi in tako se spreminja tudi teža, ki jo imajo posamezne vrednote. Konflikt med vrednotami posameznika je tako »neizogibno življenjsko dejstvo«. V diskusiji Shaver vpelje razlikovanje Gunnarja Myrdala med splošno in posebno ravno: na prvi so visoka moralna stališča, na drugi pa del vsakdanjega življenja, ki je pod vplivom osebnih in skupinskih interesov, ekonomskih in socialnih vidikov, predsodkov, potreb in navad. Življenje je polno vrednot, družbenih, skupinskih, posameznih. »Pritisk neposrednega okolja« (Shaver, 1972: 8) lahko vodi do delovanja, ki je v nasprotju z vrednotami splošne ravni. Shaver pravi, da ne gre za hipokrizijo ali odpoved splošnim vrednotam: zgodi se le to, da ena vrednota pretehta nad drugo.

Shaver konflikt vrednot, ki ga Myrdal vidi kot razkorak med splošno in specifično ravno, posploši. Tudi med vrednotami na isti stopnji splošnosti obstaja konflikt: denimo konflikt med svobodo in enakostjo. Poudarjanje enakosti in delovanje za večjo enakost med ljudmi bosta vplivala na obseg njihove svobode. Lahko bi rekli, da vrednote niso atomi, temveč tvorijo mrežo, kjer je pomen vsakega elementa odvisen od njegovega mesta oziroma od pomena drugih elementov mreže.

Konflikt obstaja med različnimi tipi vrednot – denimo med estetskimi in instrumentalnimi, konflikt pa ne obstaja samo med vrednotami posameznika, temveč tudi med vrednotami, ki jih v isti situaciji uporabijo različni posamezniki. In prav konflikt med različnimi posamezniki je bistveni razlog za moralno vzgojo v šoli. Ko gre za konflikt med različnimi tipi vrednot, Shaver v ospredje postavlja predvsem nevarnost, da se moralizira estetske ali instrumentalne vrednote. Kajti samo moralne vrednote neposredno zadevajo šolo in njeno vzgojno dejavnost. A tudi na tem področju zaradi narave demokracije naloga šole ne more biti preprosto vcepljati temeljne moralne vrednote učencem.

Demokracija in moralna vzgoja

Da bi raziskali, kakšne so naloge šole glede vrednot, je treba raziskati družbo, ki ji šola služi, pravi Shaver. V demokratični družbi naloga šole ne more biti preprosto prenašanje in reprodukcija družbenih vrednot. Po Shaverjevi analizi namreč bistvo demokracije ni povezano z vladavino ljudstva oziroma večine, temveč je njeno bistvo dostojanstvo človeka. Iz dostojanstva človeka izhaja demokracija kot oblika politične ureditve, v kateri imajo ljudje odločilno besedo pri urejanju skupnih zadev. Oseba ima dostojanstvo, kadar so zaščitene njene temeljne pravice in svoboščine. Drugi bistveni vidik človeškega dostojanstva je »ideal človeka kot avtonomnega, inteligentnega bitja, tako na osebni kot na družbeni ravni« (Shaver, 1972: 12). Iz tega sledi, da ima človek pravico sam odločati o svojem življenju, naloga šole pa je, da mu pri tem pomaga in sodeluje pri razvijanju njegovih sposobnosti za odločanje.

Posameznik se odloča na podlagi svojih izkušenj, ki oblikujejo njegov referenčni okvir in vplivajo na njegovo prihodnje odločanje. Bistveni del demokracije je pluralnost, iz katere izvirajo alternativni pogledi, ki omogočajo ponovni premislek naših vrednot. Tako dobimo zunanji okvir, ki omogoča razumno odločanje, saj brez raznolikosti pogledov prava izbira ni mogoča. Ker je pluralizem bistven za demokracijo, demokracija ceni in vrednoti razlike. Vendar pa velike razlike lahko vodijo do konfliktov vrednot na medosebni ravni. Neka mera konfliktov je za družbo sprejemljiva, če jih zna reševati. Dialog in reševanje sporov pa sta mogoča edino, če obstaja skupni temelj, ki dialog omogoča. Vlogo tega skupnega temelja imajo prav temeljne vrednote, zbrane okrog središčnega človeškega dostojanstva.

Temeljne vrednote so torej ključne za obstoj demokracije, vendar pa jim to ne prepreči, da ne bi bile nejasne (Shaver, 1972: 15). Četudi posameznike družni splošni pomen temeljnih vrednot in se podobno čustveno odzivajo nanje, morda nikdar ne bodo popolnoma soglašali glede njihovega kognitivnega pomena oziroma njihove vsebine. Za kohezivnost družbe pa je bistveno jedro skupnih zavezanosti, skupno jedro temeljnih vrednot. Iz Shaverjeve perspektive se nedoločenost vsebine temeljnih vrednot presenetljivo pokaže kot pozitivna, saj se zaradi nje ohranja skupna zavezanost, ki združuje, popolna jasnost pa bi poudarjala razlike in razdvajala. Nejasnost je tako odlika, saj omogoča ohranjanje skupnega temelja.

Shaverjevo izpeljavo je treba nekoliko omejiti, saj premislek pokaže, da je ta nejasnost zaradi velike abstraktnosti uporabljenih pojmov in tudi zaradi narave področja sicer nujna, vendar pa ne more biti popolna. Obstajati morajo jasni primeri uporabe pojma, glede katerih vlada velika stopnja soglasja, drugače je kohezivnost skupnosti, ki jo omogočajo skupne vrednote, le navidezna. Seveda lahko učinkuje tudi kot navidezna, vendar le, če je kohezivnost neuporabljena, če ni izpostavljena preizkusu, če se teh skupnih

temeljnih vrednot ne uporablja. A če se jih ne uporablja, potem niso zares pomembne, zato je niso v resnici temeljne. Ker pa so temeljne, vendarle ne morejo biti zgolj navidezne, kar pomeni, da moramo velikokrat soglašati, ko temeljne vrednote uporabimo.³ Zato se zdi, da je Shaverjevo poudarjanje nejasnosti treba razumeti v kontekstu opozarjanja na konfliktnost vrednot. Pogosto se namreč zdi, da je več vrednot rešitev za tak ali drugačen nezaželen družbeni pojav.⁴ Shaver pa pokaže, da je področje vrednot, ki vodijo ravnanja ljudi, sicer področje, kjer je mogoče vplivati na ravnanja ljudi, težava pa ni v tem, da je vrednot premalo, kot se pogosto govori, temveč nekatere težave izvirajo prav iz tega, da je vrednot vselej tudi (pre)več. Če bi bila vrednota ena sama, ne bi prihajalo do konflikta vrednot. Ker pa je vrednot več, lahko pridejo v spor, in takrat je težava prav v tem, da jih je preveč. Bistvo Shaverjeve pozicije je, da vztraja pri tem, da je spor inherenten vsem vrednotam, tudi temeljnim. In pri tem, da temeljne vrednote nimajo fiksnega pomena, temveč se jih vselej interpretira, interpretacija pa je odvisna od izkustva posameznika.

Shaver trdi, da je konsenz o temeljnih vrednotah predvsem na ravni čustev, ne pa na ravni racionalne interpretacije in uporabe. Vendar je bolj smiselno reči, da ko se giblujemo na splošni ravni, torej ko ne poskušamo natančno eksplicirati pomena posamezne vrednote, temveč ostajamo pri splošnem, skorajda intuitivnem razumevanju, obstaja soglasje glede temeljnih vrednot, razlike pa se pokažejo, ko temeljne vrednote uporabimo v specifični situaciji. Na primer: svoboda govora pomeni različno različnim ljudem, vendar neko interpretacijo svobode govora ne zavrne tako, da zavrne svobodo govora kot vrednoto, zato poudarjanje, da gre za vrednoto, ne pomaga. Zavrne se jo z uporabo drugih vrednot, ki se zdijo v danem kontekstu pomembnejše. Katera vrednota se bo poudarila, je seveda odvisno od referenčnega okvira, in razlike v referenčnih okvirih so del pluralnosti, ki je v demokraciji cenjena oziroma je sploh predpostavka delovanja demokracije. Ker je pluralnost cenjena, cilj ne more biti njena odprava, vendar pa mora med cilje soditi odpravljanje nereflimirane pluralnosti, se pravi odprava tistih razlik, ki izhajajo iz nepremišljenih in zato slabo razumljenih vrednot.

Šola deluje v imenu družbe, torej zagovarja vrednote družbe. In temeljne vrednote demokratične družbe (demokratični etos) vključujejo človeško

3 Vsaj v demokratični družbi, kot jo pojmuje Shaver: v njej so tudi temeljne vrednote predmet premisleka in ne morejo biti ideali, ki so sicer sveti, nimajo pa nobene določne vsebine. Lahko se zdijo nedoločni za učence, vendar so vsaj na nekaterih področjih in v nekaterih kontekstih tudi bolj določeni oziroma je bil njihov pomen bolj natančno določen. Res pa je, da ohranjajo neko mero nezvedljive nedoločenosti.

4 Tu puščamo ob strani, ali tisti, ki dela slabo, tudi sledi kaki vrednoti ali pa vrednote samo krši, torej vprašanje, ali obstajajo tudi zle vrednote. Iz Shaverjeve perspektive instrumentalne vrednote same na sebi niso dobre, saj je njihov status odvisen od cilja, katerega sredstvo so.

dostojanstvo in s tem povezano sposobnost za samostojni razmislek. Šola kot »agent družbe« ne sme vsiljevati družbenih vrednot učencem, temveč jim mora pomagati, da se sami dobro odločajo in da je temelj njihovih vrednot kolikor je mogoče racionalen. Zato jim mora pomagati, da si razjasnijo vrednote, ki jih vodijo pri njihovem odločanju. In pomagati, da se zavedajo svojih vrednot, jih ubesedijo, se ovedo njihovega intelektualnega in emotivnega pomena, in jim pomagati pri opredelitvi in aplikaciji vrednot. Pomagati jim mora tudi prepoznati posledice dejanj, ki jih storijo na osnovi vrednot.

Če poskušamo strniti Shaverjeve poudarke glede analize vrednot, bi lahko rekli, da ima analiza dva vidika. Prvi je uporaba vrednot v konkretnih situacijah. Skozi njo vrednote poveže s splošno teksturo sveta, s silami, ki v njem vladajo, pa tudi s posebnostjo enkratnih konkretnih situacij. V konkretnih rabah posameznik raziskuje možne posledice določenih dejanj in tehta, ali je to res tisto, za kar se zavzema. Idealna vrednota se namreč konkretizira in postane realizirana vrednota. Proces prevajanja vrednot v realnost vzvratno vpliva na vrednote in deluje kot njihova praktična refleksija in evalvacija.

Drugi vidik analize vrednot je premislek o njihovi medsebojni povezanosti. Do interakcije med njimi pride že pri udejanjanju vrednot, a mogoča je tudi pri abstraktni rabi, s splošno preiskavo posameznih vrednot in njihovih povezav z drugimi vrednotami. Tako se posameznik bolje zaveda množstva svojih vrednot in njihovih medsebojnih odnosov, povezav in napetosti. Mreža ni nujno v celoti vzpostavljena na isti ravni, saj je mogoče skonstruirati hierarhijo vrednot, kjer vrednote na višji stopnji abstrakcije vključujejo vrednote na nižji. To pomaga tudi pri prvem vidiku, saj lažje delujemo v skladu s svojimi vrednotami, če jih dobro poznamo. Medsebojna povezanost vrednotam pomaga pri iskanju konsistentnega delovanja. Konsistentnost je lahko tudi sama vrednota – vrednota, ki se veže na sam sistem vrednot, in potem na posameznika ter njegova dejanja. Shaver opozarja, da včasih organiziramo vrednote v širše sklope, ki jih potem ločimo med sabo. V poslovnem svetu lahko tako zagovarjamo stališče, da je za lasten neuspeh kriv vsak sam, v cerkvi pa trdimo, da je treba pomagati ljudem v stiski (Hersh et al., 1980: 30). Tako lahko zagovarjamo nezdružljiva temeljna prepričanja, če le različna področja naših prepričanj med sabo skrbno ločimo. Komentatorji sklenejo: »Čeprav pogosto poskušamo izolirati en ‚snop‘ vrednot od drugega, je temeljni cilj moralne vzgoje oziroma vsake vzgoje pomagati učencem, da svoje osebne vrednote vidijo kot celoto.« (Ibid.: 30.)

Ker je posameznik eden, se zdi, da bi moral imeti en sam, relativno stabilen sistem vrednot. Če se vrednote posameznika nenehno spreminjajo, gre za nestabilno osebo, če pa jih spreminja glede na situacijo, nima osebne integritete. Vendar pa se odpira nadaljnje vprašanje, ali so vrednote res take, da veljajo za vsa področja, ali pa so morda specifična za področja. Michael Wal-

zer tako v *Spheres of Justice* zagovarja tezo o kompleksni enakosti, ki je povezana z množtvom dobrin in množtvom procedur za distribucijo dobrin. Pravična je prav družba, ki tega množstva ne zvede na enost. Tako vrednostni sistem, ki tvori celoto, ni nujno sistem, ki nima notranje strukture in razlikovanj. Seveda pa raznolikosti sveta, v katerem uporabljamo vrednote, ne mislimo nujno tako, da imamo za specifična področja specifičen nabor vrednot: denimo tekmovalnost v tenisu, sodelovanje v košarki itd., temveč specifično posameznega področij mislimo kot specifično uporabo enotnega sistema vrednot. Pravila uporabe nam namreč povedo, katere vrednote so na posameznem področju relevantne.

Transmisija vrednot

Shaver o posredovanju vrednot govori zelo previdno. Reprodukcijska temeljnih vrednot družbe v strukturi šole in v delovanju učitelja je dejstvo, vprašanje pa je, koliko se vrednote lahko in smejo reproducirati tudi v obliki neposrednega vcepljanja vrednot.⁵ Razlog je načelen, izhaja iz dostojanstva učencev, pa tudi pragmatičen. Starši bi lahko nasprotovali že temu, da se učitelj hoče pogovarjati o tistih vrednotah, ki jih imajo oni za stvar zasebne odločitve posamezne družine. Le za temeljne vrednote družba dopusti, da ima učitelj dolžnost »spodbujati emotivno zavezanost temeljnim vrednotam družbe, pa tudi rast v kognitivnih procesih identifikacije in razjasnjevanja vrednot, pa tudi reševanje konfliktov vrednot« (Shaver in Strong, 1976: 107). Vendar pa takoj doda, da bo učitelj prej okrepljen že obstoječe vrednote, kot pa vcepljal nove, saj je bil osnovni vrednostni sistem že vzpostavljen v »vplivnem okolju družine, vrstnikov in televizije« (ibid.: 108). Prav zato, ker so drugi dejavniki največkrat bolj vplivni od šole, je dilema ali vzgoja ali indoktrinacija pogosto lažna dilema. Pri tem vzpostavi pomembno razlikovanje: »Očitno bi moralo biti, da *legitimna privzgoja* (oziroma, bolj realistično, krepitev oziroma utrjevanje) *zavezanosti temeljnim demokratičnim vrednotam ne obsega indoktrinacije kake posebne kognitivne definicije vrednot ali kakega posebnega političnega stališča*. Kako naj bodo vrednote definirane in kateri od nasprotujočih vrednot dati prednost, je treba prepustiti odločitvi učencev.« (Shaver in Strong, 1976: 108.) Shaver poskuša uveljaviti razliko med vrednoto in sodbo. Vrednota na splošni ravni je lahko predmet privzgojanja, če sodi med temeljne vrednote, konkretizacija vrednote in presojanje v konkretni situaciji pa sta stvar odločitve učenca. Kot je bilo že rečeno, je sporno, ali je mogoče privzgojiti vrednoto brez reference na konkretne primere, soglašati pa je mogoče s smerjo Shaverjevega razmisleka. Skupne vrednote ne tvorijo enoznačnega sistema, niti jih ni mogoče mehansko aplicirati

5 Kot pravi Jean Houssaye: »Šola je svet vrednot ... Šola je narejena iz vrednot. Vrednote strukturirajo in naseljujejo šolo.« (Houssaye, 2008: 675.)

v realnosti, prav tako so v posamezniku prepletene z drugimi, partikularnimi vrednotami, zato je cilj edukacije na tej ravni posamezniku pomagati pri-svojiti si svoje vrednote in na tej osnovi sprejemati premišljene odločitve. Kot avtonomni posameznik bo odločitve zase sprejemal sam.⁶

Kakšna je torej lahko moralna vzgoja, če ne služi reprodukciji vrednot? Shaver ponudi tri tehnike, ki pomagajo pri boljšem odločanju učencev. Gre za proces identifikacije in pojasnjevanja vrednot, posplošitve oznake (*label generalization*) in analize konflikta vrednot.

Ker vrednote oblikujejo naše ravnanje, je identifikacija naših vrednot pomemben del samozavedanja in samospoznavanja. Ne gre samo za to, kate-re vrednote imamo in kako so med seboj povezane, temveč tudi za to, kako močna je naša investicija v posamezno vrednoto. Ko identificiramo naše za-vezanosti (obstaja kontinuum možnih investicij v posamezno vrednoto), spoznavamo svoje vrednote. Vrednote so torej točke navezave – kot vezi, ki jih vzpostavljamo s svetom –, so mreža naših odnosov s svetom. Shaver pou-darja, da učitelj učencem pomaga preiti zgolj površno identifikacijo vrednot, a rekli bi lahko, da jim pomaga poglobiti njihovo identifikacijo z vrednota-mi. Proces identifikacije ni samo registracija že obstoječega, temveč že s tem, ko so vrednote pomembne za učitelja, šolo in družbo, postajajo pomembne tudi za učenca. Identifikacija ne vnaša samo kognitivnega reda, temveč tudi prestrukturira identifikacije s posameznimi vrednotami.

Posplošitev oznake meri na to, da v demokratični družbi šola učence uči vrednote umestiti v splošni moralni okvir družbe. Konflikte vrednot, zlasti ko gre za javno sfero, naj se učijo videti v okviru načel, ki jih pred-stavljajo temeljne vrednote. Poštenost se na primer naveže na načelo pravič-nosti, tako da se medosebne vrednotne spore analizira v okviru temeljnih demokratičnih načel. Tako se najde skupni imenovalec oziroma skupni je-zik za različne poglede na neko vprašanje, obenem pa se učenec uči prevaja-ti svoj pogled na vrednote v skupni vrednotni jezik, ki deluje kot splošna in

6 S problematiko skupnih vrednot se Shaver približa debati, ki je v Sloveniji potekala okrog vzgojnega načrta šole. »V javni šoli moramo izhajati iz tistih okvirov, vrednot in norm, ki so v tej državi skupni, splošni in pravno formalno veljavni, ki nikogar ne izključujejo niti ne favorizirajo.« (Šebart in Krek, 2009: 9.) Avtorja poudarjata skupne pravne in vrednotne okvire, ki naddoločajo vzgojno delovanje šole, tudi tako, da strukturirajo odnose v šoli. Spoštovanje učiteljev je tako nekaj, kar »predpostavlja sama struktura odnosov v šoli in predpisov, seveda pa je tudi učinek ravnanj učiteljev« (Ibid.: 10). Ta splošni okvir ni samo dan, je tudi zadan, tako da je treba skupaj z učenci premisliti: »Potrebno je dodati, da ravnanje tudi v tistih vidikih, ko učitelj na prvi pogled zgolj disciplinira, vedno implicira širši normativno-vrednotni kontekst, zato je še kako pomembno, da je ta normativno-vrednotni kontekst kot okvir ravnanja jasno postavljen in tudi podvržen refleksiji.« (Ibid.: 11.) Shaver bi k temu dodal močnejši poudarek na odnosu učencev do vrednot: v njegovem duhu bi lahko dejali, da je treba opraviti proces posredovanja med splošnimi vrednotami, na katerih temelji in jih udejanja šola s svojo struk-turo, in vrednotami učencev. Le tako bodo učenci zares razumeli splošne vrednote.

bolj urejena konceptualna shema, pa tudi kot močnejši jezik za razumevanje lastnih vrednot. Kot pri identifikaciji tudi pri posplošitvi vzporedno tečejo trije procesi: urejanje vrednotnega sistema učenca, prisvojitve besednjaka temeljnih skupnih vrednot ter navezovanje vrednot in konceptualnih shem učencev na sistem skupnih vrednot. Premislek lastnih vrednot pomeni njihovo preureditev. Ker se premislek dogaja v interakciji z učiteljem, ki v obravnavo vpelje skupne vrednote, je dialog z njim tudi prisvajanje skupnih vrednot in interakcija obeh sistemov.

Moralna presoja in moralno odločanje se nujno soočata s konfliktom vrednot. Posledice delovanja v skladu z eno vrednoto nujno segajo na področja, ki zadevajo druge vrednote. Z enimi se posledice skladajo in jih podpirajo, drugim nasprotujejo. Učence je treba naučiti, da pri vrednotah ne gre za razmerje med vse ali nič, temveč za stopnjo, do katere je mogoče neko vrednoto realizirati. Tudi zavezanost posamezni vrednoti je le izjemoma absolutna: pri večini vrednot so mogoče oziroma si je mogoče zamisliti okoliščine, ko ne bi vztrajali pri njeni realizaciji, saj bi bile posledice preveč v škodo kaki drugi, tudi pomembni vrednoti.⁷ Če zaostrimo Shaverjevo izpeljavo, lahko rečemo, da gre za dialektiko uporabe vrednot: realizacijo posamezne vrednote je vselej mogoče prignati v tako skrajnost, da se sprevrže v svoje nasprotje. Zagovarjanje ene same in čiste vrednote, osvobodene vseh primesi, pomeni absolutizacijo vrednote in paradokсно nasprotuje njeni vrednosti. Vrednota je vrednota le skupaj z drugimi vrednotami – vrednota ne obstaja, obstajajo le vrednote.

Sklep

Tradicionalna reprodukcija vrednot je potekala v preprosti, nediferencirani družbi. Lahko rečemo, da tudi v kompleksni sodobni družbi poteka neka oblika reprodukcije vrednot. Skupaj s Shaverjem pa smo lahko bolj natančni in identificiramo več ravni transmisije vrednot. Prvič, razjasnjevanje vrednot predpostavlja, da se je že zgodila reprodukcija vrednot, ko se je v subjektu nakopičila zelo heterogena množica vrednot, ki se jih niti sam ne zaveda. Naloga razjasnjevanj je tako najprej ovedenje vrednot, nato njihova prisvojitve in urejanje. Drugič, pravica do svobodne odločitve o vrednotah predpostavlja, da se je nek temeljni vrednotni okvir že reproduciral. Dostojanstvo človeka, ki je jedro tega okvira, je vrednota, iz katere izvira pravica do izbire vrednot. In tretjič, izbira vrednot je del širšega procesa razvijanja avtonomije posameznika. Končni cilj demokratične pluralne družbe je reprodukcija avtonomije posameznika, z zadržkom, da avtonomije ni mogo-

7 Tu bi bilo mogoče preiti od vrednot do moralnih načel. V tem kontekstu bi problematiko lahko navezali na W. D. Rossa, ki je s konceptom *prima facie duties* začrtal pomembno smer pri reševanju konflikta vrednot (Ross, 1988).

če reproducirati, saj je preprosta reprodukcija v nasprotju s svobodo subjekta. Reproducirati je mogoče mesto, kjer avtonomija lahko vznikne, reproducirati je mogoče intelektualne spretnosti, ki so potrebne za avtonomijo, avtonomije same pa ne. V tem smislu se v modernem svetu reproducira nemožnost reprodukcije vseobsegajočega sistema vrednot. Reprodukcijska avtonomija pomeni reprodukcijo pogojev avtonomije, se pravi možnosti za avtonomijo, in potemtakem vključuje tudi možnost neavtonomnosti. Avtonomija pomeni tudi mesto posredovanja – med obćimi vrednotami splošnega okvira na eni strani in partikularnimi vrednotami subjekta ter vrsto vrednot, ki nastajajo v posredovanju med obćostjo splošnih vrednot in konkretnostjo njihovega udejanjanja, na drugi strani.

V šoli to pomeni, da se je reprodukcija dela vrednot že zgodila, saj jih učenci prinesejo s seboj. Šola učencem pomaga implicitne vrednote premisliti in si jih prisvojiti. Ko gre za temeljne vrednote, pa je naloga šole, da jih prenaša učencem, vendar jih ne more prenašati z vcepljanjem, saj bi indoktrinacija nasprotovala človekovemu dostojanstvu. Šola jih reproducira tako, da ravna v skladu z njimi, kar pomeni tudi, da ravna, kot da učenci te vrednote že imajo. Reprodukcijska avtonomija je tako posredna, a s tem tudi negotova: ni nujno, da jih bodo učenci ponotranjili, in četudi jih bodo, ni nujno, da bodo tudi ravnali v skladu z njimi. Reprodukcijska avtonomija je reprodukcija možnosti neavtonomnosti in potemtakem tudi reprodukcija meje reprodukcije.

Literatura

- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale*. Pariz: PUF.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York Teachers: College Press.
- Durkheim, E. (2012). *Education morale*. Pariz: PUF.
- Fauroux, R. (ur.) (1996). *Pour l'école*. Pariz: Calmann-Lévy.
- Forquin, J.-C. (2005). Morale (éducation). V: Durand-Prinborgne, C., Hasenforder, J., de Singly, F. (ur.): *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Pariz: Retz, 653–657.
- Halstead, J. M. (1996). Liberal Values and Liberal Education. V: Halstead, J. M., in Taylor, M. J. (ur.): *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Press, 17–32.
- Houssaye, J. (2008). Valeur du syst'eme d'enseignement. V: van Zanten, A. (ur.): *Dictionnaire de l'éducation*. Pariz: PUF, 675–679.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- König, E. (2007). Wert. V: Lenzen, D. (ur.): *Pädagogische Grundbegriffe 2*. Reinbek pri Hamburgu: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1617–1624.

- Noddings, N., in Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and of Moral Education. V: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (ur.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 341–355.
- Nozick, R. (1990). *The Examined Life: Philosophical Meditations*. New York: Simon & Schuster.
- Ross, W. D. (1988). *The Right and the Good*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Shaver, J. P. (1972). Values and Schooling, Perspectives for School People and Parents. *USU Faculty Honor Lectures*. Paper 71. [Http://digitalcommons.usu.edu/honor_lectures/71](http://digitalcommons.usu.edu/honor_lectures/71) (12. 9. 2012).
- Shaver, J. P., in Strong, W. (1976). *Facing Value Decisions: Rationale-building for Teachers*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Simpson, J. D., in Jackson, M. J. B. (1984). *The Teacher as Philosopher*. Toronto: Methuen.
- Vincent, G. (1999). Moralisation. V: Houssaye, J. (ur.): *Questions pédagogique*, Pariz: Hachette, 398–407.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Wilson, B. (1985). Morality in the evolution of the modern social system. *The British Journal of Sociology* 36/3, 315–332.

bodno izbiro vrednot ne zadošča ne za razumevanje razvoja moralne vzgoje ne za konceptualizacijo sodobnega odnosa med družbeno reprodukcijo in svobodo posameznika. Zaradi dostojanstva posameznika vrednot ni mogoče preprosto vsiljevati. Dostojanstvo posameznika je ena od temeljnih vrednot, ki jo družba skuša reproducirati, vendar prav dostojanstvo posameznika preprečuje, da bi bilo mogoče vrednote preprosto nerefektirano prenašati novim generacijam.

Ključne besede: temeljne vrednote, moralna vzgoja, indoktrinacija, reprodukcija, izbira vrednot.

Moral education: reproduction, transmission and values clarification

Traditional presentation of the development of moral education is framed in terms of the development from transition of existing social norms in the past to individual freedom to choose of one's values in the present. However, Shaver's theory of moral education makes it apparent that the opposition between the reproduction of values and the free choice of values does not enable us to conceptualize the relationship between social reproduction and individual freedom in contemporary society. On one hand, human dignity is one of the core values that are to be reproduced, on the other hand human dignity prevents us to simply inculcate values into the young generations.

Key words: basic values, moral education, indoctrination, reproduction, choice of values.

Mitja Sardoč

Kako misliti patriotizem

Tako intuitivno kakor tudi teoretično patriotizem lahko definiramo kot »ljubezen do domovine«. Pravzaprav gre za enega od redkih pojmov na področju državljanske vzgoje oz. politične teorije nasploh, kjer obe pojmovanji v veliki meri sovpadata. Kljub temu pa je odnos do patriotizma vse prej kot preprost in enoznačen, saj velja – tako zgodovinsko kakor tudi teoretično – za enega od najbolj protislovnih konceptov v politični teoriji nasploh. Prispevek obravnava različne probleme, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma. Uvodni del prispevka predstavi t. i. »kontekstualni« vidik patriotizma ter ambivalentnost, s katero se srečujemo v okviru teoretičnih razprav o patriotizmu. Sledi analiza utemeljitev patriotizma, s katerimi se tradicionalno srečamo v okviru razprav o patriotizmu. Tretji del prinaša predstavitev temeljnih razsežnosti patriotizma. Četrty del prinaša identifikacijo temeljnih motivacijskih impulzov utemeljitve patriotizma. Peti del prispevka obravnava različne ugovore zoper patriotizem. Sklepni del

predstavi nekatere od problemov, s katerimi se srečajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma.

Ključne besede: patriotizem, utemeljitev patriotizma, kritika patriotizma, državljanska vzgoja, patriotizem v šolah.

Patriotism re-examined

Both intuitively and theoretically patriotism can be defined as »love of country«. In fact, it is one of the few concepts in the area of citizenship education or political theory in general where both notions coincide. However, the attitude towards patriotism is far from simple as – both historically and theoretically – it is one of the most controversial concepts in political theory in general. This paper deals with various issues faced by both proponents and critics of patriotism. The introductory part of the paper presents the »contextual« aspect of patriotism and the ambivalence contemporary discussions about patriotism are faced with. Part two discusses two prevailing forms of justification of patriotism in contemporary discussions. The next section discusses the fundamental dimensions of patriotism. Part four identifies the basic motivational impulses of advancing patriotism. The fifth part examines in detail different objections advanced by the critics of patriotism. The final part of the paper presents some of the problems encountered by both advocates and the critics of patriotism.

Key words: patriotism, foundations of patriotism, critique of patriotism, citizenship education, patriotism in schools.

Valerija Vendramin

Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje)

V prispevku je predstavljen pogled na nekaj modalitet postfeminizma. Avtorica najprej problematizira njegovo splošno rabo in osvetli dvoumnost samega termina, ki – v grobem – lahko pomeni prekinitev s feminizmom kot tudi njegovo teoretsko nadgradnjo. Nato pa se v tej luči, za katero je značilno predvsem prvo razumevanje termina, posveti nekaterim drugim (ospoljenim) področjem družbenega življenja in »postfeministični« navezavi na aktualne sodobne pojave, ki so vezani predvsem na primat zahtev trga oziroma neoliberalne ekonomije. Nato se osredotoči na polje vzgoje in izobraževanja, kjer je retorika enakih možnosti kar dobro utrjena, a – kot pokaže avtorica – preko zelo zoženega fokusa na to, kaj naj bi spol v izobraževanju sploh pomenil. Delovanje v diskurzivnem prostoru, kjer je o vprašanih, kot je enakost med spoloma, mogoče misliti »drugače« od *mainstreamovskega* poudarka na dosežkih, je težavno, saj je spol pogosto dojet kot »luksuzno vprašanje«