

Položaj učitelja med heteronomno in avtonomno etiko

BOGOMIR NOVAK

Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

IZVLEČEK

Prispevek pristopa k vprašanju učiteljeve etike z etičnega, antropološkega, socialnega in političnega vidika. Avtonomno osebnost označujejo avtonomna dejanja. Izhajamo iz kompleksnih kriterijev presoje etičnosti ravnanja v kompleksno (ne)določeni, rizični, informacijski družbi. Avtonomnost ni le nasprotje heteronomije, ampak predvsem odtujenosti, zasvojenosti, nezrelosti odnosov, negativizma stališč, političnega ekstremizma in totalitarizma. Socializem s kultom osebnosti ni gojil avtonomne države. To omogoča šele tretja pot demokracije, personalistične etike ter holistična paradigma mišljenja in učenja. Kakovost in stopnja avtonomnosti posameznika je odvisna od komunikacijske interaktivnosti in integrativnosti.

Le decentralizirana šola je lahko avtonomna. Opisani so različni kriteriji presoje raznih avtonomnih etik medsebojnih odnosov na posameznih tipih šol, kakor tudi za ravnotežje med avtonomijo in avtoriteto, ki jo omogoča razvijanje vseh človekovih dimenzij: telesa in duha, uma in fantazije, potrebe intelekta in emocij. Le tedaj človek ni objekt politične, tehnične ali kake druge oblasti v odvisnosti od avtoritarnosti drugih.

Ključne besede: avtonomna etika, heteronomna etika, človek, demokracija, vzgoja, svobodna osebnost, nevtralna šola, avtoriteta

ABSTRACT

TEACHER BETWEEN HETERONOMY AND AUTONOMY

The paper analyses a question of teacher's ethic from the point of view of ethics, anthropology, social and political sciences. An autonomous personality is characterised by autonomous actions.

Our point of view is find out of criteria of ethical action in a complex determined risk society. The autonomy is not a contrariety of heteronomy, but also the contrariety of alienation, dependency and unripe personal relations and negativity of statements, political extremism and totalitarianism as well. The socialistic system with its cult of personality was not brought the autonomous attitude up. It enables the third way of democracy, personalistic ethics and holistic paradigm of thinking and learning. The quality and degree of individual autonomy is dependent from communicative interaction and integrativity.

Only decentralised school is the autonomous one. In this paper are described different ethics of autonomy on the particular types of schools and the balance between autonomy and authority, that enables development of all man's dimension. body and spirit, reason and fantasy, needs of intellect and emotions. In

these cases is the man not only an object of political, technical or any other power in the dependency of authority of the others.

Key words: autonomous ethics, heteronomous ethics, human being, democracy, upbringing, free personality, neutral school, authority

1. Subjekt kot ambivalentni nosilec etičnosti

V zgodovini filozofije bi lahko našli prvine za današnjo avtonomno etiko v Sokratovi, Platonovi, Aristotelovi, Avguštinovi, Tomaževi, Kantovi, Heglovi in personalistični ter eksistencialistični etiki. V nobenem od navedenih virov ni vsebina avtonomnega ravnanja vnaprej določena. Zato ni bistveno vprašanje kaj, ampak, kako naj delam, da bo moje dejanje avtonomno. Pri tem gre za vprašanje konkretnih ali splošnih pravil v medsebojnih odnosih. Heteronomno dejanje individualne osebnosti je ekstremno, odvisno, brezosebno nepremišljeno. Avtonomno dejanje spoznamo po izhodišču v svobodni volji in usklajenosti z glasom vesti. Kako deluje vest iz kulturnega ozadja, je še v marsičem skrivnost. Heteronomno in odtujeno pa je glas vesti prikrivati pred seboj in drugimi. Zadeva kulturo etike znotraj postmodernih civilizacijskih okvirov, ki nekateri zožujejo na človeka kot svoj lastni izbor in projekt se projektira na osebni in družbeni ravni, sicer plen tujih sil v sebi in zunaj sebe. Odtujenost od sebe s "prosto-voljnim suženjstvom" drugim je glavna ovira na poti k avtonomiji. Človek kot celovito bitje ni popolnoma avtonomen, tako kot njegova volja ni povsem svobodna. Zdi se mu, da je, dokler si ne more predstavljati nobenega višjega cilja, ki bi ga lahko dosegel. Zato zastavljamo vprašanje avtonomije izrecno procesno. Heteronomna etika je nasprotna avtonomni le kot odtujena. Pogosto se v zgodovini etike zoperstavlja avtonomijo heteronomiji. Heteronomija kot izbiranje med raznorodnimi deli je le predpostavka avtonomije kot samostojne izbire dobrega. Heteronomno kot napačno ali slabo izbrano pomeni nekaj, česar ne moremo več obvladati, nas presega in nas vodi stran od sicer neizbranega, a dobrega cilja. Izraz heteronomnost je dvoumen glede na to, ali gre: 1. za izhodišče svobodne izbire ali 2. za negativni rezultat in slabe ali zle posledice napačnega izbora. Avtonomija, ki vključuje svobodno voljo drugega, ni več le individualna, ampak je že splošna. Zato tudi ni vseeno, ali posameznik s svojo svobodno voljo svobodo drugega omogoča ali ovira in blokira. Prva smer vodi v socialno, druga v asocialno situacijo, prva k sočloveku, druga od njega.

V predindustrijskih kulturah z naravnim suženjstvom se avtonomna etika ni mogla razvijati. V antiki in srednjem veku so s pomočjo etike askeze skušali doseči neodvisnost od čutnih prevar. V renesansi postane posameznik človeški in etičen, če je izobražen, uglajen in ima dober okus. V kapitalizmu začne funkcionirati protestantska delovna etika med delojemalcem in delodajalcem. S pedagoškoetičnega vidika je bil človek že tradicionalno zamišljen kot skladno bitje, v praksi pa je neprestano v konfliktih, podobno kot se po Rousseauju rodi svoboden, vendar živi v verigah.

Novoveški nastanek avtonomne etike je protisloven: gre za možnost skladnega delovanja in prakso boja vsakega z vsakim. Prav tako so v naši kulturi narcistične in kolektivistično totalitarne značilnosti, ki preprečujejo razvoj avtonomne etike. Večina etikov govori o možnosti obstoja etike, ne pa tudi o samem obstoju avtonomne etike. Postavitve (nem. *Setzung*) človeka kot etičnega bitja le implicira etično avtonomnost, ne more pa je legitimirati, ker je subjekt njen izmikajoči temelj. Zaradi ambivalence subjekta kot temelja avtonomnosti je ambivalentna tudi etika. V skrajni heteronomiji posameznik izgubi subjektivnost in subjektivnost. V primeru absolutnega subjekta je

nosilec avtonomije premočan, v primeru decentriranega pa je prešibak za pozitivno samopodobo,¹ ker mu manjka središče in mu grozi razpad na zbrkljanost, množico delnih jazov. Kljub temu, da je težko najti ravnotežje, je iskanje ravnotežja kot usklajevanje moškega in ženskega principa, racionalnega in iracionalnega, leve in desne polovice možganov treba še danes razumeti kot iskanje srednje mere.

Avtonomno etiko že tradicionalno zastopajo le nekateri. Aristotelov (Aristotel, 1970) argument² je bil, da imajo sužnji samo toliko razuma, da lahko izpolnjujejo ukaze. Aristotel z induktivno metodo omogoča sklep, da je vsak avtonomen in etičen na svoj način, če le deluje v skladu z vrlino. Zanj ne delujemo avtonomno, ker smo avtonomni, ampak postanemo avtonomni, če delujemo avtonomno po dianoetičnih vrlinah, ki vključujejo moderno življenje. Ta pa predpostavlja ljubezen do modrosti. Avtonomna je osebnost, ki izhaja iz svoje notranje svobode. Če pa se nesvobodno ravna pod vplivom zunanjih okoliščin in pritiskov, preneha to biti.

Pri Kantu (Kant, 1958) je etičnost rezultat stalne kritike neetične kot nedejavnosti in vsega tega, kar ni v skladu z zahtevo kategoričnega imperativa. Kant se ni soočil s razlikovanjem med avtonomijo in avtokracijo, ko je usklajeval etiko s tedanjo politiko. Razlikoval pa je med avtonomijo praktičnega-etičnega in teoretičnega-znanstvenega uma. Danes poznamo sedem različnih vrst inteligenc.³ Razvijanje vsake od njih pomeni razvijanje sposobnosti za avtonomno odločanje.

Kantova pot do avtonomne etike je pot prek sebične, senzualistične in zgolj hedonistične etike.

Avtonomen je bil za marksiste človek, ki se ravna po avtentičnih, naravnih potrebah in zavrača umetne (meščanske, konzumne) potrebe, za kristjane je avtonomen tisti, ki izhaja iz božje ljubezni (agape) kot svojega življenjskega vodila. Za Grke je bil idealen tisti, ki se je ravnal po načelu zmernosti razuma in idealu lepega in dobrega (gr. kalokagatija). Človek je v trojni funkciji avtonomno bitje znotraj enotne celote; če teži k dobremu kot etično bitje, k resnici kot umno bitje in k lepemu kot kreativno bitje. Iz tega lahko sklepamo, da izbrano osebno in socialno orientacijo uničijo strasti, sovražniki in iluzorične potrebe. Preizkušnje so za prve v kontrarevoluciji, za druge v satanizmu, za tretje v razuzdani dionizičnosti. Za ekološko etiko je onesnaževanje (zunaj njega in notranjega) okolja največja nevarnost. Odnos med avtonomno etiko in heteronomno - odtujeno moralo presojava tedaj po shemi: cilj - ovire in agensi glede na to, kaj je njihova vsebina.

V postmoderni je potrebna okoljska avtonomna etika in ne več antična, ki jo sicer poznamo iz moderne misli o človeku smotru samemu sebi. V zahodni kulturi velja kot sinonim avtonomne individualne svobode, ki stopa v nov vrednotni kontekst odnosov skupaj s sposobnostmi razumevanja, sodelovanja, komuniciranja, učenja itd. Žal pa se zahodna kultura razvija v smeri sveta sistema, ki je parazit sveta življenja. Čim več je v sodobni kompleksni družbi sistemskosti, reda, normativnosti, tem manj je avtentičnega življenja, in čim več se odpira tehničnih možnosti, tem manj je človeške samo-realizacije. In še bi lahko nadaljevali v duhu pokojnega Trstenjaka: čim več je kodeksov, tem manj je etičnih odnosov. Pri tem je vprašanje posebnih pravil, kodeksov za

1 Glej Kopal Palčič Darja (et al., 1996): Self-concept, persona-style and academic achievement. *School Field*, 1996, 3/4, 61-78.

2 To stališče zastopa Aristotel, ki še ne pozna termina avtonomna etika, v Politiki. Prava etika je avtonomna, ker je izraz za etiko 'suedth', ki pomeni lastno delovanje. Vendar kriterije avtonomne etike (aktivna duša) lahko izpolnjujejo le svobodni meščani polisa, ker imajo zanj psihosocialne pogoje. Vprašanje dvojnega jezika (knjižnega in vulgarnega) je tudi vprašanje dvojne kulture in morale.

3 Gardner (1995) opredeljuje naslednje vrste inteligenc: jezikovna, glasbena, logičnomatematična, prostorska, telesno-gibalna, osebna inteligenca.

posebne tipe situacij, odprto. Avtonomna etika se ne more izčrpati v kodeksih, ker ni (le) dana, ampak je zadana. Svobodni posamezniki jo oblikujejo v vsaki situaciji posebej.

2. Različna pojmovanja avtonomne etike

Avtonomija kaže na sestvo (nem. *Selbst*, angl. *self*), zato jo opiše z besedami s področja vodenja samega sebe (angl. *self-government*, *self-direction*). Po eni strani predlagana rešitev tudi zavaja, saj predpostavlja, da je osebni management pogoj na formalni organizacijski ravni; pri etiki pa gre za medsebojne odnose. Oblik izražanja "samoaktualizacije" (izraz Maslowa) v smislu samozavesti in samoopazovanja, samozaupanja, samoocenjevanja, samokontrole in samodiscipline, samospoštovanja, samozaupanja, samoodpuščanja in samonapredovanja (angl.: *self-concept*, *self-consciousness*, *self-confidence*, *high-esteem*, *self-control*, *self-discipline*, *self-respect*, *self-regulation*, *self-determination*, *self-indulgence*, *self-improvement*) je veliko. Navedene se da interpretirati v duhu avtonomne etike kot načine samovzgoje, čeprav jih nekateri avtorji postavljajo pretežno v področja uspeha, osebnega počutja in osebnega razvoja. Pri tem ne smemo pozabiti, da osebnega razvoja ni brez socialnega razvoja, vključuje socializacijo etičnih navad oz. vrednot kulturnega. Zato je socialno sestvo osnova vrednot, ki v določenem kulturnem okolju veljajo za avtonomne. Samozavedanje (nem. *Selbstbewusstsein*) pomeni danes prej zavest raztreščenosti življenja, ne pa že njegovo odpravo (nem. *Aufhebung*) pri Heglu. Po drugi strani pa današnje zavzemanje za univerzalnost ideologij nekaterih društev kaže na njihove parcialne interese, ki jih zavijajo v plašč kozmičnega pomena. Novodobno čaščenje kozmične energije, obstoja našega planeta, same po sebi dane etične dobrote ni nič manj naivno kot čaščenje boga Sonca v starih kulturah na predznanstveni ravni mišljenja. Vprašanje univerzalizma ali partikularizma (lokalizma) je še ambivalentno odprto. Tako se na eni strani sveta zagovarja demokracijo in človekove pravice, na drugi pa nacionalizem in rasizem.

Idealno bi bilo, če bi posameznik živel v takšni ali drugačni skupnosti (nem. *Gemeinschaft*) kot sta vzgojna ali znanstvena. Ker pa živi človek še v stanju napol družbenosti, sta obe še idealnotipski, kajti ni še iznajden ustrezen način za znebitve posurovelosti (*Entwicklung* pri Sloterdijku). Podaljševanje predzgodovine je ponavljanje zgodovinske lekcije, ki se je še nismo naučili. Proces globalizacije terja izostren etični čut. Pretirano poudarjanje otrokovih pravic v smislu gesla "vse za otroka" vodi v drugo skrajnost njegove agresivnosti. Otrok ne more rasti brez trdne opore, vendar pa tudi ne samo z njo. Avtonomija pomeni tudi iskanje prave mere med pravicami in dolžnostmi. To pomeni, da etika dopustnosti ni manj avtonomna kot etika prepovedi.

Iz zgodovine politične misli vemo, da šele umna država zagotavlja funkcionalnost človekovih svoboščin in formalni okvir, znotraj katerega bi se lahko etika posameznika uveljavila. Individualna etika potrebuje normativni okvir, ki jo vsaj formalno štiti pred samovoljo, ki ni legitimna svobodna volja. Odnos med etiko in politiko je ostal sporen. Nekateri zagovarjajo etičnost politike od etike, drugi pa njeno sintezo. Omenjeni spor se je razbohotal do absurda šele v 20. stoletju. Levi in desni ekstremizem sta bila v praksi usmerjena proti avtonomni etiki posameznika. Odpira jo šele "tretja pot" (Gidens). Personalistične avtonomne etike izhajajo iz osebnosti, ki ni maska.⁴ Avtonomni odnosi med zamaskiranimi osebnostmi se kažejo na več načinov: v prekomernosti vseh vrst, nerazsodnosti, objestnosti in razbrzdanosti, kriminalu, neznosni lahkosti v totalitarnem socializmu ali neznosnem trpljenju zaradi boleznin in mučenja v koncentracijskih taboriščih.

⁴ Več o tem glej: Romič Rafael, J. (1973): Personalistična etika. Zagreb, Krščanska sadašnost.

Etičnost dejanja je pogojena z etičnostjo znanja in etično (samo)vzgojo. Znanost je po namenu etična, kolikor ji gre za profesionalnost, resnico, skromnost, možnost, javnost in demokratični dialog, lahko pa se jo tudi zlorablja (Požarnik, 1999). Kriteriji presoje avtonomnosti etičnega dejanja so postali veliko bolj kompleksno (ne)določeni, kot so bili nekoč. Informatizirana družba postaja multifunkcionalna, multikulturalna in multikavzalna. Zato presojanje avtonomnosti ni omejeno več niti na slučajni izbor niti na svobodno kavzalnost praktičnega uma. Posledice samostojno zasnovanega (zamišljenega, projektiranega, nameravanega) dejanja so nujno heteronomne, ker slej ko prej naletijo na druge in drugačne, od individualne osebnosti nenadzorovane in nepredvidljive reakcije. Lahko ugotovimo, da se šele v interakciji informacije in povratne informacije pokaže kakovost in stopnja avtonomije in odgovornosti posameznika.

Obstoj demokracije ni možen brez samostojno mislečih posameznikov, ki znajo argumentirati svoja stališča. Tudi avtonomna etika je demokratična, ker je takšen tudi postmetafizični, nefundamentalistični um, ki omogoča razumevanje enakovrednega socialnega partnerstva. Če hoče posameznik postati zdrava, samostojna osebnost, mora vedno kritično razmišljati o možnosti izbire, smiselnosti izbranih odločitev ter se braniti pred nevarnostjo zasvojenosti.

Za nekatere je superego oz. nad-jaz ni kriv vseh stranpoti. Posledice takšnega stališča so lahko prav tako slabe kot posledice nauka o odmiranju države. To dvojje je vodilo do boja proti avtoritetam in ustanovam. Podlegle so le manjše, večje pa so vzdržale napad. Z zanikanjem pomena vesti je nastala moralna slepota, zaradi katere se zdi, da smo vsi v enaki meri krivci in žrtve. Pozitivizem in behaviorizem sta človeka le na videz osvobajala, dejansko pa sta ga zasužnjevala, ker sta hotela ljudi manipulirati čim bolj učinkovito. Podobno kot srednjeveški problem, kdo bo bril brivca, je ostalo tudi za psihoanalizo odprto vprašanje, kdo bo zdravil psihiatre. Psihoanaliza ni čarobna paličica, lahko pa pomaga razvoju avtonomne etike, če se zaveda potrebnosti povezave z njo.⁵ Rablji so kot samozavci, fanatiki in malikovalci idej o neomadeževani podobi naroda, rase, verske skupnosti itd., izvrševalci nerazumljive volje totalitarizma nad žrtvami znamenje nemorale.

Etična pot do avtonomne etike vodi prek zgolj heteronomne, utilitarne in hedonistične etike. Antropološko utemeljevanje etike ni smiselno le zato, ker je človek etično bitje, kar pomeni, da je za vsako etično držo antropološka predpostavka, ampak tudi obratno, ker vsaka antropološka teorija implicira moralno. Antropocentrična teorija človeka sicer odpira možnost avtonomne etike, vendar jo je tudi izrinila. Absolutna plastičnost, odprtost, ekscentričnost, decentrizem in negativna svoboda vodijo človeka v nihilizem, izkoreninjenost in manipulativnost.

Danes je videti, da etiko lahko nadomesti pravo. Država obravnava državljana po nebitvenih znakih, tehnika pa ga skuša nadomestiti. Posameznik pa tudi ne sliši svojega notranjega glasu, ali pa ga pogosto presliši. Avtonomija v ožjem pomeni, da moramo doseči vsak cilj, ki smo si ga zastavili, v širšem smislu pa pomeni, da obdržimo strateško smer, četudi kakega cilja ne realiziramo. Ker je postal svet tako kompleksen, je malo verjetno, da bi dosegli vse zastavljene cilje.

Avtonomna etika je lahko religiozna ali ateistična. V prvem primeru se posameznik s pomočjo vere osvobaja, v drugem pa razume svojo svobodo ne glede na božje bivanje. Za prvega so najpomembnejše skrivnost, svetost in ljubezen do življenja, za drugega pa razumska preglednost, profanost in sekularizacija. Ker je obvladovanje sveta omejeno, je tudi avtonomija omejena. Samo z antropocentričnega vidika je mogoče zagovarjati avtonomno moralo kot moralo gospostva nad svetom, z ekocen-

⁵ Več o tem glej sestavek: Bohak (1995): Etika psihoanalize, v: Profesionalna etika. Maribor, Obzorja.

tričnega vidika pa je pomembnejše sočutje, sožitje in sodelovanje v duhu Frommove (Fromm, 1974) produktivne usmerjenosti k vrednoti biti. Avtonomija gospostva vodi k imploziji zaprte osebnosti in družbe.

Avtonomija pomeni, da drugim odpiramo možnosti svobodne izbire, se obvladujemo in ne dovolimo, da bi nam gospodovali drugi. Po Trstenjaku (Trstenjak, 1995) je pošten človek elitni, zanesljiv, iskren, mož beseda in ni pretirano zgovoren. Poštenjak je svobodnjak, živ steber, suverena osebnost, moder, odkritosrčen. Morda je za nas Slovence še pomembna osnovna avtonomna vrednota poštenost, vendar pa izhodišča svobode, ljubezni, spontanega druženja niso manj pomembna. Zanimivo je, da naša šola, ki naj bi izhajala iz nacionalne kulture, ne goji posebnih slovenskih vrednot.

Novoveška ideja subjekta, ki izhaja iz hierarhičnega odnosa podrejanja (lat. subjacere), ni prikladna za razvijanje avtonomne etike, ker jo v zadnji konsekvenci odpravlja. Če je od njega odvisno vse, hkrati od njega ni odvisno nič. Očitno ne gre za interakcijo, ampak za prodiranje enega v drugo. Za Adorna (Adorno, 1950) sta nacizem in avtokratska osebnost tesno prepletena. Avtokratska osebnost⁶ izhaja iz avtokratske družine. Kot vidimo iz svetovnega procesa demokracije, se ta krog vendarle da razkleniti.

Človek je nihajno bitje. Laže je nihati iz ene skrajnosti v drugo, kot pa vzdrževati zdravo ravnotežje nasprotujočih sil. Zato je bilo že v stari Grčiji vzdrževanje srednje mere težko izvedljivo. Konflikte sprožamo in razrešujemo. Avtonomija pomeni obvladovanje konfliktov. Zunanja varnost je smiselna le kot podpora notranje discipline, vendar pa jo pogosto zaduši. Kadar je edini cilj varnost namesto svobode, se država spremeni v organ nasilja, ki duši avtonomijo. Razreševanje konfliktov predpostavlja uporabo takšnega ali drugačnega načina enoumnega mišljenja na rok ali večdimenzionalnega mišljenja, ki ima dolgoročno perspektivo. Avtonomno etično držo si je posameznik vedno moral šele izbojevati. Izkazuje se v kazenski formi, ki je vidna že v grških tragedijah Antigoni in Kralju Ojdipu. Naša psiha je še vedno bolj občutljiva za mehaniko tiranije in upornišva, za to, kar je prav in narobe, nadrejanje in podrejanje, svobodo nekaterih na račun nesvobode drugih, kot na princip svobode vseh. Znotraj desno-levega strankarskega ekstremizma šole niso avtonomne ustanove. Svobodni individuum se pojavlja v svobodnih šolah, kot so šole Sončnega griča (Summerhill), valdorfska in Montessorijeva šola, vendar se tudi v teh lahko počuti neavtonomnega.

Avtonomne etike ni mogoče normativistično predpisovati, ampak se jo lahko priporoča, svetuje, opisuje in normira. Sloni na notranji svobodi kljubovanja duha slabim razmeram, lojalnosti, materialni bedi itd. Doslej še nobenemu totalitarističnemu režimu ni uspelo uničiti avtonomne etike, razen v negativnih utopijah orwelloščine, oblomovščine, šigajlovščine. Vendar pa ta etika še vedno ne more zaživeti in je pretirano omejena tudi v šoli zaradi strahov premajhne zavzetosti in poguma.

Poskus univerzalizacije delovne morale, po kateri je le delovna osebnost lahko avtonomna in se človek le z delom lahko osvobodi pod pogojem vseh poklicno enako

⁶ Značilnosti avtokratske osebnosti so:

- togo izražanje in slog vodenja,
- samovolja, nesvoboda in neodgovornost,
- netolerantnost, obsojanje, krivenje drugih,
- delajo drugim to, česar ne želijo, da bi drugi njim,
- grožijo in so agresivni v samoobrambi,
- izražanje v jeziku zavračanja,
- prepričanje v pravilnost in enoznačnost lastnega mišljenja,
- črno-bela tehnika presoje, stereotipiziranje,
- dokazovanje lastne pomembnosti z nepomembnostjo drugih,
- nepripravljenost na dialog.

orientiranih šol, je bil ideološki. Aristotelova klasifikacija dejavnosti na teoretične, praktične in poetične se je nasproti usmerjenemu izobraževanju pokazala kot nepre-sežna. Vsak je lahko srečen in avtonomen le znotraj dejavnosti, ki jo rad opravlja, če ustreza njegovim psihosocialnim kompetencam. Politični aktivizem povezovanja dela in vzgoje je v socializmu ostal brez notranje motivacije, kar je vodilo do pedagoških in političnih iluzij o vsestranski osebnosti, revolucionarnosti in podružbljanju šole.

3. Vzgoja za svobodno osebnost

Avtonomija je vprašanje vesti. Vest je lahko dobra ali slaba. Vest razumemo kot notranji glas, duhovno oko, organ smisla, glas dolžnosti odgovornosti ter signal za nepravilno etično odločitev. Očitki vesti nastanejo takrat, ko posameznik dela v nasprotju s prepričanjem (samoobtožbe, kazni, depresija, skrb, zavist). Ko se posameznik ne ozira več na moralne sodbe, vest, prepričanje in identiteto, postane narcis. Izguba vesti nastane, ko se posameznik slepo identificira s kolektivom, stranko, narodom in ideologijo. V totalitarnih režimih dela posameznik le v skladu z najnižjimi oblikami vesti. Koristoljubni kriterij vesti, ki ga utrjujejo tržni odnosi, pogojujejo le posledice dejanj. Vprašanje vesti kot organa smisla je, zakaj poslušamo oblast kljub temu, da je ne spoštujemo. Odgovorov je več. Eden je v politični moči vsiljevanja volje vladajočih podrejenim, drugi je v pravici do državljanske neposlušnosti, ki se priznava v etičnem kodeksu (1998) kot ugovor vesti. Gre tudi za razliko med imperativnim in dosmrtnim mandatom tistih politikov, ki etično dobro ali slabo zastopajo državljane.

Pot do avtonomne etike vodi skozi emancipacijsko vzgojo. Če bi se človek pojavljal kot neodtujena država in družba, se ne bi razrešila dilema vzgoje za človeka ali za družbo v korist posameznika. Država ni nujno "lena žival", ki ne ve, kaj hoče in učitelja avtokratsko samo ovira v njegovi vzgojno-izobraževalni dejavnosti, ampak je lahko tista, ki jo učitelj potrebuje za svojo dejavnost. Svobodna šola za svobodno osebnost ni možna brez takšne ali drugačne podlage v svobodni družbi in državi. Ni nujno, da je v državi inkarniran (samo) zašolani, birokratski, neumni razum (Kantov "ignava ratio"), ampak je lahko svoboda kot skupno. Takšno državo državljani spoštujejo kot "objektivnega duha" (Heglov termin). Vprašanje je, ali služi instrumentalna racionalnost (Weber, Horkheimer) države državljanom, ki jo kontrolirajo. Naturalnemu pluralizmu interesov, v katerem je človek človeku volk, je Kant postavil pluralizem interesov na univerzalni osnovi. Da bi lahko razreševali probleme in konflikte, je potreben razsvetljenski pogum za samostojno razmišljanje.

Iz Kantove teoretične zasnove etike in vzgoje se da izpeljevati vzgojo za svobodo, kot tudi vzgojo od zunanje discipline k notranji. Pri Colorossovi in Bluesteinovi je notranja disciplina največ, kar lahko podarimo svojim otrokom. Pri Glasserju imamo podobno pot od zunanje kontrole k notranji. To, kar je pri Kantu ciljnost na najvišji etični umni ravni, je danes intrinzična motivacija za globinsko učenje na psihični. Ideja je, da notranja identifikacija z rodod daje posamezniku najvišji polet ustvarjalnosti. Vsa umetnost je v tem, kako ta skriti zaklad odkriti in po katerem vzorcu. Če so nemški klasični filozofi in pedagoški neohumanisti poudarjali pomen notranjega življenja kot vira avtonomije, pa je danes ta vir že izgubljen v narcisistični kulturi, tehnokratizmu, megastroju, kibernetičnih prostorih in virtualnih svetov.

Medtem ko so nazori, kot so (neo)pozitivizem, funkcionalizem, scientizem, skušali reducirati najstvo (nem. Sollen) na doseženost in danost, pa sta socializem in nacizem skušala človeka vrednotno enodimenzionalno zamejiti. Šele dvodimenzionalna vrednotna odprtost omogoča izbiro med eno in drugo pozicijo: med mehanicistično in

holistično paradigmo, moderno in postmoderno, socializmom in postsocializmom; lokalno, nacionalno in internacionalno kulturo, takšno ali drugačno nacionalno in svetovno državo (kozmpolitizem), materializmom in idealizmom itd. Tu lomijo kopja esencialna in eksistencialna, individualna in socialna pedagogika. V vsak vrednotni sistem je mogoče dvomiti, ker ima vsak določene omejitve, vendar pa ni smiselno sprejemati vrednotnega apriorizma, skepticizma in nihilizma, ki izbiranje že vnaprej izključujejo ali strogo determinirajo. Človek kot "bitje v situaciji" se vede ambivalentno do različnih bistev, vendar ne s stališča enake distance do njih (skepticizem), ampak z vidika nevarnosti absolutizacije, ideologizacije, monopolizacije enega izmed njih. V tem primeru se transcendentalna orientacija zavesti sprevrže v transcendentno.

Naša javna šola ne more delovati v duhu ciljev, ki jih zastopajo države članice Evropskega foruma za svobodo v izobraževanju: oblikovanje (nem. Bildung) kot polni razvoj človeške osebnosti omogoča vsakemu posamezniku odigrati koristno vlogo v svobodni družbi, tako da podpira razumevanje, toleranco in prijateljstvo med vsemi rasnimi, etničnimi in religioznimi skupnostmi in spodbuja dejavnost Združenih narodov pri ohranjanju miru. Država je po priporočilu Evropskega foruma za svobodno vzgojo podporno odgovorna za šolstvo. Zato je pravično, da imajo vse vrste šol enake finančne možnosti pri državi ne glede na izbiro ciljev, učnih metod in vsebin. Otroci naj bi skupaj s starši izbrali tisto šolo, za katero predvidevajo, da bodo najlažje razvili svoje sposobnosti.

4. Kriteriji presoje avtonomnosti etičnih odnosov v šoli

Šolske reforme so v 80. in 90. letih v državah Evropske zveze povzročile decentralizacijo pristojnosti upravljanja šole z države na lokalne skupnosti in marsikje tudi na šole. To je razširilo demokratizacijo odločanja o zadevah edukacije. Tako se je šolstvo približalo zainteresiranim državljanom, skupinam civilne družbe in staršem (Lipuzič, 1997:15). Tudi Delorova komisija postavlja šolo v srce družbe in poudarja, da imata vseživljenjska edukacija in učenje bistveni pomen za napredek družbe. Razširjena baza odločanja o šolstvu, kakor tudi razširitev polj učenja (ne le učiti se vedeti) omogočata avtonomijo šole, kakor tudi udeležencev v njej. Skratka: razširitev partnerstva v politiki šolstva omogoča tudi razširitev učenja za nove partnerske vloge.

Decentralizirana šola ni pretežno birokratsko nadzorovana in ima več možnosti, da uveljavlja avtoregulativne in samonadzorne principe. Čim manj sta šolsko življenje in delo determinirana od zunaj, tem bolj se določata od znotraj. Odgovor na vprašanje, ali šola te samsmerjevalne možnosti uveljavlja, je odvisen od interesov in kompetenc vseh udeležencev edukacije. Rezultanta silnic njihovega delovanja naj bi omogočala čim boljše skupne učinke in kakovost edukacije.

Šolstvo v kompleksni družbi postaja tudi samo kompleksno in vedno teže obvladljivo z vidika parcialnega monopolnega interesa. Učenje za sodelovanje znotraj členitve pluralnih interesov je pogoj demokratizacije šolstva. Očitno je, da ne zadostuje več učenje za znanje in delo, ampak je nujno razvijati tudi učenje za bivanje in sodelovanje. Kot vemo, sta bila znanje in delo dvojni cilj usmerjenega izobraževanja. Že kritiki usmerjenega izobraževanja so odpirali prostor odločanja o šolstvu pluralnim interesom, vendar ta prostor še ni docela odprt. Če se polarizacija odločanja ohranja, se podaljšuje obdobje "kulturnega boja", v katerem je pomembno, katera stranka upravlja s šolstvom. Šele odpiranje polja dialoga omogoča, da bi bila javna šola v skupnem nacionalnem interesu.

Vzgoja v sistemu javnega šolstva temelji na načelu avtonomije pouka in šole. Podlaga avtonomije ni nevtralnost šole, nevtralnost vzgoje, temveč pluralizem. Vpra-

šanje je, kako razumeti pluralizem ideoloških, strankarsko-političnih orientacij z vidika vzgojnih in izobrazbenih ciljev (Medveš, 1999). Težko je reči, ali je tedaj postal pojem nevtralnosti šole nepotreben. Da bi prišli bližje temu vprašanju, si oglejmo polemiko med Kodeljo in Pedičkom.

Skupno v polemiki med Kodeljo in Pedičkom ob ponovnem pojavu nevtralne šole je to, da tudi Kodelja sprejema vzgojo za vrednote in tudi Pediček ne sprejema doktrinarne, vsiljene vzgoje s klasičnim veroukom v šoli. Vendar pa Pediček predlaga tudi ukinitve ločitve Cerkve od države, kar bi bilo verjetno smiselno v novem srednjem veku ali znotraj katolicistične ideologije. Spor med Pedičkom in Kodeljo ni v odločitvi za enega od obeh členov napačne dileme "vzgoja v šoli da ali ne", ampak v vprašanju, kakšna naj bo vzgoja. Medtem ko Pediček še vedno zagovarja intencionalnost vzgoje pred njenimi učinki, s čimer je možno opravičevati slabe, stranske in kontraučinke oz. vplive z dobronamernostjo, pa Kodeljo (Kodelja, 1995) zanimajo predvsem učinki. Zato v "Objektu vzgoje" demantira frazo iz polpreteklega obdobja o dveh subjektih vzgoje. Ni toliko pomembno, ali vzgojitelj ljubi gojenca, kot je pomembno, ali gojenec ljubi vzgojitelja. Če gojenec vzgojitelja v vrtcu ali šoli ne neha sovražiti, potem iz tega lahko sledijo razne negativne posledice. Gojenec mora zamenjati vrtec oz. se prešolati iz še tako dobronamerne (alternativne) šole, ali pa mora vzgojitelj najeti varnostnika, da še lahko izpolnjuje svojo poklicanost.

Za Pedička nevtralna šola sredi 90. let ni več sprejemljiva v istem smislu kot na začetku 70. let, ker se tudi pojavlja v drugačnem, pluralnem družbenem kontekstu. Nevtralno šolo so v 70. letih negirali marksisti zoper Marxa (Kodelja, 1995), danes pa jo zagovarjajo liberali zoper desne stranke. Nevtralna šola ni vrednotno, ampak je svetovnonazorsko nevtralna. Kaj to pomeni je razvidno tudi iz uvajanja novega izbirnega predmeta v 7., 8. in 9. razred osnovne šole "religije in etika". Na ta način se izteka diskusija o enostranski dilemi: verouk v šole za in proti, ki se je začela že leta 1990 (Gaber-Kodelja), ki je tako rekoč rojstna letnica političnega pluralizma v šoli. Pediček in Kodelja se strinjata, da "verouk" v šoli ne pomeni konfesionalno katehetskega kurikula v šoli, vendar pa Pediček (1998) ne uporablja izraza religije (pluralno), ampak misli le na krščansko religijo. Če poznamo dvoumnost vprašanja, kaj je prej - jajce ali kokoš, se laže odločamo v dilemi, ali smo vsi prebivalci Slovenije najprej državljani ali najprej (potencialni) verniki. Svetovne religije so nastale z državo. Formalnopravni odnos med cerkvijo in državo je odločen za odgovor, kaj je prej. Dilema državljske vzgoje ali/in religiozne vzgoje se ponuja hkrati z "rekatolizacijo" Slovenije. Možni odgovor je v pouku o religijah in državljskem pouku za državljane kot ateiste in pripadnike takšnih ter drugačnih verskih skupnosti.

Danes se ponovno lomijo kopja na vprašanju "nevtralne šole" med liberali in kontraliberali. Ideja nevtralne šole se je pri nas pojavila že v 70. letih, ko jo je zagovarjala tudi katoliška cerkev kot možnost presejanja monopolne ideologije ZKJ. Sedaj jo negira ne zaradi partijske, ampak zaradi liberalno-ateistične ideologije. Uvedba predmeta verstva in etika ni prinesla razrešitve.

Vprašanje nevtralnosti (angl. neutrality) šole od določene meje predstavnikov že sprejetega nacionalnega konsenza odprto vprašanje. Nacionalni konsenz seveda ni enkrat za vselej dano in nespremenljivo. Nevtralna šola skuša biti odgovor na temeljna pedagoška vprašanja, kot so odnos med znanjem in vzgojo, permissivno in represivno vzgojo, subjektom in objektom vzgoje, šolo in politiko, splošnim nacionalnim in partikularnimi strankarskimi interesi. Zaradi različnih strani gledanja udeležencev na šolo je nevtralnost oz. laičnost videti z ene strani del odprtega problema, z druge pa del rešitve problema šole. Šola je protislovna. To pomeni, da so katerekoli rešitve o njej omejene. Vprašanje je, katere so optimalne. Nevtralna šola je bila v 70. in 90. letih

zamišljena kot prispevek k normalizaciji oz. uravnoteženju vrednot. Nevtralnost kot sposobnost opredeljevanja med kontraverznimi stališči, tako da se upošteva obe sporni stranki (Winch & Gingell, 1999:161-163), je v bistvu princip tolerance. Pedagoško-praktično je pomembno, kdo odloča o ciljih kurikula, pouka ali učenja. Verjetno je, da sprememba subjekta odločanja pomeni tudi spremembo načina, ni pa nujno. Drugi subjekt lahko pomeni smiselno demokratično spremembo v načinu odločanja, do občuti določen interes kot ideološki, vsiljiv, kdo ne. Javna šola je stvar vsch. Nevtralna šola je poskus kompromisa med nasprotujočimi interesi zlasti ateistov in vernikov in posledično tudi takšnih in drugačnih vernikov, ni pa jasno, v katerih točkah je takšen kompromis možen in v katerih je lahko tudi dober. V naravi nasprotujočih interesov je, da vlečejo vsak na svojo stran, zaradi česar je videti nevtralnost le začasen kompromis na osnovi koalicijskih dogovorov. Nobena dialektična ali hermenevtična metoda ne more zagotoviti pričakovanih rezultatov. Zato se v zasnovi nevtralna šola kaj hitro izkaže za partijno v rezultatih. Marksizem je samokritično priznaval le partijne ustanove, ker so navidez obči interesi zanj dejansko le posebni interesi. Obči postanejo s pomočjo ideologije, indoktrinacije in represije. Tu gre za napačno univerzalnost. V družbeni (re)konstrukciji realnosti (v Lukmanovi terminologiji) bi pomenila nevtralnost idealno uravnoteženost nasprotujočih interesov, ki pa realnotipsko ne obstaja. V smislu M. Webra nevtralnost znanosti ne pomeni nevtralnosti vrednot. Če bi bila šola posredovalka le znanstvenega znanja, bi bila lahko nevtralna le kot šola brez vrednot in vzgoje (kar se ji pogosto očita), kajti znanost kot pozitivistična znanost lahko obstaja le, če vsebuje spoznanja brez protislovij, kar pomeni spoznanja, ki se jih ne da ovreči (falsificirati v Popperjevem smislu). Šola ne more biti enoznačno niti nevtralna niti nenevtralna ne le zato, ker je teorij za razlago znanosti več kakor tudi njenih paradig, ampak tudi zato, ker v šoli ne gre za le za znanstveno znanje, ampak tudi za religiozno in filozofsko, ki naj bi jih šola ne le prenašala v smislu zaključenih paketov, ampak jih tudi pomagala transformirati. Zato ni vprašanje, ali naj se šola sooča z različnimi vrednotnimi orientacijami ali ne, ampak je vprašanje, kako naj se sooča. Šola bi se na spravljiv način lahko soočala s protislovnostjo vrednot tudi znotraj enega izmed pomenov nevtralnosti, ne bi pa mogla ostati neprizadeta in nenevtralna znotraj odkritega kulturnega boja brez prevelike zaskrbljenosti za mladi rod ali več ali manj skrbi za mlade. Bistveno vprašanje je, ali nova kultura šole (ne le preverjanja znanja, ampak tudi mišljenja, učenja in čustev) presega dosedanje obrazce kulturnega boja med liberali in konservativci oz. klerikali. Šola je in ni nevtralna. Seveda pa ena ali druga stran zavrača nevtralnost, kadar šola to ni v tem smislu, da bi nevsiljivo zastopala obojne vrednote, ampak je le ščit pred ateističnimi ali krščanskimi vrednotami. Nevtralnost je sprejemljiva kot pedagoški proces univerzalizacije vrednot, iskanje resnice ali tretje poti med obema skrajnostima desno-levih oscilacij, odpiranje dialoga, ni pa sprejemljiva kot osebnotna etična neopredeljenost - nerazlikovanost dobrega in zla, zatajevanje vesti, nezavedna partijnost in partikularnost (lažna univerzalnost) in faktografija. Morda nevtralnost ni najboljši izraz za to, kar je v medosebnih odnosih enotnega in skupnega. Če gledamo na nevtralnost kot na distanciranje od kulturnega boja v polpreteklem obdobju, potem pomeni toliko kot narodna sprava. Z etičnega vidika bi bilo navidez nevtralno odpovedovanje sebičnih interesov v skupno dobro, npr. po Bluesteinovi komunikacijski strategiji "zmagam-zmagaš". Pravna nevtralnost lahko pomeni enakosti pred zakonom.

Nedavni simpozij Človek in kurikulum (7. in 8. oktober 99 v Ljubljani) je pokazal, da je javna šola delno avtonomna in delno še neavtonomna v primerjavi z zahodnoevropskimi državami. Glede tega niso vse naše šole v enakem položaju. Šole, ki imajo manj ustrezen kurikula, so manj avtonomne (npr. srednja gradbena). Kurikula,

ki je glede na interese učencev presplošen, ni ustrezen, ker ne spodbuja njihove notranje motivacije. Obratno bi veljalo, da preveč specialno praktični kurikulum ne ustreza interesom učencev po splošni izobrazbi. V referatih in diskusijah se je pokazalo, da je več kriterijev avtonomije. Tako bi lahko govorili o približevanju šolskega kurikula notranjemu kurikulumu učencev in spodbujanju njihove notranje motivacije, nadalje o kakovosti in integrativnosti pouka, šoli brez sovražnikov, kar pomeni brez lažne in preozke dihotomije mi in drugi, individualnem in decentraliziranem kurikulumu, uravnoveženosti kognitivnih, epistemskih in nekognitivnih ciljev šole, značajskem mišljenju, ki presega zgolj spretnostno koncepcijo mišljenja, portfoliju kot spodbujanju učenčeve uspešnosti, okoljski vzgoji znotraj pouka kemije na gimnaziji, itd. Medtem ko duhovna vzgoja obstaja na valdorfski šoli in omogoča njeno razširjenost po vsem svetu ne glede na veroizpoved okolja, v katerem se nahaja, pa javni šoli ta dimenzija manjka. Seveda pa načelna diskusija o duhovni vzgoji v javni šoli morda ni tako težavna kot operativna.

Vprašanje avtonomije na javni šoli zastruje heterogenost populacije. Ni jasno, kolikšno heterogenost šola še lahko prenese, da lahko govorimo o avtonomiji, ne pa zgolj o heteronomiji. Dejstvo je, da so učenci različno sposobni in imajo različne interese. Šola laže zadovoljuje edukacijske interese, če so interesi učencev hkrati individualni in podobni. Zaradi tega načela so ustanovljene alternativne šole s posebnimi cilji. Javna šola sledi splošnim ciljem domala cele mlade generacije in je zato v težjem položaju.

Z individualno osebne vidika se označuje avtonomno (pedagoško) etiko kot učenje za bivanje (*learning to be*), ki je v kontekstu učenja za skupno življenje, znanje in delo (Delors, 1995) v enakovrednem zastopstvu. Socialno okolje lahko te vidike učenja pri posamezniku omogoča, če je odprto za vse, in nanj deluje kot prava skupnost in blokira, kadar poudarja le enega, druge pa zanemarija in celo preprečuje. Vprašanje ene ali več avtonomnih etik sledi iz ugotovitve, ali gre za eno ali več skupnosti, ki takšno etiko potrebujejo. Dejstvo je, da jih obstaja več. Vendar šele iz predpostavke, da različne skupnosti rabijo različne avtonomne etike, sledi potreba, da je treba razvijati pluralizem etik zaradi pluralizma kultur.

Pluralizem avtonomnih etik je pogojen s tipi dejavnosti, ki so v tipih osebnosti in komunikacije. Brajša (1994) podaja šole glede na klasifikacijo komunikacijske kompetence. Najboljše so zanj demokratične šole. Če gledamo tipe šol s tipi, bi po Sprangerju lahko sklepali, da bi estet najlaže našel zadovoljitev svojih interesov na šoli za likovno umetnost, glasbeni šoli, religiozen človek na konfesionalni šoli, na gimnaziji, trgovec na srednji trgovski šoli, administracija na administrativni šoli itd. Vsaka šola ima svojo posebno pedagoško etiko, ki ustreza njenim ciljem. Pluralizmu edukacijskih interesov ustreza pluralizem (ne)avtonomnih etik. Tip šole sam po sebi še ne zagotavlja avtonomnosti pedagoške etike. Pedagoška etika se uveljavlja v pedagoškem procesu in v odnosih med udeleženci edukacije, ki ne morejo biti docela racionalno definirani. Razvijajo se v funkcionalni strukturi spontanosti in organiziranosti, odtujevanja in osvobajanja, osebne približevanja in oddaljevanja med učenci in učitelji.

5. O avtoriteti

Individualna osebnost se v mladosti in odraslosti vključuje v izobraževalne organizacije, ki pospešujejo njeno poklicno kulturno rast. Za realizacijo tega cilja rabi avtonomnega učitelja in ne učitelja z birokratsko maniro, zaradi katere je le transmissijski jermen vladajoče elite. Zato velja, da je učitelj strokovna avtoriteta, dokler je subjekt, ki je vreden zaupanja, sicer pa ni.

V novi šolski zakonodaji ni predviden učitelj le kot dober strokovnjak, ampak tudi

kot dober pedagog s pedagoško etiko, ki vključuje poslanstvo. Brez obeh komponent bi težko govorili o avtonomni etiki učitelja. Učitelj v razredu bi moral vedeti, kdaj sproža odpor pri učencih in kdaj ga ne, ko poučuje. V tem se kaže njegovo usmerjanje k učencem ali od njih. Učitelj izkazuje svojo neavtonomnost v človeških slabostih in pomanjkljivosti, kot so: monotonost, pridiganje, neprimerno izražanje. Po eni strani se slabosti spregleduje ali stigmatizira, po drugi strani pa se idealizira njegove pozitivne lastnosti, da mora biti vedno nasmejan, razumevajoč in pripravljen na razgovor, kar vse skupaj ustvarja le iluzijo avtonomnosti. Kvalitetni pouk doseže učitelj ne glede na uporabljen stil od prenašanja znanja do realizacije osebnosti s profesionalnostjo, ki v najširšem smislu vključuje tudi avtonomno poklicno etiko v različnih vlogah. V zadnjem času se uveljavlja vloga učitelja kot olajševalca (angl. facilitator) učenja.⁷

Vrsta avtoritete kot moč vplivanja določa (ne)avtonomne etične vzgoje. V pedagoškem procesu ne sodeluje le razum, ampak tudi (negativne) emocije. Vzgoja srca je lahko le v skritem ali tudi v javnem kurikulumu. Brez nje je za človeka po Horkheimerju in Adornu (1984) značilna le "poloblikovanost" (nem. Halbbildung), ki je polna predsodkov. Polizobrazba sestoji iz stereotipnega mišljenja in je v smislu kontrole parazit kulture. Kritična teorija⁸ je enotna v stališču, da je treba v družbi kaj spremeniti le z vzgojo, ker se le z njo omeji. Vzgoja pa mora biti ozaveščena dvojnosti med posameznikom in družbo in usposobiti individua, da ta prepad vzdrži. Človek mora namreč razvijati vse svoje dimenzije, telo in duh, um in fantazijo, potrebe intelekta in emocij, če noče ostati objekt politične, tehnične ali kake druge oblasti v odvisnosti od avtoritarnosti drugih.⁹

Avtoriteta¹⁰ ima racionalno in iracionalno stran in ni zgolj razložljiva. Pomeni medosebni in družbeni odnos, ki je v hierarhiji nadrejenosti in podrejenosti, kakor tudi v dialogu. Je osrednja kategorija vsake politične in pravne ureditve, tudi skupnosti same. Podrejanje avtoriteti kot disciplini je smiselno le v smislu podpore (subsidiarnosti) notranji disciplini.

Medtem ko je bila socialistična morala predvsem delovno-poklicna, javna, pa je postsocialistična tudi družinsko-privatna. Socialistična morala je izhajala iz ateističnega humanizma, postsocialistična pa je tudi religiozna. Zato v šoli nastajajo nove edukacijske potrebe, ki jih izpolnjujejo novi predmeti verstva in etika, učenje o učenju, retorika itd. Očitno je, da se da odnose med udeleženci edukacije urejati po pedagoški in pravni poti. Prvi etični kodeks za učitelje je v času tranzicije izšel pri nas pri Društvu katoliških pedagogov (1998), čeprav je med prvimi izrazil potrebo po splošnem etičnem kodeksu za učitelje Pediček že v 60. letih.

Glede na razmerje moči vplivanja in vzgajanja lahko ugotovimo, kakšni subjekti so prisotni v šolskem razredu. Učitelj kot absolutni subjekt z "apostolsko avtoriteto"

⁷ Učitelj je v vseh svojih vlogah posredovalca znanj, strokovnjaka, vzora, trenerja, vodnika, udeleženca doživetij, soiskaleca (interlocuter), udeleženca v dialogu (učiti se od učencev), iniciatorja, inspiratorja, ozaveščevalca problemov (sensor) in olajševalca pri reševanju problemov (facilitator) avtonomen ali neavtonomen glede na način njihovega izvajanja.

⁸ Splošni prikaz kritične teorije vzgoje, glej Gudjons Herbert (1994): *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb, Educa, str. 35-39.

⁹ Bogomir Novak (1992): *Analiza dejavnikov posodabljanja vzgojno-izobraževalnih ciljev osnovne šole*. V: Rajtmajer Adolf (et al.): *Mednarodni posvet o alternativnih vzgojnih konceptih in simpozij o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Zbornik referatov. Maribor, str. 134-142.

¹⁰ Auctoritas pomeni: vest, nagovarjanje, priporočilo, izvor, potrditev, verodostojnost, ugled, dostojanstvo, znamenitost, mnenje, vzor; volja, odločitev, naloga. Beseda 'auctoritas' iz auctor: utemeljitelj, svetovalec, učitelj, zastopnik; 'augeo' auxi, auctum - množiti, povečati, povišati. Bernard je definiral avtoriteto kot avtoritarnost - sposobnost, da se dobi soglasje drugega. Meja sprejete avtoritete je tam, kjer se neha prostovoljno soglasje (Tadić, 1986).

danes v razredu ni več zaželen (Kroflič, 1997), decentriran učitelj pa tudi ni dober, ker je prešibak in mu grozi izguba potrebne avtoritete. Avtonomnost je odvisna od tega, kdo določa cilje. Če država določa cilje šoli kot ideološkemu aparatu, potem ostaneta v razredu učenec in učitelj le kot dva objekta, ki sta odvisna drug od drugega kot super-ega. Dva objekta sta še smiselna na ravni opredmetenja, če sta sama najprej subjekta, ne pa na ravni gole instrumentalnosti, kjer to nista. Učitelj bi moral učiti učenca, da sam ocenjuje vrednost tendenc in antitendenc v določenem času tako, da bi mu dal lastni vzor. Na ta način bi bili avtonomiji in avtoriteti obeh v premem sorazmerju.

Prav tako dva prazna subjekta, ki ne pristajata na opredmetenje iz strahu pred instrumentalizacijo, nista v pedagoški interakciji. Pot do avtonomije je v "produktivnih odnosih", ti pa so v relativno uravnoteženi izmenjavi med subjektom in objektom, odpiranjem prostora svobodnih izbir in določenosti z njimi. Avtonomija izhaja iz kulture življenja (biofilije po Frommu), ne pa iz kulture smrti, sistema ali stroja. Kot avtonomno štejemo samostojno odločitev in opredeljevanje osebnosti za delovanje, ki altruistično upošteva želje drugega. Razprave o učencu in učitelju kot dveh subjektih ali dveh objektih vzgoje so bile pogosto poenostavljene. Očitno je vzgoja za vrednote¹¹ avtonomne osebnosti v nenehnem iskanju ravnotežja med vsemi možnostmi odvisnosti, pred katerimi nobeno področje delovanja ni imuno, najmanj pedagoško.

LITERATURA

- Adorno Theodor (1950): *The Authoritarian Personality*. New York, Brothers.
- Brajša Pavao (1994): *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana, DZS.
- Coloroso (1996): *Otroci so tega vredni*. Notranja disciplina je vse, kar lahko podarimo svojemu otroku. Ljubljana, Tangram.
- Delors Jean (1995): *Učenje - skriti zaklad*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Fromm Erich (1974): *Umevanje ljubezni*. Ljubljana, CZ.
- Gardner Howard (1995): *Razsežnosti uma*. Teorija o več inteligencah. Ljubljana, Tangram.
- Gudjons Herbert (1994): *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb, Educa.
- Horkheimer Max, Adorno Theodor W. (1984): *Soziologica*. Frankfurt am Main. Europäische Verlagsanstalt.
- Kodelja Zdenko (1995): *Objekt vzgoje*. Ljubljana.
- Kren Tilka (1992): *Ideali maturantov*. Maribor, GZP.
- Kroflič Robi (1997): *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Lipužič Boris (1997): *Evropska šola med državo in civilno družbo*. Nova Gorica, Educa.
- Medveš Zdenko (1999): *Vzgoja v javni šoli*. V: *Pedagoško-andragoški dnevi 1999*. Filozofska fakulteta, 27. in 28. september 1999 (povzetki prispevkov brez paginacije).
- Mougniotte Alain (1995): *Odgajati za demokracijo*. Zagreb, Educa.
- Peček Mojca (1998): *Avtonomnost učiteljev nekoč in danes*. Znanstveno in publicistično središče.
- Pediček Franc (1998): *Ob prenovi*. Ljubljana, Jutro.
- Požarnik (1999): *Proti toku*. Ljubljana, Družina.
- Trstenjak Anton (1995): *Slovenska poštenost*. Ljubljana.
- Žabjek Marija (odg. ured., 1998): *Etični kodeks članov Društva katoliških pedagogov Slovenije*. Ljubljana, Društvo katoliških pedagogov Slovenije.

¹¹ Splošne dimenzije vrednot so: modaliteta (pozitivna in negativna), (estetska, kognitivna, moralna), intencija (vrednota - cilj, vrednota - sredstvo), dimenzije splošnosti, dimenzije intenzitete (kategorične in preferencialne), hipotetične (utopične in ritualne), eksplicitnost (eksplicitne in implicitne), dimenzionalnost obsega (idiosinkratične, personalne, univerzalne). Sociokulturne determinante vrednot pa so: socialni izvor, materialni, kulturna stopnja in integriranost v družbenopolitično življenje. Vse te dimenzije in determinante vrednot določajo avtonomne etike, medtem ko konkretne vrednote odločajo o njeni kvaliteti.