
Možnosti etike v vzgoji in izobraževanju

Darko Štrajn

Tematika etike se praviloma prikazuje kot problem, kot dilema in neredko tudi kot paradoks. V povezavi z vzgojo in izobraževanjem se vsa ta problematičnost kaže v specifičnih oblikah in na različnih ravneh tematike etike v kurikulumu, v vprašanjih o (družbeni) vlogi izobraževalnih institucij, o učiteljski etiki itn. Pri tem nimam v mislih izredno dejavnih področij medicinske in poslovne etike, o katerih poteka neizmerno veliko raziskav prav glede na izobraževanje za poklice v dejavnostih na teh področjih. Če se na vrsti tematskih polj v zadnjih desetletjih močno razraščeni edukacijskih ved lahko opiramo na garancijo »znanstvenosti«, na konsistentnost metod proučevanja in na argumente na podlagi mnogovrstnih evidenc (npr. podatkovnih, anketnih itn.), se v polju etike, ne glede na to, kako jo kdo razume ali ne razume, soočamo z dokaj nedefiniranim transcendiranjem znanstvenosti ali, če hočete, eksaktnosti. Vede, kot so, poleg pedagogike z množico poddisciplin, še zlasti pretežno empiristične psihologije, razvejane sociologije izobraževanja in kompleksne teorije proizvodnje znanja, ki se opirajo na raznolike vire (od informatike do nevroznanosti), imajo neizbežne probleme s svojimi epistemološkimi utemeljenostmi. Toda forma znanstvenosti, ki vendarle ni vedno samo namišljena ali zgolj konvencionalna ter konsenzualna, tem znanstvenim smerem omogoča pripoznano relevantnost na različnih ravneh obravnavanja in raziskovanja kompleksnih sistemov edukacijskih procesov. Ko beseda nanese na etiko, pa se kljub poskusom, da bi jo uokvirili s sredstvi iz arzenalov logičnega pozitivizma, kognitivnima, nevroznanosti, behaviorizma in raznolikih teorij, deontologij ter utopij dobre in pravične družbe (recimo vse od konceptov Deweyja preko Freireja do

Rawlsa), ohranja nedoločljivost pomena samega pojma, začeniši že z vprašanjem, kaj etika sploh je.

Preden pa nadaljujem v smeri, ki jo nakazuje pravkar zapisano vprašanje, ki se nanaša na izhodiščna določila glede pojma etike ali etike kot discipline, naj začnem z anekdotično ilustracijo, ki ponazarja nekatere značilne razsežnosti problema. Samo kake tri mesece pred razdružitvijo Češkoslovaške, jeseni 1992, sem se udeležil evropske konference direktorjev edukacijskih raziskovalnih inštitutov v Nitri na Slovaškem. Konferenca, ki sta jo poldrugo desetletje na vsake dve leti prirejala Svet Evrope in Unesco – leta 1990 je bila prelomna konferenca na Bledu še vedno v Jugoslaviji –, je privabila udeležence z obeh strani takrat že odgrnjene železne zavese. V zanosni atmosferi velikih pričakovanj od procesov globalizacije, demokratizacije in liberalizacije ter priložnosti za izobraževanje v vsestranskem »odpiranju« družb je bilo precej besed o vsebinah in smislih prihajajočih šolskih reform, ki naj bi uresničile v tistem času izumljeno uččo se družbo. V eni od sekvenc zadevne konference je kar nekaj kolegov iz nekdanjih socialističnih držav menilo, da kaže uvajati v pouk/šolske programe »etiko«, ker da bi s tem pripomogli k premagovanju ovir, ki jih je »komunistična ideologija« zapustila v glavah. Posamezni razpravljalci so celo menili, da so leta komunizma botrovala razprostranjeni »hipokriziji« v družbi, kar naj bi pomenilo izziv za učitelje in za vzgojno-izobraževalni sistem sploh pri spopadanju z dediščino nedemokratične ureditve. Vrsta zahodnih udeležencev je bila ob tem velikem interesu za »etiko« v kurikulumu nekoliko presenečena. Zato so spraševali, kaj pravzaprav zagovorniki povečevanja navzočnosti »etike« v vzgoji in izobraževanju mislijo; ali jim gre morda za poučevanje o, denimo, etiki Aristotela in Kanta ali pa morda le ne mislijo na nekaj, kar bi bilo primerneje poimenovati moralna vzgoja? Dileme do konca konference nismo razrešili. In če še nekoliko nadaljujem na anekdotični ravni, se spominjam tudi drugih konferenc (npr. v režiji Unesca), na katerih so vedno znova vzniknile zahteve po »etiki« v izobraževanju, praviloma s strani delegatov dežel, ki jih ne bi mogli šteti ravno za zgledno liberalno demokratične, če že ne za totalitarne, kot so npr. Iran, Turčija, Singapur ali Kitajska. V vseh omenjenih primerih je zanimivo to, da se vprašanje Kaj je »etika«? in v tem okviru vednost o tem, kaj je dobro in zlo, postavlja kot samoumevno, torej kot nekaj, kar ni treba pojasnjevati.

Iz tega sledi ne ravno znanstveno verodostojen sklep, da pojem »etike« lahko zastopa doktrino ali pravzaprav ideologijo, ki se po navadi legitimira z namero po vzgoji »dobrih državljanov«. Tovrstno ideologijo – kot pravzaprav vsako drugo – določa predstava o »celosti« družbe. Ta pa se vzpostavlja, na kratko povedano, z izključevanjem tistega ali nečesa, kar

v to celoto ne sodi. »Etika«, ki naj »vključi« državljana, ki se izoblikuje v procesu vzgoje, torej konotira pozitivno varianto omenjene izključitve. Zavrnitev ali spodletelost vključitve v družbo se namreč na strani posameznika realizira prav kot izključitev – vključno s samoizključitvijo kot eno od možnih reakcij posameznika. Ta je mogoča na različne načine: lahko je akt kriminalnega dejanja, lahko pa je tudi akt resignacije nad »pokvarjenostjo« družbe v obliki religioznega ali sekularnega *idioritmičnega* razmerja s skupnostjo (Barthes, 2013). Za tako etiko je torej mogoče najti razlago v Althusserjevi (1976) shemi ideoloških aparatov države, ki so zadolženi za postavljanje parametrov realnosti. Glede na to se potem določa, kaj je dobro in kaj je zlo. Takšna »etika« pa je še bolj specifično razumljena kot instrument, s katerim »družba« – pri tem je označevalec v tem pojmu realni korelat Foucaultove ideje difuzno delujoče oblasti (Foucault, 2007) – vstopa v šolo, jo zadolžuje za njen »prispevek skupnosti« v obliki izobraženih in lojalnih državljanov, v tendenčno totalitarnejših diskurzivnih figurah pa še v obliki »patriotskih« državljanov. Toda ali gre v takih diskurzih, kot so politični, ekonomski, medicinski in, ne nazadnje, pedagoški, za etiko v pregnantnem pomenu besede ali predvsem za oznako večnega nesporazuma o »pravem« pomenu pojmov dobrega in zlega? Če naj si razjasnimo vsaj možnost odgovora na taka vprašanja, je treba najprej označiti pomen pojma etike in njegovo zgodovinsko transformacijo. Pri tem se ne bom podrobneje spuščal v različne oblike etičnih konstrukcij, ki so nastajale v vseh različnih obdobjih zgodovine in v mnogih filozofskih šolah, ampak se bom pri odgovarjanju na postavljena vprašanja orientiral po Badioujevi (1996) konceptualizaciji etike. Na tej podlagi pa bo nemara mogoče nakazati kritične točke opredeljevanja etike v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.

Etika znotraj in zunaj filozofije

Ali je vedno jasno, da gre pri »etiki« takoj, ko besedo izgovorimo, ko jo pač mislimo, za vprašanje o odnosu z njeno določenostjo v okviru filozofije? To vprašanje že zato, ker se je sploh postavilo, signalizira, da ne gre samo za to, da »ni jasno«, kaj je etika, ampak da imamo opraviti z neko razširjeno temeljno nevednostjo o njeni vpetosti v filozofijo. V uvodoma omenjenih anekdotičnih primerih predpostavljamo samoumevnosti etike ravno izključuje filozofijo kot konstitutivno kritično vednost. Etika seveda je in bo ostala filozofska disciplina kljub temu, da jo vpletajo v vsakršne diskurze, v katerih sklicevanje na njo prekriva temeljno dvomljivost določenosti njenega pomena. Posebno vprašanje, glede katerega ni enotnega mnenja, zadeva razliko in podobnost med pojmom etike in morale. Zdi pa se, da to vprašanje konec koncev ni tako zelo pomembno, da bi izzva-

lo dovolj temeljito raziskovanje, ki bi nanj dokončno odgovorilo. Etika je filozofska disciplina, kar morala v nobeni konstrukciji realnosti kategorij družbenega sveta ni. Še zlasti v rabah, ko gre za »etičnosti«, torej v retoričnih rabah, v katerih je etika atribut, se razlika med pojmom megli. Ni anse v pomenih, ki jih ustvarjajo rabe obeh pojmov, bi nemara lahko odkrili, če bi primerjali te rabe v različnih jezikih, v različnih kontekstih, recimo v političnih, religioznih, kulturnih ipd. Zelo verjetno se ne bi motili, če bi, recimo, predpostavili, da zveni pojem morale v katoliškem okolju drugače kot v protestantskem ali nemara v sunitskem drugače kot šiitskem. Najbrž se kaže spomniti tudi na Durkheima (1992) in na pomen ter pomembnost, ki ju pripisuje morali v teoretsko sociološki perspektivi glede na sekularizacijo družbe.¹

Temeljna »definicija« etike, ki jo v svojem vplivnem spisu v soglasju z mnogimi drugimi avtorji zapiše tudi Alain Badiou, je bolj opozorilo na izvir discipline kot pa nekaj, kar bi bilo še vedno izčrpno razumljiva določitev vsebine pojma. »Etika pomeni v grščini iskanje dobrega ‚načina bivanja‘ oziroma modrost delovanja. Tako pojmovana etika je del filozofije, namreč tisti del, ki uravnava praktično eksistenco glede na predstavo o Dobrem« (Badiou, 1996: str. 7). Onstran te določitve pa so »rabe besede« etika zelo ohlapne in po Badiouju »danes z etiko poimenujejo načelo razmerja do ‚tega, kar se dogaja‘« (ibid.: str. 8). Pri tem avtor opozori na prepletenost teh »ohlapnih« pojmovanj etike z državnimi institucijami. Če dobro razumem Badioujevo razmišljanje, se nam problem etike danes postavlja temeljno drugače, kot se je postavljala v tradiciji (filozofije). Kdaj in čemu pa se je prelom zgodil? Po Badiouju – in ne samo po njem – se v filozofski tradiciji, zlasti v obdobju od Descartesa do Kanta, razumevanje etike povezuje s pojmom subjekta. Ko pa je v najbolj manifestni izreki pri Foucaultu (2010) postalo jasno, da se je s »konceom Človeka« dokončno zamajalo tudi razumevanje pojma subjekta, je etika iz obdobja »gospostva subjekta« dobesedno izgubila podlago in se nadaljuje kot ideologija »človeka kot žrtve«. Ta nasledek ima svojo genealogijo.

Jelica Šumič-Riha je pri opredeljevanju etike subjekta ugotovila dve modaliteti: *moderno etiko zakona* in *klasično etiko*. Razlika, ki jo tu povzema v strnjeni in zato neizbežno nekoliko poenostavljeni obliki, kaže na dve poziciji subjekta v razmerju z etično zahtevo. V klasični etiki subjekt »izvorno ne ve, kaj mu je storiti, zato išče modrost« (Šumič-Riha, 2002: str. 14). V moderni etiki pa je »en sam zakon, ki je primeren za vse situacije in veljaven za vse« (ibid.). To razliko avtorica tematizira kot razliko med vednostjo in nevednostjo. Mimogrede rečeno, ob tem bi moral vsakdo, ki

1 O Durkehimovi koncepciji moralne vzgoje sem nekoliko obširneje pisal v knjigi: Štrajn, D. (2009). *Vzgoja družbe*. Ljubljana: Digitalna knjižnica, Pedagoški inštitut, str. 129–137.

se ukvarja z izobraževanjem, natančneje prisluhniti. Subjekt »etike zakona«, ki jo je nepresegljivo formuliral Immanuel Kant v znanem in vendarle velikokrat narobe razumljenem kategoričnem imperativu, torej pozna zakon in potem je vse odvisno od njegove avtonomne odločitve. Subjekt je sam kriv, če sprejme napačno odločitev. V primeru klasične etike subjekt »išče modrost«, išče odgovor v soočenosti s tisoči predpisov, ki terjajo razlago – recimo odgovor oraklja –, pri čemer pa »razlaga ni nič bolj jasna od predpisa« (ibid.). Zato je »krivda antičnih junakov posledica nečesa, kar jih doleti« (ibid.: str. 15).

Relativizacija pojma subjekta, čigar absolutnost se zlomi prav na točki, ko se zdi, da je dosežena (»v mislih«, bi rekli z Marxom), ima zgodovinsko podlago, kar lahko jasno uvidimo pri Nietzscheju – tudi enem od nasprotnikov Heglovega pojmovanje totalitete in enem od najostrejših kritikov krščanstva z njegovo konstrukcijo morale vred. Nietzsche, ki se je veliko ukvarjal s pojmi iz registra morale, je tako, denimo, glede osrednjega pojma etike, Dobrega, pokazal na njegovo historično in malodane razredno družbeno določenost. Tako pravi, da je »povsod ‚imeniten‘, ‚plemenit‘ v stanovskem pomenu temeljni pojem, iz katerega se je po nujnosti razvil ‚dober‘ v pomenu ‚duševno-imeniten‘, ‚plemenit‘, ‚duševno-omikan‘, ‚duševno-privilegiran‘« (Nietzsche, 1988: str. 218). Vzporedno s tem pa se je pojem »slab« povezal z oznakami, ki opisujejo kulturo nižjih stanov. Kot je znano, se pri Nietzscheju pomeni terminov še jasnejše izrišejo glede na odnose moči, kar pomeni, da se v mediju morale »mogočniki« lahko počutijo »kot ljudje višjega ranga« (ibid.: str. 219). Ker so torej, kot je Nietzsche jasno uvideval, družbena razmerja strukturirana po načelu moči, si potemtakem ni mogoče predstavljati morale, ki ne bi bila porojena prav v teh razmerjih. Če se ne spuščam v mnoge druge Nietzschejeve izpeljave, bo to, kar sem doslej zapisal o tem, zadostovalo za ugotovitev, da se ob zlomu metafizike subjekta že v Nietzschejevi zastavitvi etika in morala, ki prav pri Nietzscheju izgubita še tisto, kar je od njune razlike ostalo pri Kantu, prikazujeta kot polje paradoksov, nedorečenosti in prehajanja pomenov ter namenov v njihovo nasprotje.

Zdaj se lahko vrnem k Badiouju. Ker v svoji analizi ugotavlja razpad pomena »besede *etika*«, se nameni tej besedi »dati popolnoma drug pomen« (Badiou, 1996: str. 8) in v nadaljevanju zapiše: »Namesto da bi jo povezovali z abstraktnimi kategorijami (Človek, Pravo, Drugi ...), jo bomo navezovali na *situacije*. Namesto, da bi jo spremenili v sočutje do žrtev, jo bomo spremenili v trajno maksimo *posebnih procesov*. V etiki tako ne bo šlo zgolj za konservativno dobro vest, temveč za usodo *resnic /des vérités/*« (ibid.). S tega gledišča je po Badiouju mogoče tudi videti spodletelost Nietzschejeve zamisli, po kateri naj bi (podobno kot v izvirnem

načrtu kitajske rdeče garde) »resnica *nadomestila* mnenja«. V podobno spodletelost se je vpisal tudi pozitivizem 19. stoletja. »A Nietzsche je zno-rel« (ibid.: str. 64) – ne brez razloga, bi lahko dodali. Etika, kakršna je nastala ali preostala ob zatonu Človeka, je *nekonistentna*. Etika človekovih pravic, ki je prišla v modo zlasti v času pred padcem železne zavese, je tista, ki najboljše kaže na to nekonistentnost, saj podreja etiko logiki žrtve. »Kdo ne vidi, da ta etika, ki se ukvarja z bedo sveta, skriva zadaj za svojim Človekom-žrtvijo, dobrim človekom, belega Človeka?« (Ibid.: str. 15.) To ne pomeni, da človekovih pravic na ravni prava ne kaže več spoštovati, ampak pomeni predvsem to, da je njihovo spoštovanje na etični ravni zares mogoče pričakovati po rekonceptualizaciji pojma človeka, kar je stvar procesa, ki se morda začne po koncu »Človeka« humanistične dobe. Badiouju je treba pritrčiti še na podlagi evidenc javnega in političnega dogajanja ob nedavnem »begunskem valu« iz vojnih območij Bližnjega vzhoda, ko se je jasno pokazalo, da je povsem odpovedala etika, ki, med drugim, kot spet pravi Badiou, temelji na prepričanju, da je »Zlo ti-sto, v razmerju do česar se določa Dobro in ne narobe« (ibid.). Logika žrtve se v političnih diskurzih v Evropi domnevno uveljavljenih človekovih pravic perverzno obrne v določitev »nas« kot žrtev nasproti dejanskim žrtvam neoliberalne militarizirane geopolitike – v danem primeru beguncev iz Sirije, Iraka in Afganistana, ki naj bi v skladu s paranojo, ki so jo širili politični profiterji, bili instrument »uničenja naše kulture« s krščansko religijo vred. Problem te etike je, da se v svoji nekonistentnosti ne obnese še zlasti, ko se mora izreči o družbenem kontekstu. »Dejanskost, ki pa je popolnoma razvidna, so namreč razbohoteni egoizem, izginotje ali izredna negotovost emancipatoričnih politik, naraščanje ‚etničnega‘ nasilja in univerzalnost divje konkurence« (ibid.: str. 13). Na žalost pa, kot pokaže Badiou, tudi ne kaže iskati rešitve v etiki, kakor jo koncipira Lévinas na razmerju z drugim nasproti »istemu«. Badiou vidi problem Lévinasove etike v njeni religiozni določenosti, iz katere je ni mogoče izločiti. »Čisto-Drugi« (kar je ključno Lévinasovo načelo) je »seveda etično ime za Boga« (ibid.: str. 22). Etika, ki »obstaja le, kolikor obstaja neizrekljivi Bog« (ibid.), torej »etika kot razkrojena religija«, se izteče v »pobožnjaški govor« (ibid.: str. 22–23).

Toda tudi Badioujev spis, njegov »izlet« na področje etike, njegova temeljna kritika raznolikih modusov filozofskega, religioznega in javnega diskurza, ki se legitimira kot diskurz etike, se izteče v filozofsko zanimive sugestije, na podlagi katerih pa ni prav lahko skonstruirati česarkoli, kar bi bilo »uporabno« v moralni praksi, tudi v pedagoški ne. Badiou predlaga pravzaprav dve razsežnosti, pri čemer ena zadeva delovanje, ki se z upoštevanjem instance resnice opredeljuje v *situaciji*, in druga, ki se na-

naša na preseganje singularnosti »človeške živali« in meri na kategorijo nesmrtnosti. Etike pravzaprav ni ali pa je kot nihilizem, kot ideologija, kot izdaja resnice. *Etika resnic* pa je tisto, »kar poskuša preprečiti Zlo, in sicer tako, da to Zlo učinkovito in trdovratno vključuje v proces resnice« (ibid.: str. 67). Pri Badiouju torej konec koncev izvemo, da filozofija ni sfera, kjer lahko najdemo odgovore, ampak je vednost, katere »misija« je oblikovati vprašanja, odgovori pa so stvar pluralnosti, ki vključuje znanost, politiko, umetnost in, zakaj ne, slednjič tudi vzgojo in izobraževanje. *Etike same po sebi ni, ampak je vedno »etika nečesa«*. Ne kaže pa pozabiti niti prispevkov drugačne filozofije, ki se skuša udeležiti iskanja odgovorov v okviru zelo zoženega »obvladljivega« pragmatičnega razumevanja resnice.

»Kaj pravzaprav hočejo ti angleški psihologi?« (Nietzsche, 1988: str. 215.) S podobnim vprašanjem bi se danes lahko obrnili na številne filozofije, ki jih loči prepad od tipa filozofij, o katerih sem razpravljal v prejšnjem razdelku. Za Nietzscheja ta miselni svet zastopa Herbert Spencer, ki »v bistvu izenačuje pojem ‚dober‘ s pojmom ‚koristen‘, ‚smotrni‘« (ibid.: str. 218). Tudi za bolj sofisticirane današnje teorije, ki se opirajo na pozitivistično (pragmatično, analitično, empiristično) paradigmo, bi lahko rekli, da se v bistvu gibljejo prav v diskurzivnem prostoru, ki ga določajo koordinate dobrega in koristnega. S svojimi logicističnimi modeli mišljenja fundirajo številne partikularne »etike« na mnogih področjih dejavnosti, za katere imajo posamezne družbene skupine interes po opredelitvi etičnih podlag. S filozofsko etiko v pomenu, ki ga je skušal, med drugimi, rešiti in ohraniti tudi Badiou, ima ta pragmatična raba le še rahlo povezavo in torej sodi k agensom nekonsistentnosti vseh teh »etik«, ki so v razmerju do dejanskosti ali nemočne ali pa je sploh ne razumejo kot problem. Jemljejo jo kot nespremenljivo »danost«. Dober primer je etika vojske, ki se vse bolj intenzivno razvija in se, med drugim, prilagaja spremenjenim razmeram vojskovanja.²

Dileme pedagoške etike

Pedagogika nikoli ni bila ena sama teorija, ampak je bila oznaka polja, v katerem se srečujejo, križajo, spopadajo, vzajemno izključujejo in dopolnjujejo številne ideje ter teorije pretežno družboslovnih in humanističnih

2 Lahko si predstavljamo, da konstruiranje »vojaške etike« ali, kot tudi pravijo zadevni pisci, »etosa«, ni prav lahka naloga. Vendar pa v danem okviru možnosti raziskovanja, izražanja avtonomnih stališč ipd. ne kaže podcenjevati strokovnosti avtorjev niti resnosti njihovega namena. »Menim, da imata tako Kantova zakonu podobna morala kot neoaristotelska teorija etike svojo vlogo pri podpiranju vojaške etične vzgoje. Da bi razumeli, zakaj je to še posebej pomembno za sedanjost, moramo bolj upoštevati zgodovinsko ozadje, zdaj s tem, da prikažemo spreminjajočo se naravo vojne in njenih predpostavljanih utemeljitev.« (Carrick, 2008: 190.)

disciplin. Pedagogiko neizogibno determinirajo praktični cilji, ki jih sama postavlja za dejavnost vzgoje in izobraževanja. Teorija nastopa v vseh mogočih permutacijah odnosov pedagogike, poučevanja, vzgajanja, družbenih zahtev in vsakdanjega življenja v izobraževalnih institucijah. Kljub pogostemu premeščanju poudarkov pomembnosti na posamezne »zunajteoretske« komponente dejavnosti, se vedno izkaže, da brez teorije ne gre. Tudi v aktivistični pedagogiki, ki prisega na parolo *learning by doing*, je nasledek delovanja (*doing*) neko znanje, ki ga ni mogoče misliti zunaj okvirov pomena pojma teorije. Za »angleške psihologe« je vprašanje verodostojnosti teorije povezano s preverljivostjo in je dano na podlagi metode, ki jamči znanstveno objektivnost. Pragmatizem vstopi v to formulo v vedah, ki se od (naravoslovnih) znanosti razlikujejo, ker njihov »predmet« ni na enak način dosegljiv za empirične postopke preverjanja, ponavljanja eksperimentov in za tako imenovane eksaktne metode. »Eden od problemov z ‚znanstveno utemeljenostjo‘ v humanističnih znanostih je v tem, da gredo ideje v uporabo brez vsakega testiranja. Če pa jih celo testirajo v praksi in evidenca kaže, da ne delujejo, še vedno verjamejo vanje.« (Thomas, 2007: str. 8.) Nadalje je po Thomasu pač tako, da na področjih omenjenih ved le redko kdaj sploh poskusijo postaviti teorijo, ki jo je mogoče falsificirati in tako je že »obstoje teorije – kot teorije – dovolj za legitimizacijo delovanja« (ibid.: str. 9).

Glede na to, da sta vzgoja in izobraževanje najboljša ilustracija te ugotovitve, je povsem mogoče govoriti o paradoksu pedagogike, ki jo utemeljuje posredovanje znanja, toda etika je v teh okvirih bolj določena z »vero« kot z znanjem. To bi še zlasti veljalo glede na zgoraj obravnavane Badioujeve ugotovitve o »nekonsistentnosti« etike, kakršna nam je znana v pluralizmu »etik« raznolikih področij. Vendar pa je pri tem treba upoštevati, da bi »paradoks« veljal v znanosti, ki jo Thomas razume tako kot teoretiki tistih znanosti, ki jih dosledno določa kriterij preverljivosti. S hermenevtičnega stališča, kakršnega je utemeljil predvsem Gadamer, raziskovanja v »duhovnih znanostih« pravzaprav ni mogoče obravnavati tako. »Pri duhovnih znanostih je raziskovalni interes, ki se *obrača k izročilu* /kurziva D. Š/, prej na poseben način motiviran s sedanostjo in njenimi interesi. Šele s tem, da je postavljeno vprašanje motivirano, se sploh konstituirata tema in predmet raziskovanja.« (Gadamer, 2001: str. 237.) Ko torej govorimo o etiki v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, je torej mogoče smiselno govoriti o *praksah prenašanja izročila*, pri čemer je gotovo filozofija s svojo disciplino etiko poglavitno »izročilo«, ki pri tem šteje. Moramo pa biti pazljivi! »Etika« ni nekaj, kar je treba »od zunaj« vnašati v vzgojo in izobraževanje, kajti v njem je konstitutivno vsebovana! »V tem smislu se zdi bolje, da govorimo o etiki, povezani z izobraže-

vanjem, ali o etiki edukacije kot pa o etiki, ki jo apliciramo *na* edukacijo.« (Desaulniers, 2000: str. 301.) Razmerje med etiko in moralo se nazorneje izriše prav v polju edukacije. Na splošno je mogoče reči, da se vsi zavedamo, da ne gre za preprosto zamenljiva pojma. Gre za problematiko, s katero ni mogoče kar na hitro opraviti, pri čemer razpravljanja o tem razmerju proizvajajo vedno nove nianse, ki se odrazijo v razumevanjih pedagoških praks, in torej tudi v dejanskih delovanjih bodisi pri pouku bodisi pri upravljanju šol in v določanju sistemskih politik. V pluralizmu današnjih »etik« se je treba zavedati, da »etika ni samo neko novo ime, dano stari morali«. In ne samo to, saj »etika ne sodi v red odgovorov in še manj v red dokončnih odgovorov. Taki /odgovori/ ne vzpostavljajo niti morale niti etike, ampak samo moralizem.« (Ibid.: str. 300.) Če preveč pristanemo na to, da sta etika in morala »eno«, na koncu ostanemo brez obojega in se lahko zanašamo samo še na surogatne kodifikacije, pragmatične »instantne teorije« in konstrukte »pozitivnega« pogleda na svet. »Iskanje enega prevladujočega etičnega načela, ki bi lahko rešilo vse etične dileme, ni bilo zelo uspešno niti v Benthamovi formulaciji največje sreče za največ ljudi.« (Bridges, 2017: str. 308.) Če pa je tako rekoč brez dvoma etika vsebovana v dejavnosti vzgoje in izobraževanja, je gotovo, da je o tej »vsebovanosti« treba govoriti v številnih kontekstih, ki zadevajo to pomembno področje *družbene reprodukcije* (Bourdieu, 1970). Ne nazadnje, pomembna vprašanja zadevajo točke edukacijskih delovanj, v katerih se izrazi bodisi relevantnost etike bodisi pomen elementarne morale in tega, kar se na različne načine razume kot vrednote. Na bazični ravni najbrž vsi zamisljivi akterji v vzgoji in izobraževanju soglašajo, da je zgodnje ponotranjenje najosnovnejše morale pri otrocih izhodišče vsake reprodukcije družbe. To je mogoče dokazati tudi s stališča empiričnih znanosti: »Nevroznanstvene raziskave ustrezajo Aristotelovemu opazanju moralnega razvoja, ki poudarja pomen zgodnjega ponotranjanja moralne vrline za prihodnji razvoj moralnega značaja, vključno z moralnim mišljenjem /reasoning/.« (Hye-min, 2016: str. 206.)

Toda ta osnovna raven, tako rekoč izhodiščna samoumevnost, ne rešuje vse kompleksne problematike etike v vzgoji in izobraževanju. Če se ozremo na dogajanja v širokem spektru dejavnosti vzgoje in izobraževanja, tudi ni dvoma, da ne obstaja »trend«, ki ga kljub vsem notranjim nedoslednostim ne kaže prezreti. »Za poučevanje etike so nekoč skrbeli predvsem filozofi in teologi. S pomočjo medijev, ki dajejo prostor za javne razprave o etičnih dimenzijah skoraj vsakega problema, trend poučevanja etike v mednarodnem obsegu narašča.« (Bahaa, 2017: str. 101.) Med te trende je mogoče uvrstiti tudi poudarjen pomen etike in morale v različnih ter sčasoma spreminjajočih se vzorcih tako imenovane državljanske

vzgoje. Ta je v poudarjenem pomenu besede predmet razcepov in nesoglasij prav v državah, iz katerih so prihajali moji sogovorniki na uvodoma omenjeni konferenci v Nitri, ki so ob prvih taktih nastajanja demokracije sanjali o možnosti »enega prevladujočega etičnega načela«, s pomočjo katerega bi vzgojili dobre državljane. Na žalost se je kmalu izkazalo, da je šlo za naivne iluzije. »Vključitev nacionalnih idej v moralne vzgoje je značilen vzhodnoevropski odgovor na vprašanje, kako moralno vzgojo spremeniti v sredstvo za minimalno homogenizacijo nacionalne skupnosti.« (Justin, 1997: str. 81.)³ Vidimo torej, da imamo v zvezi z »etiko« v vzgoji in izobraževanju na voljo zelo obširno tematiko. V tem besedilu mi ne gre za to, da bi nakazana dogajanja, »trende« in fenomene širše prikazoval, komentiral in razlagal. Kajti zanima me predvsem določitev uvidevanja pomembnosti etike, ki jo ta v vzgojno-izobraževalni dejavnosti ima navkljub ali pa prav zaradi Badioujeve ugotovitve o tem, da v aktualnem etičnem pluralizmu, ki je hkrati tudi pluralizem, poln notranjih protislovnosti, etika pravzaprav sploh »ne obstaja«.

Če je šola kot družbeni reprodukcijski mehanizem izpostavljena vsem premenam »družbe«, v kateri se je etika razblinila v množico »etik«, ki jih univerzalnost klasične etike zadeva le še v obliki retorične figure ali ideološke formule, je jasno, da je ta, pogojno rečeno, izguba etike, vpisana v delovanje šole in predvsem v obrazce vladanja šolstvu. V tem okviru pa vznikne temeljni pomen etike v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ta pomen, ki je – spet badioujevsko rečeno – potekajoči »proces resnice« v dobi neoliberalizma, odkriva *kritična pedagogika*. Imenujmo to, kakor že se nam lahko zdi ustrezno – bodisi upor bodisi iskanje emancipatorične vloge vzgoje in izobraževanja –, kritična pedagogika se v navezavi na etiko konfrontira z dejanskostjo, ki pravzaprav omejuje »etično vzgojo«, vsiljuje dogmatske koncepte iz arzenalov ideologij ali pa to vzgojo blokira na mehkejši ali brutalnejši načine.

Šola na vseh ravneh seveda ni samo ubogljivi »instrument« v rokah centrov moči, čeprav z njimi nenehno sklepa kompromise, se z njimi konfrontira in se jim včasih celo odkrito upira. Kako vse se diskurz oblasti prevaja v delovanje in organiziranje dejavnikov ter akterjev, kot so taki »deležniki« kot, denimo, starši, predstavniki lokalnih instanc, eksponenti ustvarjanja javnosti (npr. slabo izobraženi ali korumpirani novinarji) itn., nihče ne bi mogel izčrpno popisati. Toda v vseh primerih, ko se

3 Glede na to, da se v vrsti nekdanjih socialističnih držav, sedaj članic EU, očitno kaže naraščanje ekstremnega nacionalizma, lahko sklepamo, da homogenizacija nacionalne skupnosti ni uspela samo minimalno, ampak kar maksimalno. Koliko je k temu pripomoglo »patriotsko« vzgajanje v novem sistemu vzraslih državljanek in državljanov, je vprašanje, ki bi bilo vredno raziskave na evropski ravni.

sprožajo mehanizmi dominacije in je mogoče identificirati institucije ali osebe, ki jih zastopajo, problem ni tako velik in zapleten kot v bolj »sublimnih« oblikah ideoloških pritiskov in komplementarne vseprisotnosti »realnosti« ne nazadnje v formah vsakdanjega jezika, v katerem se izražajo.

Sodobna praksa neizobraženosti /*Unbildung*/ vedno sprašuje po koristih za posameznika, za gospodarstvo, za družbo. Na določenih področjih je to legitimno in nikoli ne bi mogli izobraževalnemu sistemu očitati, da upošteva to koristnost. Če pa reduciramo vzgojo in izobraževanje le na koristi, če naj velja samo to, kar je uporabno, potem vidimo vse v perspektivi okoriščanja. Izgubimo vse priložnosti, da bi mladim ljudem v šolah in na univerzah dali možnost, da bi se stvari približali z lastnim hotenjem, da bi se pustili fascinirati predmetu, da bi potem radovedno sledili vprašanju tudi takrat, ko odgovor izostane ali pa nima nobenega pomena za kariero (Liessmann, 2016: str. 179).

Reprodukcija družbe vsebuje vdelane agense dominacije (vključno, kot bi rekli posamezni dediči kritične teorije, s kolektivnimi mehanizmi nezavednega) in generira, v skladu z Deleuzovim pojmom *družbe kontrole* (Deleuze, 1990), družbo popolne iluzorične svobode. To »stanje« postavlja kritični pedagogiki zelo zapletene uganke. Pojmi, s katerimi »operiramo« (ali oni »operirajo« z nami), se spreminjajo in delujejo na različnih ravneh tudi v vseh diskurzih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. »Zakaj je svoboda otroka za nas postala bolj problematična kot za moderniste – sprašuje Reanut?⁴ Zato, ker smo postali bolj občutljivi za svobodo neodvisnosti kot za svobodo avtonomije.« (Fabre, 2011: str. 53.) Tu je z drugimi besedami opisana družbena situacija konca Človeka, na katero opozarja Badiou. Kot sem njegove refleksije skušal povzeti v prvem delu tega zapisa, Badiou kaže na konsekvence za etiko kot teorijo in kot prakso v problematični dejanskosti.

Sklep

Po obeh »tirih« preizpraševanja etike v vzgoji in izobraževanju v tem zapisu sem pravzaprav ugotovil napetost med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in družbeno dejanskostjo, kar je za vsako razmišljanje o etiki v vzgoji in izobraževanju ključni problem. Iz tega potem sledijo konkretni kurikularni, didaktični in profesionalni problemi, o katerih je treba govoriti na ravni obravnave pedagoških praks. Če tem praksam tako imenova-

4 Fabre se sklicuje na knjigo vidnega političnega in moralnega filozofa ter profesorja na Sorbonni – Alaina Renauta (2002), ki je, med drugim, precej sodeloval s pedagoškim mislecem in ministrom v Raffarinovi vladi (2002–2004) Lucom Ferryjem.

na širša družba v obliki »vladavine« bodisi konceptov, bodisi politik, bodisi ekonomskih prisil zastavlja zahteve, ki ožijo razpon etične vzgoje, je jasno, da se dejavnost vzgoje in izobraževanja glede na etiko znajde pred temeljno etično dilemo: ali naj sledi »etiki resnice«, kar ni enostavni pojem, še manj pa skupek pravil in navodil, ali naj se zateče h konstruktivni partikularni »nezavezujoče« etiki, ki se ustavi na meji, na kateri ravnanja posameznika trčijo na vprašljivo dejanskost. Na drugi ravni ni nič manjša kontradiktornost politik, ki jih priporočajo nacionalne ali nadnacionalne instance. V primeru, ki ga navajamo, gre za direktive Evropske komisije, ki se prilegajo neoliberalnim »zakonitostim«:

Čeprav Evropska komisija poudarja, da so za uspešnost nacionalnih izobraževalnih sistemov in s tem za doseganje evropskih ciljev na področju izobraževanja pomembna tako načela učinkovitosti kot pravičnosti, številni avtorji opozarjajo, da njena priporočila državam članicam na osnovi idej neoliberalizma ukrepe zaboljšanje nacionalnih izobraževalnih sistemov utemeljujejo na načelu učinkovitosti (Štremfel, 2016: str. 129).

V danih okoliščinah, ko ima učiteljica lahko veliko očitkov vesti, če učenkam in učencem prikazuje neoliberalno dejanskost kot »dobro«,⁵ se lahko ozre po prispevkih kritične pedagogike, a kot vemo, s tem tvega tudi spore že na ravni šole. Upoštevanje v zadnjih desetletjih povečan pomen šole kot centralne družbene institucije, je torej vprašanje etike, ne glede na to, ali jo razumemo filozofsko, kakorkoli že teoretsko ali bolj »praktično«, kritična točka izpolnjevanja naloge in poslanstva šole. Ta naloga šole pa je, da vzgoji »avtonomno osebnost«, kar je skorajda univerzalno deklariran cilj.

Ko se sprašuje o možnostih moralne vzgoje, se Fritz Oser oprime koncepta *negativne morale* in pri tem poudarja:

Pojmovanje, po katerem se otroci lahko naučijo o dobrem z izkušnjo dobrega je eno izmed najbolj problematičnih verjetij v sodobnem izobraževanju /.../. S tega gledišča moralna vzgoja pomeni, da delamo s takimi primeri /krivičnosti, kršenja pravic/ zato, da bi zgradili polno uresničeno strukturo negativne moralne vednosti, da bi preprečili Negativno v prihodnosti (Oser, 2003: str. 18–19).

5 S čimer, presenetljivo, številne evropske, vključno s slovensko, desnosedinske politične stranke, ki si nadevajo naziv »krščanske«, nimajo problema in brez pojasnila celo poudarjajo »potrebo po etiki« – kot da bi le-ta bila zlahka združljiva z neoliberalizmom. Ekonomija, ki temelji na velikih socialnih in premoženjskih razlikah, na prisilah in družbenih izključevanjih, je torej v skladu s krščansko moralno?

Kritična pedagogika, ki praviloma sledi paradigmi »duhovnih znanosti«, četudi se vedno ne izogiba niti metodam mišljenja in raziskovanja iz tako imenovanih pozitivnih znanosti ter njim priličenih filozofij, se v soočanju z nekonsistentnimi etikami sodobnosti sama še ne more pohvaliti s konsistentnimi in neposredno uporabnimi koncepti, vendar pa se njena prizadevanja vpisujejo v »proces resnice«. Še zlasti v okvirih vse bolj elaborirane »ekopedagogike« se, kajpak v sozvočju z drugimi kritičnimi pedagogikami, oblikujejo koncepti »novih pismenosti«, med katere sodi tudi okolijska pismenost. »Oblikovanje vzdržnega državljanstva in pripravlanje razmerij za politične boje prihajajoče generacije, glede na to, kako se je treba odzvati na planetarno eko krizo, bi danes morala biti poglavitna cilja rekonstrukcije izobraževanja, ki predstavlja obvezujočo formo eko pismenosti.« (Kahn, 2010: str. 98.) Šola sicer ne more »rešiti sveta«, ampak njen prispevek k tej nalogi se prepleta z etiko, ki jo vsakdo lahko razume samo tako, da se vsaj v obrisih seznanj s problemi, ki jih je z njo v vsej zgodovini imela filozofija, ker se tudi v svojih najbolj »abstraktnih« izrekah ni mogla otresti misli na delovanje v svetu.

Literatura

- Althusser, L. (1976) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). V: Althusser L.: *Positions 1964–1975*, Paris: Les Éditions sociales, str. 67–125.
- Badiou, Alain (1996) *Etika*. Razprava o zavesti o zlu. *Problemi* 1/1996, letnik XXXIV.
- Bahaa, D. (2017) Leaders in ethics education. *International Journal of Ethics Education*, 2017, 2, str. 99–104.
- Barthes, R. (2013) *How to Live Together. Novelistic Simulation of Some Everyday Spaces*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970) *La Reproduction, Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition de minuit.
- Bridges, D. (2017) *Philosophy in Educational Research. Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. Cham: Springer.
- Carrick, D. (2008) The Future of Ethics Education in the Military: A Comparative Analysis. V: Robinson, P., Lee, N. de, Carrick, D. (ur.) *Ethics Education in the Military*. Aldershot: Ashgate Publishing, str. 187–198.
- Deleuze, G. (1990) *Pourparlers*. Pariz: Les Éditions de minuit.
- Desaulniers, M.-P. (2000) L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13(1), str. 299–317.
- Durkheim, E. (1992) *L'éducation morale*. Pariz: P.U.F.

- Fabre, M. (2011) *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: Presses universitaires de France.
- Foucault, M (2010) *Besede in reči: arheologija humanističnih znanosti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Foucault, M (2007) *Življenje in prakse svobode*. Ljubljana: 2007.
- Gadamer, H. G. (2001) *Resnica in metoda*. (Prevod: T. Virk). Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, zbirka Labirinti.
- Hyemin, H. (2016) How can neuroscience contribute to moral philosophy, psychology and education based on Aristotelian virtue ethics? *International Journal of Ethics Education*, 2016, 1, str. 201–217.
- Justin, J. (1997) *Etika, družba, država* (I). Ljubljana : i2.
- Kahn, R. (2010) *Critical Pedagogy, Ecocriticism and Planetary Crisis*. New York: Peter Lang.
- Liessmann, K. P. (2016) *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung*. München: Piper Verlag.
- Nietzsche, F. (1988) *Onstran dobrega in zlega / H genealogiji morale*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Oser, F. K. (2003) On Becoming Moral: How Negative Experience can Inspire the Moral Person. V: Veugelers, Wiel, Fritz K. Oser (ur.). *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern: Peter Lang, str. 15–42.
- Renaut, A. (2002) *La Libération des enfants*. Paris: Calmann-Levy.
- Štremfel, U. (2016) Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji. *Šolsko polje*, letnik XXVII (5–6), str. 119–142.
- Šumič-Riha, J. (2002) *Mutacije etike*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Thomas, G. (2007) *Education and theory: strangers in paradigms*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.