

---

## Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale

Marjan Šimenc

**E**mila Durkheima imamo lahko za očeta moderne moralne vzgoje (Chazan, 1985: str. 9). Čeprav se ga »blati« v sedanjih diskusijah, so v nekem smislu »številni sodobni pristopi k moralni vzgoji odgovor na Durkheimov pristop in reakcija nanj« (ibid.: str. 9). Dandanes morada ne več neposredno in eksplicitno, a tematika prenašanje vrednot je še vedno pomemben cilj kritike, zato bi bilo zanimivo najprej bolj natančno opredeliti cilj te kritike, nato pa bolj jasno opozoriti na njene meje.

Za kritiko česa gre? Predvsem kritika morale kot transmisije in vzgoje kot podrejanja: »Lahko torej rečemo, da je morala sistem pravil delovanja, ki vnaprej določajo vedenje. Ta pravila povedo, kako je treba delovati v danem primeru. Dobro delovati pa pomeni dobro se pokoravati.« (Durkheim, 2014: str. 28.) Pravila moralnega delovanja so torej vnaprej dana, treba se jim pokoravati, saj je morala »sistem zapovedi« (ibid.: str. 34). Pravila niso odvisna od posameznika, nadvadujejo ga: »Pravilo je to, kar je, neodvisno od tega, kaj smo mi. Še zdaleč ni izraz nas samih, ampak nas nadvladuje.« (Ibid.: str. 32.) Podrejanje ni slučajno, nasprotno, disciplina je nujno potrebna: »Discipline, ki jo nalagamo otrokom, torej nikaikor ne smemo imeti zgolj za orodje zatiranja, h kateremu se smemo zateči le, kadar je to neizogibno za preprečevanje ponovitve graje vrednih dejanj. Disciplina je sama na sebi vzgojni dejavnik sui generis.« (Ibid.: str. 44.)

Ena od konstitutivnih gest sodobne moralne vzgoje je zagotoviti prostor svobode posameznika. Ta se zdi nezdružljiva s pozicijo pasivnega posameznika, na katerega šola prenaša družbene vrednote. Zato se številni razmisleki o moralni vzgoji začnejo na negativen način: moralna vzgoja je najprej ne določenemu tipu moralne vzgoje, ki si subjekt podredi, da bi nanj prenesel družbene vrednote. Ta začetni ne tako močno določi teren

diskusije, da se zdi, da je ne vcepljanju družbenih vrednot tudi ne prenašanju družbenih vrednot, da je moralna vzgoja predvsem razvoj posameznika, poudarjanje njegove aktivnosti, in tako tudi umik družbe. V tem smislu se zdi Durkheimova identifikacija morale in družbe nepovratno zastarela. V nadaljevanju bomo na dveh primerih raziskali prostor, ki ga ta edukacijska gesta odpira, in dinamiko, ki se z njo začne.

### Morala kot družbena institucija in personificiranje morale

Graham Haydon v *Teaching about values* obravnava položaj učiteljev kot prenašalcev (*transmitters*) vrednot. Začne z opozorilom, da o edukaciji kot transmisiji vrednot govorijo predvsem sociologi, in takoj doda, da je tak govor precej neploden, saj vpeljuje pasivno podoba tega, kar se v dogaja v moralni vzgoji. Pojem transmisija namreč sugerira, da tisti, ki so akterji transmisije, ne prispevajo nič svojega, temveč zgolj pošiljajo/posredujejo dano informacijo, ki jo drugi, naslovnik, zgolj pasivno sprejema. Oba, oddajnik in naslovnik, sta v tem procesu zgolj pasivna člana v procesu prenašanja vnaprej izgotovljene informacije. Posebej pa ta analogija ni dobra za učitelje, pravi Haydon, ker pasivnost na ravni sprejemnika lahko napeljuje na indoktrinacijo, se pravi vsiljevanje idej učencem, ki jih le-ti ne morejo racionalno preiskati (Haydon, 1997: str. 121).

Transmisija vrednot je potemtakem problematična zaradi položaja, v katerega postavlja otroka. Poleg tega so vrednote, za razliko od dejstev, manj določene. Ta nedoločenost dodatno otežuje govor o prenašanju vrednot. Prenos vrednot terja fiksni pomen, vrednote pa so odprte za interpretacijo. Po Haydonu je nedemokratično fiksirati vrednote za naslednje generacije. Poleg tega ni mogoče prenašati vseh vrednot družbe, tako da je potrebna selekcija. Govor o transmisiji pa ne pove, kako se ta selekcija naredi (Haydon, 1997: str. 123).

Haydon se vprašanja prenašanja vsiljevanja vrednot učencem loti z distinkcijo med vrednotami, ki so potrebne za ohranitev pluralne družbe, in vrednotami, ki so specifični liberalni odgovor na moralno vprašanje. Se pravi, učitelju je v družbi, v kateri hkrati obstaja množstvo različnih »sistemov« vrednot, dovoljeno prenašati samo vrednote, ki so povezane s splošnim liberalnim okvirjem, ki ga predpostavlja pluralna družba. Ta je pogoj možnosti pluralne družbe. Pluralnost (vrednot v družbi) torej ne dovoli prenašanja specifičnih moralnih vrednot, a sama že predpostavlja določene vrednote. Te je dovoljeno prenašati – te je, bi lahko celo rekli, celo nujno prenašati. Odgovor na vprašanje indoktrinacije pri prenašanju vrednot je tako vzpostavitev distinkcije med liberalno družbo kot splošnim okvirjem in specifično liberalno moralno kot eno od množice moral (Haydon, 1997: str. 127).

Vendar je Haydon tudi glede tega upravičevanja prenašanja vrednot v *Teaching about values* zelo previden. Tako pravi:

Morda, kot sem mestoma nakazal, obstaja nekaj vrednot, neka vrsta skupnega jedra moralnosti, ki bi ga bilo treba predati vsakemu. Toda bolj kot izpolnimo našo sliko moralnosti, manj bo mogoče reči, v pluralni družbi, da bi jo vsak moral imeti (in posledično, manj je razlogov, da uporabimo resurse obveznega šolstva, da bi to dosegli). Lažje je zagovarjati, da je tisto, kar vsakdo potrebuje v pluralni družbi, zmožnost misliti in govoriti o vrednotah (Haydon, 1997: str. 131).

Kljub vsem navedenim pomislekih glede moralne vzgoje v smislu »transmisije danega niza vrednot« (Haydon, 1997: str. 134) pa Haydon nasprotuje pristopu, ki se moralni vzgoji odpoveduje oziroma kot načelo jemlje nevmeševanja v vrednote učencev. Prednosti tega modela so, da se odpove indoktrinaciji in pripozna dejstvo, da so sodobne družbe pluralne in raznolikost vrednot v njej, vendar pa učencem ne omogoči, da bi se soočili s to raznolikostjo. Nedelovanje ni nevtralnno, tudi nedelovanje je delovanje in prispeva k temu, da se učenci ne zavedajo vrednot, ki so jih sprejeli od okolice. Te vrednote pa niso nujno take, da bi jih sami sprejeli, če bi se jih zavedali. Potemtakem pristop »roke proč« (*hands-off*), kot ga imenuje Haydon, ni preprosto druga skrajnost glede na transmisijo vrednot, temveč je presenetljivo sam povezan s spontano transmisijo vrednot, ki poteka v družbi:

Posamezniki lahko odrastejo s tem ali onim prepričanjem ali brez jasnih vrednot, vendar iz tega ne sledi, da so preprosto zato, ker je formalna edukacija privzela pristop »roke proč«, ljudje sami premislili svoje vrednote. Njihove vrednote bodo gotovo na tak ali drugačen način pod vplivom faktorjev v njihovi vzgoji in okolja, faktorjev, katerih se sami morda ne bodo zavedali. Bodo, morda nenamenoma, sprejeli nekatere vrednote, tudi če jih nihče ni hotel prenašati. Te vrednote ne bodo nujno tiste, ki so jih svobodni privzeli, nič bolj, kot če bi jih kdo zavestno poskušal indoktrinirati (Haydon, 1997: str. 134–135).

Težava (liberalnega) samoomejevanja glede vrednot je torej v tem, da prenos vrednot v družbi vselej že poteka, četudi se jih zavestno ne prenaša. Ne gre le za moralni diskurz in moralne implikacije vsakdanje komunikacije, lahko bi rekli, da otroci neizogibno živijo v okolju, ki se je oblikovalo pod vplivom različnih vrednot, lahko bi celo trdili, da je samo okolje, v katerem živimo, odraz in tudi utelešenje določenih vrednot. Na posameznike te vrednote (eksplicitne, implicitne, utelešene) vplivajo, tudi če se šola ogradi od prenašanja vrednot. Lahko bi ob tem spomnili še na

danes splošno znano dejstvo, da tudi šola (z organiziranostjo, načini dela, vzpostavljenimi odnosi) »prenaša« določene vrednote, ne da bi se tega zavedala. Teoretiki prikritega kurikula že desetletja opozarjajo prav na to. Iz tega je razvidno tudi, da prenašanje vrednot lahko razumemo na različnih ravneh: poleg intencionalne dejavnosti, ki je na to usmerjena, prenašanje vrednot lahko poteka tudi po številnih drugih kanalih, ki rezultirajo v tem, da na otroke vplivajo vrednote družbenega okolja, v katerem živijo.

Haydon kot reakcijo na transmisijo, ki v družbi vselej že poteka, izbere srednjo pot med transmisijo in permisivnostjo, bistvo te srednje poti je v spodbujanju mišljenja o morali. V poglavju *Vrednotna vzgoja: učitelji kot vzgojitelji (educators)* Haydon vpelje štiri elemente moralne vzgoje, s katerimi se v šoli izognemo vlogi prenašalca vrednot, obenem pa učencem omogočimo, da si svoje vrednote (se pravi tiste, ki jih že nosijo v sebi) bolj polno prisvojijo: samostojno mišljenje, pravi način mišljenja, mišljenje z vsebino: vednost in razumevanje, diskusija in dialog.

Vsi štirje elementi se dotikajo tudi prenašanja vrednot, vendar le ob robu, in avtorjeva priporočila nikdar ne prestopijo meje neposrednega prenašanja vrednot. Za primer si pogledajmo samostojno mišljenje. Haydon analizira gibanje pojasnjevanja vrednot, ki se je omejilo na to, da učencem pomaga identificirati in razumeti njihove vrednote. Predpostavka gibanja je, da so vrednote stvar posameznika, tako da se šola vanje ne sme vmešavati. Njena naloga je samo pomagati učencem, da bolje razumejo svoje vrednote. Haydonova teza je, da to gibanje lahko preseže svoje zastavljene cilje. Vrednote posameznika niso preprosto njegove, temveč pogosto izvirajo iz družbe, v kateri živi, tako da posameznikovo razumevanje lastnih vrednot na dveh ravneh doseže več kot zgolj razumevanje. Prvič s tem, da se posameznik z razumevanjem svojih vrednot zave tudi tega, da niso preprosto njegove: zave se svoje povezanosti z družbo, od katere je prevzel določeno vrednoto. Vsebinsko svojih vrednot tudi bolje razume, ko jih poveže z vrednotami tradicije in družbe, obenem pa bolje razume tudi njihov status: niso samo njegove, in tudi sam ni samo on, temveč preko nje ga živijo vrednote družbe naprej. Po drugi strani pa razjasnjevanje vrednot lahko vpelje tudi določeno mero kritike. Ko se posameznik bolje zave svojih vrednot in morebitnih nasprotji med njimi, izkusi notranje konflikte, to zavedanje pa lahko vodi h kritičnemu vrednotenju lastnih vrednot, opustitvi določenih vrednot in preobrazbi drugih, zlasti ko gre za razmerje med centralnimi vrednotami in periferijo vrednot.

V Haydonovem članku *The Moral Agenda for Citizenship Education* se ton govora o moralni vzgoji nekoliko spremeni. Sicer ne spremeni temeljnih koordinat razmisleka, vendar v ospredje razmisleka ni postavljena nevarnost indoktrinacije, temveč potreba po moralni vzgoji. Haydon iz-

haja iz razlike med dvema različnima razumevanjema morale v naši družbi. Prvo teži, kot pravi, k *personalizaciji* (*personalization*) morale, se pravi k temu, da je morala stvar vsakega posameznika. Po tem pogledu je morala po svojem bistvu stvar izbire posameznika in njegovih zavez. Za ta pristop je pomembno, da se poudarja osebno in ne družbeno: »Najbolj pomembno je, da posamezniki delajo informirane izbire, se pri tem zavedajo posledic svojih dejanj in so jih pripravljeni sprejeti.« (Haydon, 2000: str. 140.) Drugi pogled pa moralo vidi kot »neosebni okvir, ki naj bi ga posamezniki upoštevali« (Haydon, 2000: str. 141). Če drugi pristop vpelje razsežnost družbenega, pa se prvi pogled osredotoča na posameznika, neodvisno od družbe. S tem moralo loči od družbenih razmerij, posameznika pa od drugih ljudi, s katerimi vselej že živi. Prvi pogled vzbuja vtis, da morala ne zadeva družbe in da posameznik ni bistveno povezan z družbo. Personalizacija morale je tako v nekem smislu redukcija in izolacija morale, saj moralo loči in izolira od družbenega sveta.<sup>1</sup>

Ta dva ogleda se po Haydonu med sabo ne izključujeta nujno. Mogoče je vzpostaviti razumevanje morale, ki je vsem skupno na ravni javnega diskurza, se pravi skupno moralo, ne da bi se odpovedali globljim prepričanjem, ki pa niso skupna. Haydon opozarja, da se pri tem razlikovanju med moralo v ožjem in moralo v širšem pomenu opira na Rawlsovo distinkcijo med političnim liberalizmom in obsežnejšimi političnimi ter etičnimi doktrinami: »Morala v tem pomenu je sistem omejitev glede ravnanja ljudi, ki brzdajo nagnjenja ljudi k dejanjem, ki bi bili lahko škodljiva za interese drugih ljudi, in tako opravljajo družbeno funkcijo zaščite interesov ljudi nasploh.« (Hayden, 2000: str. 141.)

Morala je tako *družbena institucija*, ki uravnava razmerja med ljudmi. Ima podobno funkcijo kot zakoni, le da je manj strogo kodificirana in sankcionirana. Čeprav je neformalna, pa je jasno izražena v obliki skupnih idej, na katere se je mogoče sklicevati in ki jih je mogoče predajati iz generacijo v generacijo. *Javna morala* se ne meša v posameznikove cilje v življenju, niti ne meri primarno na osebne lastnosti, pač pa predvsem na norme, ki se naj bi jih upoštevalo.

Moralna vzgoja pa nima za cilj samo prenašanje teh skupnih norm, njen bistveni cilj je prenašanje odnosa do morale. Tako pojmovana moral-

1 Mogoč pa je tudi drug način reduciranja morale. V analizi procesa amoralizacije v navezavi na okoljsko etiko Cahil kot eno od strategij amoralizacije omeni depersonalizacijo, ki jo razume kot izogibanje osebni odgovornosti za okolje. Če bi lahko rekli, da personalizacija zavaja, ker zvede moralno odgovornost zgolj na posameznika, pa depersonalizacija izniči moralno odgovornost, ker jo loči od posameznika: »V celoti bi potemtakem lahko rekli, da depersonalizacija prispeva k amoralizaciji z zanikanjem možnosti osebne moralne odgovornosti za okolje, medtem ko personalizacija prispeva k amoralizaciji s tem, da moralno odgovornost pripisuje preozko.« (Cahil, 2000: str. 156.) Polna moralna odgovornost tako presega osebo, a nujno zadeva tudi osebo.

na pravila, ki naj bi jih vsi upoštevali, namreč niso tuja sila, ki je posameznikom vsiljena, niti ne nekaj čisto osebnega in zasebnega. Ta morala zadeva naše skupno življenje, je del javne sfere in je družbena institucija.

S tem Haydon vpelje pomemben poudarek: morala ni stvar posamezne osebe, posamezno osebo presega in uravnava odnose med osebami, po drugi strani pa je morala družbena in se spreminja z družbo. Morala tako posameznika presega in ni stvar njegove izbire, saj uravnava odnose med osebami, po drugi strani pa je njen obstoj odvisen od posamezne osebe, saj kot družbena institucija obstaja le, če v družbi obstaja konsenz glede potrebe po njenem obstoju. Mora biti sprejeta, kar pomeni, da jo posamezne osebe morajo sprejemati.

Ta dvojni status morale zastavlja novo nalogo moralni vzgoji (oziroma državljski vzgoji, kolikor je moralna vzgoja dojeta kot del državljske vzgoje): da učencem posreduje specifičen odnos do morale, ki je v tem, da je morala naša skupna stvar. Ljudje se morajo videti kot nagovorjeni, kot vključeni – morajo moralo razumeti kot »naš« skupni proizvod.

Kot skupni proizvod se spreminja, in v to dinamiko spreminjanja je treba vključiti nove generacije:

*/P/redajati iz ene generacije na drugo vednost in zavezanost normam družbe je ena od funkcij edukacije, ker moralnost v ozkem pomenu terja neko mero stabilnosti njenih norm. Toda stabilnost ni absolutna in zavezanost je provizorična. Poleg vrednosti, ki je pripisana posameznikovi avtonomiji in kritičnemu mišljenju kot takim, je pomembno, da učitelji spodbujajo učence, da razmišljajo o pomenu družbenih norm. Ker kontinuirano delovanje moralnosti terja neko mero konsenza in možnost spremembe preko spremenjenega konsenza, je pomembno, da učitelji učence vpeljejo v ta proces, prek katerega se kritika lahko nadaljuje in lahko pride do sprememb (Haydon, 2000: str. 146).*

Iz tega sledi pomemben poudarek. Lahko bi ga povezali s tematskim področjem meta etike, se pravi s poukom morale, ki poskuša vzpostaviti poseben odnos do morale. Bistvo tega odnosa je, da morala ni preprosto družbena, če družbeno pomeni nekaj zunanjega in tujega, temveč je tudi »naša«. S tem se promovira poseben odnos do morale, obenem pa vpelje novo sfero: sfero skupnega. Morala obstaja, ker o njej obstaja soglasje. To soglasje pa je treba nenehno obnavljati, zato je treba skupaj z njo prenašati na eni strani potrebo po njej, po drugi strani pa potrebo po kritiki. Ker če ni kritike, če ni spremembe, se ne obnavlja konsenz – in se konsenz izgubi. Ker je skupna, se mora vedno znova vzpostavljati skozi debato o tem, kaj je vsebina skupnega. S to razpravo se ohranja sam status skupnega kot skupnega vsem.

Vsekakor pa sedaj Haydon moralno vzgojo v tej *minimalni ravni*, ki zadeva skupno in ki je povezana z omejitvami ravnanja, veže na posredovanje tradicije. Tako da se bojazen pred indoktrinacijo reši z razlikovanjem med minimalno in maksimalno, in pri tem ni več bojazni, da gre pri minimalni za indoktrinacijo. Nasprotno, prav sprejetje te morale za sprejemljivo spremeni njen status in jo naredi za neindoktrinacijo.

Zdi se, da iz tega sledi, da je odnos do nje *performativen*, kar pomeni, da naš odnos do morale spreminja samo moralo: če se do nje obnašamo, kot da je indoktrinacija, potem ima lahko le status vsiljevanja nečesa tujega. V tem primeru gre res za indoktrinacijo oziroma, bolje, za poskus indoktrinacije, saj zaradi statusa indoktrinacije ta indoktrinacija ne more biti uspešna. Bistvena ideja torej je, da je potreben premik, ko družbena morala ni več dojeta kot odtujena sila, temveč naša stvar. To pa je mogoče ravno s spremembo odnosa: če se nam zdi, da je naša stvar, če delujemo, kot da je naša stvar, potem v resnici postane naša stvar in ni več nevarnosti, da bo delovala kot odtujena realnost in prisila.

Cilj moralne vzgoje tako ni, da se vceplja obstoječo družbeno moralo, cilj moralne vzgoje je, da se vzpostavi (oziroma prenaša) specifičen odnos do moralnosti. Ko se spremeni odnos, se spremeni tudi sama družbena funkcija moralnosti. Nova funkcija morale je morala kot naša skupna stvar – ne toliko stvar družbenega dogovora, kot področje, kjer se srečujemo in skupaj dogovarjamo. Ni stvar dogovora, kjer nekdo pristane na neko pogodbo – gre za proces, kjer se počasi oblikuje vsebina pogodbe. Ko je enkrat oblikovana, bi lahko rekli, nanjo ni treba pristati, saj je že naš proizvod, s tem, da smo jo skupaj proizvedli, je že naša stvar. Podpis, s katerim bi nanjo pristali, je odvečen, celo napačen, saj bi s tem delovali, kot da ni to del našega življenja. Oblikovanje morale je sočasno s privzajanjem morale – in je sočasno z oblikovanjem subjektov, za katere ta morala velja. Ni treba nanjo pristajati, saj smo že sami del nje.<sup>2</sup>

### Trije modeli moralne vzgoje

Knjiga *Moč vzgoje* je eno redkih slovenskih znanstvenih del, ki je dovolj ambiciozno, da se hoče sistematično in izčrpno ukvarjati z vprašanjem vzgoje, tako da ima zasluženost mesto obvezne študijske reference. Mono-

2 Paradokсно je, da moralna vzgoja včasih s svojo formo nasprotuje tovrstni morali oziroma spodkopava možnost tovrstne morale. Namreč s formo, ki moralo postavlja kot stvar posameznika. O tem poročata Halstead in Pike (Halstead, Pike, 2006). V svojem pregledu zgodovine moralne vzgoje v Angliji opozorita na dva trenda. Na eni strani je *subsumpcija* moralne vzgoje, tako da moralna vzgoja postane področje v okviru državlanske vzgoje, po drugi pa je vzporeden, čeprav se zdi da nasproten trend, ki moralno vzgojo *personificira* in jo tako reducira na posameznika. Morala ni več stvar skupnosti, temveč zgolj zadeva vsakega posameznika.

grafija moralne vzgoje sicer ne uvrsti med vzgojne vsebine, ki si zaslužijo poseben razdelek, je pa v indeksu prisotno geslo moralna vzgoja, ki napotuje predvsem na mesta v knjigi, ki se opirajo na izpeljave Robija Krofliča v delu *Med poslušnostjo in odgovornostjo*.

V razdelku *Oblike vzgoje* pa knjiga vključuje opredelitev specifičnosti sodobne moralne vzgoje:

Naloga moralne vzgoje v sodobnem času ni vsiljevanje vnaprej določenih odgovorov v okviru natančno določenih pravil in vrednot, temveč seznanjanje z različnimi vrednotami in spodbujanje moralnega razsojanja in delovanja. Cilj moralne vzgoje je oblikovanje samostojnega odgovornega posameznika, ki je sposoben in pripravljen iskati različne oblike konstruktivnega sobivanja med ljudmi (Peček Čuk, Lesar, 2009: str. 67).

Vidimo, da je sodobna moralna vzgoja najprej opredeljena preko negacije, tako da začne s pristopom, do katerega se je treba ograditi in opozoriti, da ni pravi: moralna vzgoja ni vsiljevanje vnaprej določenih odgovorov učencem. V nadaljevanju se izkaže, da ne gre niti za posredovanje kakih drugih odgovorov, recimo tistih, do katerih bi prišli učenci z dialogom v skupini, temveč da naloga moralne vzgoje sploh ne sodi v red vsiljevanja/posredovanja.

Ta gesta samoomejevanja, ki moralno vzgojo ločuje od vsiljevanja, je značilna za sodoben razmislek o moralni vzgoji. Za področje sodobne morale in moralne vzgoje značilna občutljivost za probleme indoktrinacije in propagande, zato je zanje pomembno postavljanje meja, ki bi državi in družbi preprečilo (duhovno) nasilje nad posameznikom. Zgodovinsko opozorilo totalitarnih režimov je bilo dovolj močno.

Drugi del opredelitve iz monografije govori o seznanjanju z različnimi vrednotami in spodbujanju moralnega razsojanja in delovanja. Ta del je pomensko odprt. Če se spodbuja moralno razsojanje, se zastavi vprašanje merila: Kako poteka moralno razsojanje? S kakšnimi sredstvi razsojamo? Od kod pridejo kriteriji, s katerimi razsojamo, kaj je prav in narobe? Zdi se, da bi bil s temi opredelitvami skladen predvsem program razjasnjevanja vrednot, ki noče posamezniku vsiliti družbenih vrednot, temveč mu pomaga, da si sam pride na jasno glede vrednot, ki jih že ima. Te vrednote so lahko subjektivne, tako da je tudi morala, ki iz tega izhaja, lahko subjektivistična.

Vsebinsko pomembna pa je opredelitev »konstruktivnega sobivanja«. Ta opozarja, da mora posameznik živeti skupaj z drugimi. Kar pomeni, da pri oblikovanju svoje morale mora upoštevati tudi druge. Iz navedenega odlomka še ni čisto jasno, kako naj to naredi, je pa to razvidno iz



drugih delov knjige. Zato se je smiselno opreti na Krofličevo knjigo, ki je ključna referenca avtoric za področje moralne vzgoje.

Krofličeva knjiga je opravila pionirsko delo v artikulaciji drugačnega odnosa do poučevanja, v sistematizaciji kritičnega mišljenja, odpora do ideologije. Delo ima danes nekoliko drugačen status: svet, o katerem je pisalo, se je spremenil – vsaj diskurzivni svet – tudi zaradi učinkovanja takšnih del, ki so postala tudi del študijske literature prihodnjih vzgojiteljev.

Če beremo besedilo iz perspektive statusa prenašanja vrednot, je večplastno, vpeljuje številne razsežnosti in ne dopušča hitrih sklepov. Lahko pa bi rekli, da je na neki ravni prenašanje vrednot postavljeno v sfero sumljivega. V to sfero je postavljena, vsaj kot nekakšen miselni eksperiment, celo celotna sfera vzgoje:

Kaj je pravzaprav manipulacija in kaj jo loči od (moralne) vzgoje? Manipulirati pomeni v vrednostno nevtralnem smislu spretno voditi posameznika k cilju, ki ga postavi manipulator. Ker tisti, s katerim manipuliramo, ne pozna cilja (naših skritih namenov), vodi manipulacija običajno v sleparjenje, izkoriščanje nevednosti vodenega. /.../ V nevtralnem smislu je pretežni del vzgoje manipulacija, saj je vzgojitelj, naj to prizna ali ne, tisti člen komunikacije, ki določa cilje vzgajanja, obliko in vsebino komunikacije, otrok pa si običajno na vprašanje, kaj od njega pravzaprav hočemo, težko odgovori. Vendar naj bi sodobni vzgojni koncepti težili k postopnemu ukinjanju vodenja posameznika, k odpravi manipulacije, k pripravi posameznika na to, da si bo sposoben sam načrtovati vzgojne cilje in razvijati lastno osebnost (samovzgoja – a ne kot samocenzura!). S tem pa tesnost zveze med vzgojo in manipulacijo postaja ena ključnih ovir za doseganje sodobnih vzgojnih ciljev, kot so razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti ter odgovorne morale (Kroflič, 1997: str. 17).

Avtor tako vpelje radikalen premislek, ki celotno vzgojo, ne glede na to, kakšna je, umesti v horizont manipulacije.<sup>3</sup> Manipulacijo sicer pri tem uporabi v »nevtralnem smislu«, a vendar je obenem predstavljena kot nekaj, kar je treba odpraviti, se pravi, da je tudi v nevtralnem smislu obarvana z negativno konotacijo. Razlog za to je status subjekta: postopno je treba odpravljati vodenje (s strani odraslih) in ga pripraviti, da sam določa cilje – ga torej pripraviti, da ne potrebuje več vodstva odraslega. Lahko bi rekli, da od objekta vzgoje postane subjekt. Vendar pri tej formulaciji ostane odprt status manipulacije/vzgoje: besedilo pravi, da je treba težiti k »postopnemu ukinjanju« vodenja, kar bi lahko pomenilo, da je v nekem

3 Ta umestitev je povezana s specifično teoretsko gesto, ki bi jo lahko povezali s spremembo točke gledišča: zdi se, da se v teoretski razmislek poleg običajne, samoumevne perspektive odraslih vpelje tudi v zgodovini zanemarjeno perspektivo otroka.

obdobju vodenje (vzgoja/manipulacija/prenašanje vrednot) neizogibno, nujno, pozitivno, a da nastopi obdobje, ko jo je treba odpraviti.

V besedilu je več mest, v katerih je prenašanje vrednot povezano z negativno obarvanostjo,<sup>4</sup> tako da se zdi, da je to drugo obdobje bistveno daljše od prvega. A preden se lotimo tega vprašanja, ostanimo še trenutek pri zgornjem razdelku.

Ko besedilo govori o vzgojitelju, ki določa cilje vzgajanja, se zdi smiselno dodati, da učitelji živijo v določeni družbi, ki področje vzgoje in izobraževanja normativno ureja, tako da ciljev vzgajanja ne določajo sami. Določajo jih uradni dokumenti, torej jih določa družba, ki je te dokumente sprejela, ali pa šolska oblast, če ti predpisi ne izražajo nekih uveljavljenih pogledov v družbi. Morda učitelji teh uradnih smernic niti dobro ne poznajo, pa vseeno oblikujejo svoje cilje – vede ali nevede, reflektirano ali spontano – v skladu s tem, kar se jim zdi smiselno. In to, kar se jim zdi smiselno, ni značilno samo za posameznega učitelja/vzgojitelja, temveč oddaljeni pogled pokaže, da je glede te »smiselnosti« med učitelji v neki družbi precejšnje ujemanje. Da torej v določanju ciljev ne nastopajo zgolj kot razmišljujoči posamezniki, temveč vselej tudi kot posamezniki, ki so se oblikovali v neki družbi (morda v nasprotovanju njej), tako da lahko rečemo, da izražajo prevladujoče stanje duha (dela) družbe. Ko govorimo o vzgoji, ne gre samo za razmerje učitelj–otrok, temveč preko tega razmerja tudi za razmerje družba–otrok. Ta razmislek pokaže, da se odlomek osredotoča na dogajanje v vrtcu/šoli, na neposredno pedagoško pogodbo, ki se vzpostavlja med vzgojiteljico in otroki, ob strani pa pušča družbeno razsežnost tega dogajanja. Vzgojo se obravnava predvsem kot stvar subjektivnega in intersubjektivnega, manj pa kot stvar družbenega. To se zdi smiselno, saj gre za vprašanje vzgoje, ki poteka v vrtcu in šoli, med učitelji in otroci/učenci, tako da zunanji pogled tu nima primarnega vloge. Vendar pa je cilj vzgoje vendarle povezan tudi z družbenim življenjem otrok, zato je ta sekundarna vloga družbe v obravnavi lahko tudi zavajajoča.

Podobna kontekstualizacija je morda primerna za tezo, da je »pretežni del vzgoje manipulacija«, da pa »naj bi sodobni vzgojni koncepti težili k postopnemu ukinjanju vodenja posameznika«, saj se usmerjajo k avtonomnosti posameznika. Francoski sociolog Marcel Gauchet skuša

4 Prenašanje je celo radikalno postavljeno pod vprašaj, iz perspektive človekovih pravic: »Ob doslednejšem spoštovanju temeljnih človekovih pravic se zastavlja vprašanje, ali ni klasično pojmovanje moralne vzgoje kot prenosa prevladujočih kulturnih vzorcev etično in pravno sporno, če upoštevamo pravico posameznika do oblikovanja lastnega prepričanja, veroizpovedi in seveda tudi moralnih stališč. Hkrati se v postmoderni etični teoriji soočimo z etičnim relativizmom (s prepričanjem o legitimnosti obstoja različnih moralnih sistemov), v vzgojni praksi pa naletimo na krizo vrednot, ki kaže, da klasično zasnovana moralna vzgoja tudi v praktičnem smislu ni več učinkovita.« (Ibid.: str. 35.)

misliti vzgojo s konceptom anticipacije: dolžnost odraslih je vzgoja otrok, ker sami lahko anticipirajo potrebe, ki jih otrok ne more. To ni manipulacija, saj svojih ciljev posebej ne skrivajo, niti cilji ne vključujejo vsiljevanje otrokom stvari, ki zanje niso pomembne.

Seveda je Krofličevo pisanje namenoma zaostreno, da opozori ne nenakovreden (šibkejši, podrejen) položaj otroka v vzgoji v primerjavi z odraslimi, a prav potreba po zaostrenosti priča, da se ta nesimetrični položaj zdi problematičen. Gauchetov (Blais, Gauchet, Ottavi, 2011) odgovor je, da ta položaj preprosto ni problematičen – da je problematično to, da je vzgojna anticipacija vedno manj mogoča. To pravzaprav nakazujejo tudi sodobni cilji vzgoje, ki se nam zdijo samoumevni (kritično mišljenje, ustvarjalnost, avtonomnost, odgovornost): tudi zanje si želimo, da učitelje vodijo pri delu z otroki, še preden otroci lahko dobro razumejo, kaj ti cilji v resnici pomenijo. Na to Kroflič opozarja in pravi, naj bi šlo za postopno ukinjanje vodenja posameznika. Poudarek je na ukinjanju vodenja, in cilj tega poudarjanja je jasen: učitelji naj se zavedo svojega privilegiranege položaja v odnosu do učencev in naj se zavedo tega, da ga morajo postopno ukinjati in od vsega začetka usposablјati otroke/učence, da odraščajo in sami prevzemajo vedno več odločitev. Poudarek pa bi lahko oblikovali tudi tako, da meri v drugo smer: na začetku se vzgojitelj/-ica ne sme delati, da učenec odloča sam, saj za to ni sposoben. Zato mora nujno odločati vzgojitelj. Tako, kot je treba delati prostor za učenca in njegovo avtonomijo, je treba delati tudi prostor za učitelja in njegovo odgovornost. Zdi se, da si logiki nasprotujeta, a to nasprotje je mogoče ublažiti z vpeljavo časovne razsežnosti: učitelj/vzgojitelj se mora sicer umikati, da se bo lahko otrok naučil odločanja, a na začetku se učitelj ne sme umakniti, temveč mora prevzeti odgovornost za vodenje posameznika.

Med didaktičnimi priporočili Kroflič poudarja seznanjanje staršev in otrok s cilji vzgoje, možnost vplivanja otrok, usmerjenost h kritičnemu razmišljanju, pa tudi posebne metode dela:

V didaktičnem smislu se vedno bolj uveljavljajo t. i. nedirektivni stili poučevanja in vzgajanja, ki ne temeljijo več zgolj na prenašanju vnaprej opredeljenih resnic in vrednot, temveč na oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa kot čim bolj spodbujajočega okolja za otrokovo aktivno in odgovorno odkrivanje resnic, iskanje ustreznih moralnih načel, svobodno izražanje lastnih občutkov, bogatenje domišljjskih predstav, na katerih temelji umetniško izražanje itn. /.../ (Kroflič, 1997: str. 18).

Novе metode se kažejo kot napredek, ker ne gre več zgolj za prenašanje danih resnic, temveč za oblikovanje procesa, v katerem bo šlo za otrokovo »odgovorno odkrivanje resnic«. Pri tem iz razdelka besedila ni čisto

jasno, ali je cilj tega napredka tudi, da se ukine prenašanje resnic in se ga nadomesti z odkrivanjem resnic. Ni povsem jasno, ali je koncept prenašanja resnic zastarel in ga je treba odpraviti ali pa še ohranja kako vlogo. V kontekstu pouka, ki temelji predvsem na prenašanju resnic, ni potrebe posebej govoriti o prenašanju, temveč o tem, kako ta prevladujoči pouk spremeniti, obogatiti in nadgraditi. Dvajset let pozneje in po tem, ko so ti poudarki postali sestavni del (vsaj) govora o šoli, se je mogoče smiselno vprašati tudi, ali prenašanje resnic in vrednot vendarle ne ohranja pomembne vloge v vzgoji in izobraževanju. Vprašanje je tudi, kakšne so predpostavke nedirektivnih metod in kakšne so njihove meje. In kakšno vlogo imajo v procesu iskanja otrokovih moralnih načel moralna načela učitelja, moralna načela, ki so jih otroci privzeli, ne da bi se jih dobro zavedali, in moralna načela družbe, v kateri živijo. Iskanje moralnih načel ne poteka v praznem prostoru («zunanja» družba tako spet in spet najde pot v vrtec/šolo), tako da se je pomembno vprašati, kako nas struktura prostora, v katerem živimo, določa v našem iskanju – kako določa vzgojiteljico, kako določa otroke. Ker naše mišljenje in delovanje temelji na številnih predpostavkah, ki se jih večinoma ne zavedamo, je vprašanje tudi, kako resnično kritični smo lahko – ali pa je kritično mišljenje pogostoma samo površinsko kritično in se pravi kritičnosti, ki pod vprašaj postavlja tudi nas same in splošno sprejeta prepričanje neke družbe, v šoli raje (ali pa nujno?) izognemo.

Ob negativnih konotacijah, ki spremljajo omenjanje prenašanja/transmisije, pa so v besedilu konteksti, ko je vpeljana kot nezadostna, a zdi se, potrebna. Denimo ob moralni vzgoji:

Kje tiči jedro problema? Na eni strani tako vzgoja kot izobraževanje temeljita na prenosu spoznanj, stališč, vrednot, zahtev izkušenejše osebe na otroka. Na drugi strani pa reflektirana moralnost zahteva dejavno vključevanje celotnega duha, to je tako racionalne (kognicije) kot afektivne sfere osebnosti (čustva, volja). Da bi ravnali moralno, moramo vedeti, kaj je prav in kaj narobe, hkrati pa moramo imeti moč (željo, voljo), da ravnamo v skladu z moralnimi principi (ibid.: str. 19).

Zdi se, da je prenos potreben za to, da otrok ve, kaj je prav, a ne zadošča, ker samo poznavanje ne zadošča, temveč potrebujemo tudi osebni/čustveni angažma, notranjo energijo, ki spodbudi subjekt k delovanju. Obenem pa so v študiji mesta, ko je prenos opredeljen kot nekaj, kar ni cilj vzgoje. Ob naštevanju didaktičnih vidikov novega modela vzgoje Kroflič tako zapiše:

Vzgoja ni usmerjena na oblikovanje vnaprej določenih vedenjskih vzorcev, temveč si za cilj postavi podpiranje otrokovih razvojnih potencialov,

ki omogočajo postopno oblikovanje avtonomne moralnosti; ti razvojni potenciali pa obsegajo tako razvoj moralnega razsojanja kot razvoj tiste notranje energije, ki otroku omogoča, da spoznana moralna načela tudi spoštuje ne glede na trenutne egocentrične potrebe (ibid.: str. 33–34).

Ta večznačni status posredovanja/transmisije, celo same vzgoje, se v veliki meri razreši, ko pridemo do teoretskega jedra knjige, se pravi razlikovanja med tremi modeli moralne vzgoje, ki so: kulturno-transmisijski, permissivni in procesno-razvojni model moralne vzgoje. Avtor v besedilu zagovarja tretji model, in ko pripravlja prostor zanj, opozarja na pomanjkljivosti prvih dveh. Iz besedila pa sledi, da sta tudi prva modela moralne vzgoje že v notranjem odnosu, saj za drugega lahko rečemo, da se je razvil kot odgovor na prvega oziroma je njegova kritika.

Prvi model govori o prenosu družbenih vrednot na posameznika, ki ima pasivno vlogo in mora samo pasivno sprejemati tisto, kar učitelj s svojo brezpogojno avtoriteto posreduje.

Prvi prenaša sistem pravil kulture. Vzgojitelj je »zastopnik družbenega reda in ve, kaj je prav in resnično« (ibid.: str. 26). Iz tega sledi primat vzgojitelja in nujna poslušnost otroka. Gre za ideološko, »konformistično moralo«. Ta ne more spodbujati razvoja »avtonomne morale« (ibid.: str. 28): »/V/ kulturno-transmisijem modelu vzgoje in izobraževanja so otrokove pritožbe povsem brez pomena, saj je vzgojitelj zastopnik družbenega reda in ve, kaj je prav in resnično, otrok pa je bitje, ki ga šele uvajamo v ‚vnaprej kodirano‘ strukturo odnosov, pravil in resnic, zato ni sposoben in upravičen kritično soditi o vsebini vzgojnih zahtev« (ibid.: str. 26).

Drugi model opozarja na podrejenost otroka v prvem modelu. Da bi otroka osvobodil in mu omogočil svoboden razvoj, drugi model prepove avtoriteto in skuša otroka zaščititi pred nasiljem družbe. Prvi model tako otrokom vceplja vrednote obstoječe družbe, drugi model otroka brani pred to indoktrinacijo in manipulacijo. Učitelj v prvem modelu terja poslušnost in ubogljivost otrok, otrok je zgolj pasivni sprejemnik vsebin, drugi model pa temelji na aktivnosti otroka in njegovem razvoju.

Transmisija ni samo prenašanje vrednot, temveč to prenašanje vključuje tudi določeno razumevanje vrednot in določeno razumevanje odnosa med učiteljem in učencem. Ni jasno, ali prenašanje vrednot vselej nastopa v tej konstelaciji ali pa je mogoče prenašanje vrednot, ki ni tako avtoritarno in ne temelji na absolutni vednosti učitelja. Vsekakor pa se zdi, da pri modelu prenašanja ni problematično toliko (ali zgolj) to, da se prenaša vrednote, kot forma, v kateri se vrednote prenašajo. Prenášanje vednosti je v tem smislu problematično zaradi forme, ki jo prenašanje vrednot vsiljuje pedagoškemu procesu in vlogi, ki jo v tem procesu namenja učencu, se pravi vlogi sprejemnika, ki je pasiven in podrejen.

Krofličeva ideja je nasprotovanje pasivnosti, »aktivna vloga otroka v vzgojnem procesu na načelu obojestranske komunikacije med njim in vzgojiteljem se lahko začne uveljavljati šele takrat, ko začno pedagogi in psihologi poudarjati pomen otrokovega neoviranega (svobodnega) razsojanja ...« (Ibid.: str. 32)

Procesno-razvojni model preseže transmisijski in permisivni model: prvi vsiljuje družbene vrednote in omejuje svobodo otrok, drugi želi omogočiti svobodo otroka in zato odpravlja zunanje vplive, a se prav ta drža odraslega otroku kaže kot enigmatična zahteva, na katero je težko odgovoriti.

Kroflič opozarja, da mora vzgoja otroka upoštevati njegove razvojne potrebe. Te pa ne uresničimo s tem, da izpraznimo okolje otroka, da bi mu naredili prostor za spontani razvoj. Otrok je vseskozi bitje v odnosu, za razvoj potrebuje odnose. In nujno je, da simbiotični odnos s pomembnim Drugim prekine tretji: »Otrok za optimalen razvoj potrebuje določeno mero frustracije, potrebuje jasne omejitve in (raz)umsko utemeljene zadolžitve, seveda pa potrebuje tudi čustveno sprejetost in občutek varnosti.« (Ibid.: str. 65)

Pri opredelitvi razvojnih potrebo otroka se Kroflič opre na dve teoriji: teorijo objektivnih odnosov in Kohlbergov razvoj moralne kognicije. Za obe teoriji za značilna neka skupna poteza. Ko v naslonitvi na psihoanalitično teorijo objektivnih odnosov govori o nujnosti nadomestiti imaginarne identifikacije (z materjo) s simbolno (identifikacijo z očetom), je teža-va fiksacije na imaginarno identifikacijo v tem, da Drugi v tem primeru »ničesar ne zahteva in mu ne postavlja konkretnih omejitev.« (Ibid.: str. 41) oče, tretji, ki razreši simbiozo z materjo, je »hkrati glasnik racionalnega sveta pravil, zahtev, pozivov in zakonov.« (Ibid.: str. 42) Ti zakoni so racionalni in univerzalni, veljajo tudi za samega očeta. Oče otroku končno pove, kaj se od njega pričakuje. A potem je tudi jasno: »...da je otrokova podreditev avtoriteti pomembnega Drugega nujne pogoj za njegov optimalen osebni razvoj.« (Ibid.: str. 56) »Otrok potrebuje podreditev avtoriteti pomembnega Drugega in si jo je sposoben zagotoviti neglede na to, ali si odrasli tega želimo ali ne.... Ker je otrokova težnja po podrejanju pomembnemu Drugemu povezana z izvorno potrebo po varnosti, je podrejanje avtoriteti tako trdovratno in nevarno.« (Ibid.: str. 57) Otrok ponotranji očetove zahteve, se pravi svet pravil, zahtev, zakona. Otrok tako ponotranji raven, ki presega intersubjektivne odnose in napotuje na družbenost, na simbolni red. Lahko bi rekli, da je to ponotranjenje pogoj vse poznejše dialoščnosti in racionalnosti. Ta heteronomnost je pogoj poznejše avtonomije.

Podobna gesta velja za teoretika moralnega razvoja, Kohlberga. Vpeljan je kot kritik manipulacije in ideoloških pritiskov. A četrta stopnja moralnega razvoja je opredeljena kot »utrditev in ponotranjenje konvencionalne morale z upoštevanjem družbenega sistema in vzpostavitvijo moralne (za)vesti. Na tej stopnji je poudarjena potreba po socialnem redu in upoštevanju predpisov ...« (Ibid.: str. 47) Četrta stopnja je tako bistveno zavezana ponotranjenju obstoječih družbenih pravil, obenem pa zanjo velja, »da je osnovna naloga institucionalnega vzgajanja na osnovni in srednji stopnji šolanja, da pri večini dijakov učvrsti četrto stopnjo moralnega razsojanja, saj bodo naslednji stopnji dosegle le redke odrasle osebe.« (Ibid.: str. 47)

Bistvo Kohlbergove teorije je sicer opredeljeno v opoziciji s prenašanjem: »Bistvo moralne vzgoje ni v prenašanju uveljavljenih moralnih norm, na katerih je utemeljena obstoječa kulture, temveč v podpori tistih osebnih potencialov, ki otroku omogočajo vedno kompleksnejše in kompetentnejše moralno razsojanje in delovanje ...« (Ibid.: str.,49) A stopnja, ki jo večina posameznikov doseže v moralnem razvoju, je bistveno povezana z obstoječimi družbenimi pravili. Chazan v navezavi s tem pravi, da je za Kohlbergovo teorijo značilna prav interakcija med posameznikom in družbo, ne pa samostojnost posameznika glede na družbo. (Chazan, 1985: str. 75)<sup>5</sup>

Tako teorija objektivnih odnosov kot Kohlbergova teorija moralne vzgoje začneta z razvijem posameznika, neodvisnega od družbe, in s kritiko prenašanja družbenih vrednot. In potem se pri obeh teorijah *moment družbenosti* pojavi kot bistven dejavnik. Posebej pri teoriji objektivnih odnosov je ta moment poudarjen: identifikacija s simbolnim redom je ključna za vznik subjekta. Ne gre moment sprejetja pravil, ki se zgodi na osnovi pogajanj in racionalne argumentacije. Identifikacije z očetom, ponotranjenje, ki predhodi kritičnosti in avtonomiji, je pogoj, da se vzpostavi subjekt, ki lahko razpravlja, utemeljuje in argumentira.

Če se je prej zdelo, da je *prenašanje* manipulacija, se zdaj zdi eden od temeljev vzgoje in izobraževanja. Rešitev je verjetno v dveh pomenuh termina »prenašanje«. V prvem pomenu prenašanja gre za oddaljeni pogled na delovanje in ohranjanje družbe. Da bi se družba ohranila, prenaša vednost in vrednote. Prenašanje se nanaša se na vsebine, ki so v družbi že dane, otrok pa si jih mora prisvojiti. Nedvomno vsaka družba na svo-

5 Chazan tudi opozarja, da pozni Kohlberg ni več postavljaj nasprotovanje indoktrinacije v središče svojega pristopa k morali. Pri tem se opira na samega Kohlberga, ki pravi: »Ni mam več teh negativnih pogledov na indoktrinacijsko moralno vzgojo in sem sedaj prepričan, da morajo koncepti, ki vodijo moralno vzgojo, biti delno indoktrinativni.« (Kohlberg, 1978: str. 84)

je nove člane, kar otroci so, prenaša jezik, navade, kulturo, temeljne norme družbe.

Drug pomen prenašanja pa meri na obliko posredovanja teh »vsebin«: vsebine se lahko prenaša (prvi pomen) otrokom z metodo prenašanja (drugi pomen), ali pa kako drugače. Pri prenašanju kot metodi so otroci pasivni, lahko pa otroci družbene vsebine osvojijo tudi na druge načine; denimo z otrokovim aktivnim raziskovanjem in prisvajanjem. Tudi otrokova aktivnost pa ima lahko obliko vključevanja v obstoječe prakse, tako da se z aktivnostjo otrok nanje prenaša pravila, ki vzpostavljajo in regulirajo prakso. V tem smislu je opozicija med učencevo aktivnostjo in pasivnostjo pravzaprav zavajajoča. Učencem pokažemo, kako se ravna v skladu s pravili določene prakse in potem učenci delujejo v okviru te prakse. Pasivnost in aktivnost sta tako lahko dva momenta istega procesa.

V primeru nedirektivnega prisvajanja resnic se spoštuje osebnost otroka, zato se mu omogoča sam odkriva resnice, namesto da bi se mu jih preprosto grobo predpisalo. Zdi se, da je bistveno, da v tem odkrivanju se najde smisel resnic, njihov pomen, pa tudi njihovo upravičenost. V tem je ključna razlika med prenašanjem v prvem in drugem pomenu besede.

A nedirektivno prenašanje ima lahko tudi negativen vidik: če otroci svobodno odkrivajo vsebine, ki so vnaprej predpisane, in najdevajo vrednote, ki jih po učnem načrtu morajo najti, potem to odpira pot za še bolj prefinjeno manipulacijo. Učencem se zdi, da smo samo odkrili, a ta svoboda je bila navidezna. Okolje je bilo prefinjeno organizirano tako, da bodo našli tisto, kar moramo najti. Kar smo sami našli je naše, temu se težje upiramo, to težje kritiziramo. Ta možnost skrite manipulacije, ki jo omogoča »svobodno raziskovanje« od šole terja posebno pozornost in gojenje etosa radikalne kritičnosti, se pravi okolja, v katerem je jasno, da so tudi naši skupni rezultati lahko vselej predmet kritike.

Zdi se, da polemika proti indoktrinaciji, proti tradicionalnemu prenašanju družbenih vrednot včasih nekoliko zamegli sicer »očitno« dejstvo, da se o družbenosti ni mogoče pogajati. Da so samostojno mišljenje, kritičnost in avtonomija mogoči šele na osnovi družbenosti. Da je neka temeljna transmisija družbenosti pogoj za konstitucijo subjekta. V tem smislu je za vzpostavitev subjekta poleg aktivnosti ključna temeljna pasivnost, temeljna heteronomija.

## Sklep

Ena od konstitutivnih gest sodobne moralne vzgoje je zagotoviti prostor svobode posameznika. Ta se zdi nezdržljiva s pozicijo pasivnega posameznika, na katerega šola prenaša družbene vrednote. Zato se številni razmisleki o moralni vzgoji začnejo na negativen način: moralna vzgoja



je najprej »ne« moralni vzgoji, ki si subjekt podredi, da bi nanj prenesla družbene vrednote. Ta začetni ograditev od družbe tako močno določi teren diskusije, da se zdi, da »ne« vcepljanju vrednot pomeni tudi »ne« prenašanju družbenih vrednot. Vendar morala ni stvar posamezne osebe, morala posameznika presega in ni preprosto stvar njegove izbire, saj uravnava odnose med osebami, po drugi strani pa je obstoj morale odvisen od posameznih oseb, saj kot družbena institucija obstaja le, če v družbi obstaja konsenz glede potrebe po njenem obstoju.

Zdi se, da iz tega sledi, da je odnos do nje *performativen*, kar pomeni, da naš odnos do morale spreminja samo moralo. Bistvena ideja moralne vzgoje je torej, da je potreben premik, ko družbena moral ni več dojeta kot odtujena sila, temveč naša skupna stvar. Cilj moralne vzgoje tako ni, da se vceplja obstoječo družbeno moralo, cilj moralne vzgoje je, da se vzpostavi (oziroma prenaša) specifičen odnos do moralnosti. Ko se spremeni odnos, se spremeni tudi sama družbena funkcija moralnost. Nova funkcija morale je morala kot naša skupna stvar. Ko je tak odnos do morale oblikovan, bi lahko rekli, da morale ni treba vsiljevati, saj je s tem, da smo jo skupaj proizvedli, že naša stvar.

Tako teorija objektnih odnosov kot Kohlbergova teorija moralne vzgoje začneta z razvijem posameznika, neodvisnega od družbe. In potem se pri obeh teorijah *družbenost* pojavi kot bistven dejavnik.

Videli smo proces opredeljevanja vsebine moralne vzgoje, ki poteka od reakcije na vcepljanje družbenih vrednot posamezniku k bolj dinamičnemu razumevanju odnosa med posameznikom in družbo. Še več, nekateri sodobni avtorji – opirajoč se na Levinasa – poskušajo postaviti mejo aktivni vlogi subjekta in izpostavljajo njegovo pasivnost.<sup>6</sup> Biesta tako opozarja na Levinasovo tezo, da je odgovornost, se pravi odnos do Drugega, temeljna struktura subjektivnosti. Tako da subjekt vznikne iz odnosa, ki ga zaznamuje temeljna pasivnost. Levinasove opredelitve povzame takole: »Eden od načinov, na katerega Levinas opredeli ta odnos, je ,obsesija', in to idejo strne s preprosto, toda vznemirjajočo frazo, da je ,subjekt talec', ki ga obsedajo odgovornosti, ki ,ne izhajajo iz odločitev, ki bi jih sprejel subjekt ...« (Biesta, 2008: str. 203)

6 Poleg tega se ob pojmu avtonomije opozarja tudi na tisti vidik sodobnega razvoja družbe, zaradi katerega avtonomija sama v sodobnem svetu nima več položaja enoznačne in nesporne vrednote. Avtonomija se danes posamezniku nalaga, se od njega celo zahteva, tako kot odgovornost posameznika za njegov učenje. Avtonomija ima kot cilj vzgoje danes lahko status prefinjene manipulacije: si avtonomen, zato moraš sam prevzeti odgovornost za svoj položaj. Težava je seveda v tem, da za svoj položaj v družbi posameznik ni v celoti sam odgovoren. Tu se pokaže, kako je za razumevanje vzgoje potrebno v nekem trenutku preseči okvire odnosa vzgojitelj-vzgojani in v analizo pritegniti prostor, ki se nahaja izven šole, predvsem družbo, v kateri se šola nahaja.

Drugi pa opozarjajo, da obstaja pomembna (tudi zgodovinska) povezava med Durheimom, s katerim smo začeli naš članke, in Levinasom, s katerim ga končujemo. Ann Strahan tako izpeljuje, da se Levinasova konceptualizacija subjektivnosti kot vzpostavljene z etično odgovornostjo opira na Durkheimov primat družbenega. Oba izhajata iz tega, da biti-za-druge predhaja subjektivnosti (Strahan, 2016: str. 335). Vendar analiza moralne vzgoje iz perspektive artikulacija razmerja med subjektom in Drugim presega okvir tega članka.

## Literatura

- Biesta, G. J. J. (2008) *Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human*. V Egea-Kuehne, D. (ur.). *Levinas and Education*. London: Routledge.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2011) *Pogoji vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Chazan, B. (1985) *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York: Teachers College Press.
- Crane, A. (2000) *Marketing, Morality and the Natural Environment*. London: Routledge.
- Durkheim, E. (2014) *Moralna vzgoja*. Ljubljana: Krtina.
- Haydon, G. (1997) *Teaching About Values*. London: Cassell.
- Haydon, G. (2000) The Moral Agenda of Citizenship Education. V Lawton, D., Cainrs, J. in Gardner, R. (ur.). *Education for Citizenship*. London: Continuum.
- Halstead, M.J., Pike, M. (2006) *Citizenship and Moral Education*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1978) Revisions in the Theory and Practice of Moral Development, v Damon, W. (ur.). *New Directions for Child Development: Moral Education*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 83–88.
- Kroflič, R. (1997) *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.
- Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009) *Moč vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba.
- Strhan, A. (2016) Levinas, Durkheim, and the Everyday Ethics of Education. *Educational Philosophy and Theory* 48 (4), str. 331–345.