

# Kognitivistično, formalistično, univerzalistično o (državlanski) vzgoji in etiki

## **VZGOJA IN FORMA SOCIALNEGA IN MORALNEGA MIŠLJENJA**

Razprava o šolskem predmetu, ki naj bi postal del šolskega sistema, a mu zaenkrat razen delovne oznake "državlanska vzgoja in etika" (odslej: DVE) še ne vemo imena, je vse bolj razgreta. Žal se skupaj z vnemo ne povečuje tudi premišljenost posameznih prispevkov. Večino razpravljalcev vodi neka ponostavljena predstava o dveh funkcijah pedagoške dejavnosti, o kognitivni funkciji in funkciji, ki jo opisujejo na različne načine, vendar se vsi ti načini stikajo v rabi izraza "vzgoja". Druga od funkcij naj bi torej bila "vzgojna funkcija". Vplivala naj bi na učenčev osebnostni razvoj, zlasti na njegov *socialni in moralni razvoj*, nemara pa tudi na njegov emocionalni razvoj in razvoj njegovih stališč in nazorov.

V besedilu bom skušal predstaviti nekaj argumentov, ki podpirajo podmeno, da je vzgojno funkcijo DVE potrebno misliti in praktično razvijati kot *sestavino kognitivne funkcije* predmeta.

Čim sprejmemo to podmeno, moramo opustiti tradicionalno razlikovanje med "vzgojo" in "izobraževanjem". Razlikovanje je na Slovenskem sprejeto z nekakšno samoumevnostjo, bržčas zato, ker je bil binom "vzgoja in izobraževanje" vključen v

različne vrste ideološkega govora, ki se je vselej skliceval na nekakšno *očitno*, vendar nikoli preiskano delitev učiteljevih nalog na *posredovanje znanja* in na *usmerjanje razvoja učenceve osebnosti*. Tu ni mogoče opraviti resnejše analize vlog, ki jih je binom opravljal – in jih še opravlja – v ideološkem govoru. Naj omenim le, da je ena od teh vlog tudi v imaginarni, tj. diskurzivno “realizirani” zajezitvi tistih kognitivnih učinkov šolanja, ki bi lahko segli do intencionalnega, aksiološkega in ideološkega ozadja pedagoške dejavnosti, do ozadja, delno izraženega v t.i. “vzgojnih smotrih”, ki jih za razliko od “izobraževalnih smotrov” učitelj praviloma ne more brez zadrege predstaviti učencem.

Izraza “izobraževanje” ni mogoče izključno povezovati s kognitivnim razvojem. Tega najbrž ni potrebno posebej dokazovati. Toda tudi izraza “vzgoja” ni mogoče izključno vezati na emocionalni, socialni in moralni razvoj. Brez težav se veže na pojem kognitivnega. V rabi je izraz *vzgjati mišljenje*. Pripomniti velja, da se izraz ne nanaša na *vsebino* mišljenja, temveč na njegovo *formo*, denimo na sintakso miselnih operacij ali na piagetovsko definirani *tip* mišljenja. Kasneje bomo videli, zakaj je navezava pojma vzgoje na formo mentalnih procesov tako pomembna.

Če torej v poimenovanju predmeta, ki naj bi obravnaval državljansko in etično problematiko, uporabimo izraz vzgoja, to ni v nasprotju s trditvijo, da je vzgojno funkcijo predmeta potrebno oblikovati kot sestavino njegove kognitivne funkcije.

Kljub tej ugotovitvi pa seveda lahko povsem legitimno domnevamo, da “vzgoja”, tj. (pre)oblikovanje in konsolidiranje takšnih ali drugačnih psihičnih sestavov, presega meje kognitivnih procesov. Sestavni del edukacije so tudi procesi, v katerih nastajajo navade, interesi, stališča, vrednotne orientacije, identitetne strukture, v njih se razrešujejo “krize” (npr. identitetne krize) ter intrapsihični konflikti. Vendar je mnoge od teh procesov izjemno težko ali nemogoče nadzorovati, predvsem pa potekajo *transverzalno*, se pravi, da nimajo privilegirane oporišča v tem ali onem šolskem predmetu. Če bi skušali tej “vzgoji”, ki smo jo pravkar – seveda zgolj v analitične namene – ločili od kognitivnega, dodeliti oporišče v kakem posamičnem predmetu, bi se ta spremenil v pedagoško nakazo, kakršnih je že bilo nekaj v slovenski šoli.

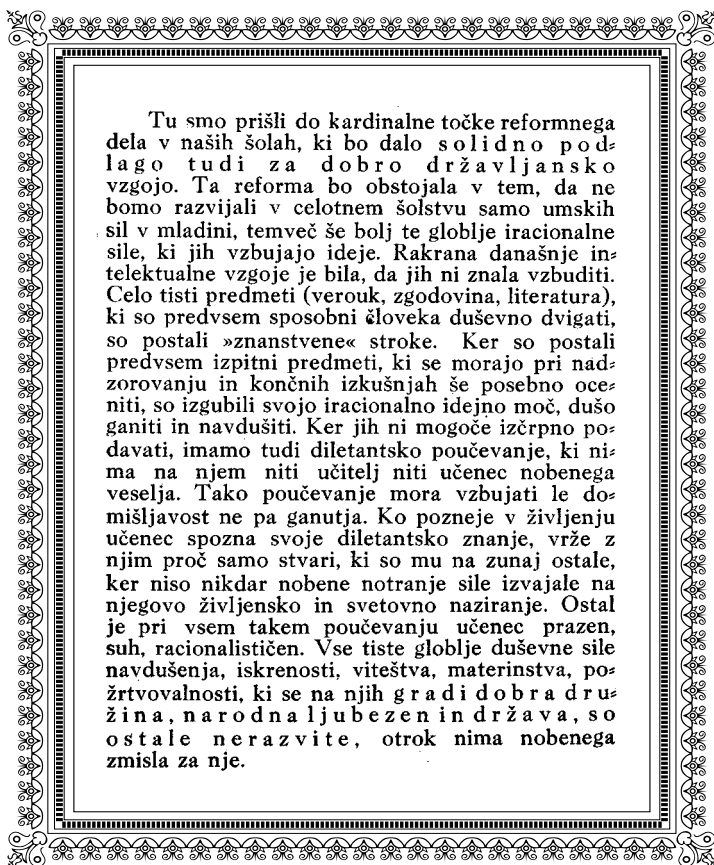
Še na neki način bom skušal pojasniti, kakšno vrsto vzgojnosti je edino mogoče pripisati predmetu, ki ga tu označujem kot DVE. Gre za vzgojo, katere učinki se ne izražajo v konkretnih sodbah ali ravnanjih posameznika, torej v posameznikovih “performancah”, temveč v posameznikovi *spособnosti* (kompetenci) za določeno *vrsto* presojanja ali ravnanja. Takšna usmeritev na kompetenčni in vrstni, “tipološki” vidik razvoja

je značilna za nekatere psihološke teorije socialnega in moralnega razvoja, o katerih bo govor kasneje.

Čemu ta poudarek na kompetenčnem in vrstnem (tipološkem) vidiku razvojnih sprememb, ki naj bi jih sprožilo vzgojno delovanje pri DVE? Z njima se izognemo nevarnosti, da bi v DVE videli možnost vplivanja na *vsebinsko* učenčeve *socialne ali moralne presoje* in vzpostavimo takšno izhodišče za kurikularno načrtovanje, ki je sorazmerno *odporno za ideološke pritiske*. Problem je le v tem, da se s takšnim izhodiščem precej zapletemo v neko dihotomijo (ki se ji sicer nobeno teoretiziranje na tem področju ne more povsem izogniti).

Gre za dihotomijo "kompetenca/performance", ali drugače povedano, za razmerje med *sposobnostjo* za neko presojo ali ravnanje in *dejansko* presojo ali ravnanjem. V raziskavah socialnega in moralnega razvoja povzročča dihotomija številne metodološke težave. Večina raziskovalnih instrumentov meri le razvitost kompetence in še to v "laboratorijskih" razmerah, nobenega pravega jamstva pa ni, da "kompetenca" korelira s "performance". Načrtovalci predmetov, kakršen bi utegnil biti DVE, pa se morajo ob dihotomiji še vprašati, ali ni razvoj kompetence najučinkovitejši ravno tedaj, ko ga posredujejo različne "performance", tj. dejanske presoje in dejanska ravnanja v čimbolj "realnih" razmerah.

Zadnje od vprašanj ima nekakšen "zdravorazumski" podaljšek, ki mnogo radikalneje problematizira predhodno izraženo stališče, naj bi DVE vplivala le na razvoj *kompetence* za neko *vrsto* presoje in ravnanja: Ali ne bi bila takšna državljanska



Tu smo prišli do kardinalne točke reformnega dela v naših šolah, ki bo dalo solidno podlago tudi za dobro državljansko vzgojo. Ta reforma bo obstojala v tem, da ne bomo razvijali v celotnem šolstvu samo umskih sil v mladini, temveč še bolj te globlje iracionalne sile, ki jih vzbuja ideje. Rakrana današnje intelektualne vzgoje je bila, da jih ni znala vzbuditi. Celo tisti predmeti (verouk, zgodovina, literatura), ki so predvsem sposobni človeka duševno dvigati, so postali »znanstvene« stroke. Ker so postali predvsem izpitni predmeti, ki se morajo pri nadzorovanju in končnih izkušnjah še posebno oceniti, so izgubili svojo iracionalno idejno moč, dušo ganiti in navdušiti. Ker jih ni mogoče izčrpano podavati, imamo tudi diletantsko poučevanje, ki nima na njem niti učitelj niti učenec nobenega veselja. Tako poučevanje mora vzbujati le domišljavost ne pa ganutja. Ko pozneje v življenju učenec spozna svoje diletantsko znanje, vrže z njim proč samo stvari, ki so mu na zunaj ostale, ker niso nikdar nobene notranje sile izvajale na njegovo življensko in svetovno naziranje. Ostal je pri vsem takim poučevanju učenec prazen, suh, racionalističen. Vse tiste globlje duševne sile navdušenja, iskrenosti, viteštva, materinstva, požrtvovalnosti, ki se na njih gradi dobra družina, narodna ljubezen in država, so ostale nerazvite, otrok nima nobenega zmisla za nje.

vzgoja in etika, ki bi bila izključno usmerjena v razvoj socio-kognitivne in moralno-kognitivne sposobnosti učencev, preveč formalistična; ali ni končni cilj predmeta, ki ga delovno označujem kot DVE, vendarle v tem, da pospeši internalizacijo temeljnih vrednot demokratične družbe in razvoj pozitivnih stališč do racionalnih in splošno sprejemljivih državljskih dejavnosti.

Ker je vprašanje zapleteno, bom na tem mestu zaenkrat poskusil zgolj nakazati smer, v kateri kaže iskati odgovore. Vsekakor bi kazalo prisluhni tistim, ki v pojmih "kompetenca" in "vrsta presoje" nočejo videti le nekakšne potencialnosti in prazne forme moralnega presojanja, temveč tudi že *internalizacijo* nekaterih temeljnih moralnih vsebin in načel za razumevanje socialnih in moralnih situacij. Vendar lahko tudi s takšnim ohlapnejšim stališčem ostanemo znotraj razumevanja moralne presoje, ki je v bistvu še zmerom kognitivistično in formalistično. V njem lahko ostanemo vse dotlej, dokler v kompetenci in vrsti presoje prepoznavamo le takšne moralne vsebine in načela, ki ponovno priključijo idejo forme s tem, da se nanašajo le na *postopke* državljskega in moralnega delovanja, na postopke, utemeljene v *racionalnem*. Če poskusimo to misel presaditi na vprašanje o DVE, moramo seveda upoštevati, da pravkar opredeljenih vsebin in načel v izkustvenih položajih nikoli ni mogoče povsem ločiti od množice posebnih, "idiosinkretičnih", aksioloških in nazorskih konstrukтов ter od afektivnega, ki nenehno vdira v vsako mišljenje o državljskem in etičnem. Vendar je poglavitna naloga DVE prav v tem, da vse posebne aksiološke in nazorske sestave ter afektivne vrednosti prevaja v takšno socialno in moralno mišljenje, ki je privrženo demokratični in moralno upravičljivi *formi* (postopkom) državljskega in etičnega delovanja. V teh podmenah se razvojno-psihološke konceptualizacije forme socialnega in moralnega presojanja navezujejo na filozofsko in sociološko teorijo, ki skuša rekonstruirati postopke racionalnega državljskega in moralnega delovanja. Ob povzetku dveh razvojno-psiholoških teorij (Selmanove in Kohlbergove) bo postalo jasno, da je takšna povezava posebnega pomena ravno za načrtovanje DVE. Na istem mestu pa bo nemara postalo tudi jasno, da niti splošna sociološko-filozofska dopolnitev razvojno-psiholoških teorij – dopolnitev, kakršno je, denimo, podal J. Habermas – ne priskrbi zadostne podlage za načrtovanje DVE.

## IDEJA RAZSREDINJENJA

V skladu z eno glavnih idej Piagetove razvojne psihologije so nekatere najvidnejše teorije socialnega in moralnega razvoja prepoznale v tem razvoju neprekinjeno povečevanje sposobnosti za *razsredinjeno* (decentrirano) socialno in moralno presojo in delovanje.

Ideje o razsredinjenju mišljenja, presojanja in ravnanja so znane tudi iz mnogih moralnih in spoznavnih filozofij. Empirično raziskovanje sposobnosti za razsredinjeno mišljenje, presojanje in delovanje pa se pretežno opira na Meadovo antropologijo in že omenjeno Piagetovo psihologijo. Po Meadu se antropološka problematika vzpostavi z dejstvom, da je (odrasli) človek "žival, ki opazuje stvari v takšni ali drugačni perspektivi" (*perspective-taking animal*), ki ni nujno njegova lastna perspektiva. Na raziskovanje kognitivnega, socialnega in moralnega razvoja je močnejše kot Mead vplival Piaget. Bistvo osrednje Piagetove zamisli je v naslednjem: V fazi egocentrizma dojema (spoznava) otrok stvari, ljudi in pojave kot nekaj, kar je osredinjeno nanj (tj. na otroka) samega, na njegovo lastno telo ali na njegovo lastno delovanje. Decentracija je proces, v katerem otrok prepozna razmerje med seboj (svojim telesom in svojo dejavnostjo) in okoljem na vse bolj objektivni način. Ideja razsredinjenja je v teorijah moralnega in socialnega razvoja privzela številne oblike.

Teorije socialne kognicije povezujejo decentracijo z zavestjo o prisotnosti "drugega". Izraz "drugi" je v tem pomenu prvi uporabil Ch. S. Peirce, in sicer v dveh različicah – *the other* in *the Other* (torej pisano z veliko začetnico) –, ki sta kasneje zašli v psihoanalizo, k Lacanu. Za vprašanje o DVE je zanimiv Habermasov poskus sinteze rezultatov Flavellovih, Damonovih, Selmanovih in Kohlbergovih raziskav, ki je med drugim privedel do stališča, da se pri adolescentih predstava o "drugem" razvije v predstavo o standardnih vrstah "drugega" in da se slednja postopno pretvori v predstavo o "standardnih socialnih vlogah", ki jih prevzemajo konkretni posamezniki. Čeravno so nekateri Habermasovi povzetki teorij socialne in moralne kognicije malce nenatančni, se jih splača pritegniti v razpravo o DVE, ker se z njimi nakaže možnost prehoda od *socialnega učenja* – o katerem ve veliko povedati socialna psihologija – k *učenju o socialnem*, ki ga je bolje preučevati v okviru uporabne epistemologije (denimo tiste, ki je utemeljena v bachelardovski tradiciji) ali v okviru discipline, ki je v Franciji dobila oznako "psiho-sociologija".

Socialno in moralno učenje utirata pot učenju o socialnem in moralnem. Predno se v razvoju socialnega in kognicije pri posamezniku ne razvije sposobnost za rekonstrukcijo perspek-

tive druge osebe in perspektive tretje osebe ("opazovalca"), sta učenje o socialnem in učenje o moralnem silno omejeni dejavnosti, ki sta nenehno izpostavljeni nevarnosti vulgarizacije. Pri mnogih otrocih in adolescentih, ki omenjene sposobnosti nimajo, se ne morejo razviti nekatere zahtevnejše predstave o družbi, denimo predstave o izvoru in utemeljenosti "pravil", ki uravnavajo socialno delovanje, predstave o "pravni državi" ali o civilizacijski vlogi zakonov (zadnja od predstav vključuje pojem upravičene "kršitve" pravil, zato se lahko razvije le

pod pogojem, da se pri adolescentu vsaj delno razvije sposobnost za "postkonvencionalno moralno presojo", ki jo bomo opisali kasneje).

Pravkar opisani problem se pojavlja še v neki drugačni obliki. Učenje o državljskem in moralnem delovanju se ne začne šele s tem ali onim šolskim predmetom. Nima jasno določljivega začetka, vendar pa prve predstave o družbenem in moralnem nastanejo mnogo prej, kot pa se pri otroku (adolescentu) razvije sposobnost za takšno rekonstruiranje socialnih in moralnih razmerij in perspektiv, ki pomenijo odklon od egocentričnega razumevanja.

### Družina, temelj državljske vzgoje.

Državljsko vzgojo ne smemo od zgoraj dol posredovati, učeč mladino samo o državni ustavi, zakonih, državnem gospodarstvu. V tem slučaju bi samo državljske dresirali, nikakor pa bi ne pridobili njihovega srca in duše. Vzgoja bi ostala na površju in bi ob prvi težki preizkušnji ne prestala, ker bi bila samo zunanja, vsiljena stvar. Državno vzgojo moramo graditi od spodaj na vzgor, organično, v zmislu naravnega življenja in razvoja otroka. Tu se mora učitelj zavedati, da ne more on sam v šoli dati temelja državljski vzgoji. Temelj državljski vzgoji se polaga v tisti živi celici, ki se v njej poraja vse življenje, v družini. Kakor je družina pravil vsega življenja, tako je tudi pravil vse občestvene skupnosti, ki mora na njej temeljiti vsaka državljska vzgoja in iz nje zajemati kralji za elementarne državljske čednosti. To smo že poprej dokazali, ko smo razložili, kako se ravno državno življenje organično, ne mehanično, gradi in sestavlja iz nižjih zajednic. Ker so v vsakem organizmu glavno prvotne celice, ki sestavljajo nadrejene ude in organe, je samoposebi umljivo, da je tudi v organizmu države glavno družina kot njena prvotna celica. Od njenega zdravlja bo tudi odvisna zdravje države, od vzgoje za družino in družinsko občestvo bo odvisna tudi vzgoja za državljsko občestvo.

Nekateri raziskovalci (Haan, 1985) nas prepričujejo, da že pri predšolskem otroku obstajajo implicitne socialne in moralne teorije (ali fragmenti takšnih teorij). Predstave o državljskem in moralnem, ki jih posreduje neki šolski predmet, se torej ne umeščajo v prazen mentalni prostor, temveč prihajajo v konflikt z že obstoječimi predstavami. Cilj pedagoške dejavnosti torej ni le posredovanje novih predstav. Ker je cilj preurediti predstave, mora pedagoška dejavnost najprej vzpostaviti

stik s predstavami, ki pri učencih že obstajajo. Da bi preurejanje bilo uspešno, mora učitelj poznati te predstave. Nesmiselno bi bilo zahtevati, naj obvlada predstavne "idiosinkrazije" pri vsakem posameznem učencu. Vsekakor pa mora vedeti, kakšna je značilna zgradba in narava predstav o družbi ter moralnih predstav (predstav o "pravičnem" in "nepravičnem") na določeni razvojni stopnji.

Koncept razsredinjenja ima še drugačne nasledke za DVE. Ena od didaktičnih dogem govori o tem, naj bi učenci novo znanje pridobivali v smeri "od bližnjega k daljnemu". S konceptom razsredinjenja se ponuja konkurenčno načelo za izdelavo kurikularne strategije: od subjektivnih k vedno bolj objektiviziranim (razsredinjenim) socialnim in moralnim predstavam. Iz kurikulov državlanske vzgoje v različnih evropskih državah je razvidno, da enkrat uveljavljajo eno, drugič pa drugo strategijo. V nekaterih državah – v katerih, bomo natančno navedli v poročilu raziskave, ki jo opravljamo na Pedagoškem inštitutu – je kurikulum zasnovan tako, da na začetku terja od učencev le nekakšne zelo šibke oblike razsredinjenega socialnega in moralnega mišljenja. Gre za oblike, ki jih psihološka razvojna teorija imenuje "konkretna individuacija" (Kohlberg, 1981). Vendar kurikulum v nadaljevanju postopno povečuje zahtevo po razsredinjenem mišljenju. Drugod v programih državlanske vzgoje ali etike še zmerom sledijo načelu postopnega oddaljevanja od tistega, kar učenec "izkustveno doživlja"; zato se uvodna poglavja praviloma ukvarjajo z opisom družinskih razmerij, vlog in dejavnosti. Kaj natančno naj bi pri tem bilo "izkustveno doživljanje", ostaja odprto vprašanje. Mislijo v pojmu "izkustvenega" percepcijo? Fizični stik in prostorsko bližino? Če je tako, niso manifestacije "daljnega" (tj. socialne makro-organizacije: časopis in televizija v hiši, konvencije prometne ureditve, "utelešene" v prometnih znakih) nič bolj daljne od družinskih pojavov. Tudi mediji so prispevali k temu, da je pojem "izkustvenega doživljanja" postal močno dvoumen, če že ne zavajajoč. Je intenzivna percepcija televizijsko posredovanih ikon "oddaljene" kulture kaj manj izkustvena od recepcije kulturnih vzorcev iz najožjega okolja? Kriterije za kurikularno načrtovanje je potrebno opreti na "logiko", ki usmerja razvoj socialnega in moralnega mišljenja, na zgradbo motivacijskih procesov v zgodnji adolescenci, na regularnosti v razvoju identitetnih konstruktov v tem obdobju itd. Refleksija o družinskih odnosih bržkone sama po sebi nič hitreje ne privede k razsredinjenju predstav o socialnem in moralnem kot refleksija o odnosih v drugih družbenih skupinah. Gre za formo mišljenja o pojavih, ne za pojave same.

## RAZVOJ FORME SOCIALNEGA IN MORALNEGA MIŠLJENJA

Pri predmetih, kot je DVE, pedagoški telos praviloma hipertrofira. Navadno so pretirano obloženi s “funkcijami”, “cilji”, “smotri” ipd. Čim bolj vprašljiv je njihov obstoj v predmetnikih, tem bolj čudaški postajajo utemeljitveni obrazci, ki jih zanje izdelujejo načrtovalci. Seveda pa si je mogoče ob DVE zamisliti tudi nekakšno “minimalno teleologijo”, minimalistične cilje, ki bi jim bilo težko oporekati. Večji del te “teleologije” bi nedvomno morali sestavljati kognitivni cilji. Med kognitivnimi cilji so mnogi – kot rečeno – “vzgojne” narave, če pač pod “vzgojo” uvrstimo tudi razsredinjenje nekega mišljenja, oblikovanje koherentnih pojmovnih mrež, vezanih na osrednja pojma državljanskega in etičnega, “privzgojitev” sposobnosti za uporabo osnovnih državljanskih znanj in postopkov, prisvojitve poglavitnih etičnih načel in pravil, ki predstavljajo za vse sprejemljivo formo državljanske presoje in ravnanja.

Tu se je težko odpovedati zgledu, ki se ponuja s formulacijami ciljev državljanske vzgoje na Francoskem. Poglejmo nekaj formulacij, ki v uradnem besedilu nakazujejo “usmeritev” in “cilje” tamkajšnje *education civique*: “razumevanje pravil življenja v demokraciji”, “vednost o inštitucijah in njihovem zgodovinskem izvoru”, “refleksija o pogojih in sredstvih za ohranitev človeškega dostojanstva”, “misliti vrednote”, državljanska vzgoja je “poučevanje in praksa” itd. (*Education civique*, 1990 – gl. literaturo). Tu je vsekakor govor o vzgoji, vendar o vzgoji, ki ne prestopa okvirov kognitivne funkcije šole.

Med tistimi potencialnimi vzgojnimi nalogami DVE, ki se vežejo na kognitivno funkcijo šole, bom zdaj izpostavil dve: vpliv na razvoj socialnega mišljenja in vpliv na razvoj moralnega mišljenja. Kaj pomeni prva in kaj druga od nalog? Koliko sta sploh uresničljivi? Odgovor na ta vprašanja moramo iskati pri teorijah razvoja socialne in moralne kognicije.

Kratko bom predstavil dve takšni teoriji, Selmanovo teorijo razvoja socialne kognicije in Kohlbergovo teorijo razvoja moralne kognicije. Teoriji sta močno vplivali na socialno-psihološke, sociološke in filozofske raziskave, ki imajo izhodišče v ideji razsredinjenja. Vsaka od omenjenih teorij ima nekaj šibkih točk. Pokazal bom, v katerih smereh so delovale kritike, ki sta jih sprožili (zlasti Kohlbergova teorija). Skušal pa bom tudi pokazati, da teoriji ponujata vrsto argumentov, ki upravičujejo kognitivistično, formalistično in univerzalistično koncepcijo DVE.



## RAZCEPI V TEORIJAH SOCIALNEGA MIŠLJENJA

Teorije socialne kognicije se ukvarjajo s “procesii, v katerih otroci pridobivajo vednost o socialnem svetu, in z delovanjem njihovega socialnega mišljenja” (Muus, 1988, str. 239). Ukvarjajo se z vprašanji, kako otrok in adolescent lahko predvidita, kaj kak drug posameznik razmišlja, kakšna so njegova čustva ali kako bo ravnal. Teoretski interes za ta vprašanja se očitno veže na problematiko mišljenja o *drugem*, natančneje, na teoretsko linijo, ki izvira iz G. H. Meada. Na tej teoretski liniji se vprašanje mišljenja o drugem tesno veže na vprašanje o individuaciji (o razvoju ega in selfa). Čim kompleksnejši postajajo kognitivni, na drugega nanašajoči se konstrukti, tem intenzivnejši je proces individuacije. Vendar ta ugotovitev ne zadošča. Že iz navedenih formulacij je razvidno, da se problematika socialne kognicije cepi na več vej (kar je posebej pomembno za načrtovanje DVE). Prvi razcep se je pokazal, ko smo ločili socialno učenje od učenja o socialnem. V zgornjih formulacijah pa se je pokazal nov razcep. Socialna kognicija, opisana kot “pridobivanje vednosti o socialnem svetu”, se precej razlikuje od socialne kognicije, ki je usmerjena v prepoznavanje mentalnih stanj posamične druge osebe. Z Meadom bi lahko dejali, da gre enkrat za spoznavanje posplošenega drugega (generalized other) in drugič za spoznavanje konkretnega drugega.

Tu se ne morem podrobneje ukvarjati z opisanima razlikovanjima. Naj omenim le, da bi bilo potrebno v tej zvezi natančneje določiti vlogo dveh ključnih disciplin, *socialne psihologije*, ki ji nekako naravno pripada raziskovanje socialnega učenja in raziskovanje spoznavnih procesov, v katerih posameznik spozna konkretnega drugega, ter *uporabne epistemologije*, ki se ukvarja z razvojem splošnih predstav, pojmov in samoniklih “teorij” o socialnem, ter z razvojem implicitne epistemologije, iz katere te “teorije” izvirajo.

Oglejmo si še tretji razcep v problematiki socialne kognicije. Izraz socialna kognicija se na eni strani prilega tisti otrokovi (adolescentovi) mentalni dejavnosti, v kateri si slednji pridobi vpogled v *spoznavne* procese, ki potekajo v drugi osebi, na drugi strani pa tudi otrokovemu (adolescentovemu) prepoznavanju *afektivnih* stanj in procesov pri drugem, interesov, potreb drugega itd. Selmanova teorija razvoja socialne kognicije vključuje obe vrsti socialnega spoznavanja, razlika med njima pa za samo teorijo – in za empirično raziskovanje, ki teorijo podpira – ni imela bistvenih nasledkov. Pomembni nasledki pa izvirajo iz te razlike tedaj, ko preidemo k vprašanju moralnega razvoja. Vsaj za nekatere od teorij moralnega razvoja je glavna značilnost

razvite moralne presoje v tem, da je neodvisna od naključnih afektivnih stanj (o tem podrobneje kasneje).

### **NEKA TEORIJA RAZVOJA SOCIALNEGA MIŠLJENJA**

R. L. Selman je avtor teorije razvoja socialnega mišljenja, ki jo bom tu podrobneje predstavil. Njegova teorija v poglavitnih potezah sledi Piagetovi ideji o kognitivnem razvoju kot procesu postopnega razsredinjenja mišljenja. Ob tej določilnici Selmanove teorije moram omeniti še tri druge.

1. Zanima jo struktura (forma), ne vsebina socialnega mišljenja pri otroku in adolescentu.
2. Sodi med konstrukcijske teorije, torej med teorije, po katerih se v psihičnem razvoju zaradi močne težnje po koherentnosti dogaja občasno globalno preurejanje (reorganizacija) v posameznih dimenzijah psihičnega.
3. Meadovo idejo o decentraciji kot prevzemanju vlog je dopolnil s pojmom "prevzemanje perspektive". Razlika je v naslednjem: Ko se postavimo v vlogo drugega, ugotovljamo, kakšen pomen ima neka informacija v položaju, v katerem je neka druga oseba. Ko prevzamemo perspektivo drugega, pa si že na določen način tolmačimo razmerje med *dvema* glediščema ali *več* gledišči (Selman, 1980, str. 22).

Ker so Selmanove opredelitve stopenj socialnega spoznavanja – tako kot Kohlbergov opis stopenj moralnega razvoja – precej široko znane, bom povzel le njegove najvažnejše sestavine.

*Stopnja 0* (približno do šestega leta starosti): Na tej stopnji je otrok povsem egocentričen. Ne loči med svojim lastnim pogledom na neki socialni položaj in pogledom drugih oseb.

*Stopnja I* (med petim in devetim letom starosti): Otrok razume, da druge osebe drugače vidijo neko socialno situacijo kot on sam. Do tega razumevanja pride, ko opazi, da se ravnanje različnih oseb v podobnih situacijah bistveno razlikuje. Na podlagi opazovanja zunanjih značilnosti vedenja drugih vsaj delno ugane, kaj drugi razmišljajo, čutijo, nameravajo. Vendar je zanj notranja, psihična perspektiva drugega nedostopna.

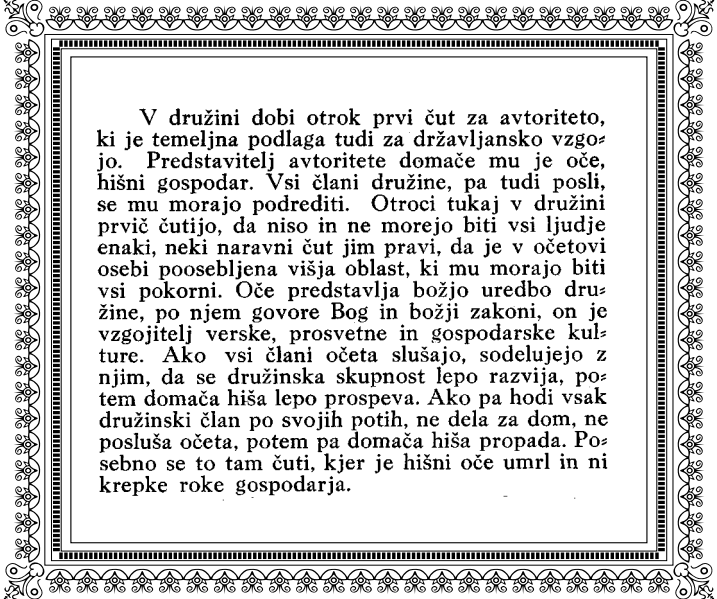
*Stopnja II* (med sedmim in dvanajstim letom starosti): Pri predadolescentu se razvije sposobnost za dojetje notranje perspektive drugega in za primerjanje te perspektive z njegovo lastno perspektivo. Vendar si lahko le izmenično predstavlja eno ali drugo perspektivo, ne more pa hkrati dojeti njune recipročnosti – ne zmore vzpostaviti "perspektive tretje osebe".

*Stopnja III* (med desetim in petnajstim letom): (Pred)adolescent lahko po poti abstrakcije izstopi iz svoje neposredne interakcije z drugim in prevzame perspektivo tretje osebe. Na ta način lahko v nekem danem trenutku opazuje *sistem* dveh perspektiv, njuno recipročnost.

*Stopnja IV* (med adolescenco in odraslostjo): Na tej stopnji se pri posamezniku razvije sposobnost za koordiniranje različnih "perspektiv tretje osebe", torej sposobnost za (kognitivno) delovanje v *societalni perspektivi*.

## NEKA TEORIJA RAZVOJA MORALNEGA MIŠLJENJA

Zelo shematično bom predstavil še razvpiti Kohlbergov stopenjski model moralnega razvoja, ali natančneje, model razvoja moralnega presojanja. Model je oprt na tri teoretske tradicije: na kantovsko vejo filozofiranja o etiki in morali, na ameriško pragmatistično filozofijo, na piagetovsko smer v razvojno-psihološkem raziskovanju. Po Kohlbergu naj bi razvoj moralne presoje potekal diskontinuirano, nekako tako, kot si je Piaget predstavljal kognitivni razvoj. V tej okvirni zamisli sta ključnega pomena dve postavki. Prva od njiju je v trditvi, naj bi bile vse stopnje razvojno-logično nujne, se pravi, da v svoji ontogenezi moralni subjekt ne more preskočiti nobene od njih. Druga pa je v trditvi, naj bi bile poglobitve značilnosti presoje na posamezni stopnji (njena kognitivna struktura) in zaporedje stopenj neodvisni od kulture, ki ji posameznik pripada.



V družini dobi otrok prvi čut za avtoriteto, ki je temeljna podlaga tudi za državljansko vzgojo. Predstavitelj avtoritete domače mu je oče, hišni gospodar. Vsi člani družine, pa tudi posli, se mu morajo podrediti. Otroci tukaj v družini prvič čutijo, da niso in ne morejo biti vsi ljudje enaki, neki naravni čut jim pravi, da je v očetovi osebi posebljena višja oblast, ki mu morajo biti vsi pokorni. Oče predstavlja božjo uredbo družine, po njem govore Bog in božji zakoni, on je vzgojitelj verske, prosvetne in gospodarske kulture. Ako vsi člani očeta slušajo, sodelujejo z njim, da se družinska skupnost lepo razvija, potem domača hiša lepo prospeva. Ako pa hodi vsak družinski član po svojih potih, ne dela za dom, ne posluša očeta, potem pa domača hiša propada. Po sebnosti se to tam čuti, kjer je hišni oče umrl in ni krepke roke gospodarja.

### Predkonvencionalna stopnja

*Stopnja I:* Posameznikov pogled na situacije je še povsem egocentričen. Posameznik ne loči med svojim interesom in interesom drugega. V celoti se podreja avtoriteti. "Pravilno" je tisto, kar mu omogoči, da se izogne kazni.

*Stopnja II:* Posameznik loči svoje interese od interesov drugega, vendar le na povsem konkretni ravni, v smislu menjave predmetov ali uslug. "Pravično" je vse, kar streže interesom obeh (vseh) udeležencev menjave.

### Konvencionalna stopnja

*Stopnja III:* Posameznik primerja svojo perspektivo s perspektivami drugih oseb. Zaveda se medosebnih interesnih konfliktov, razrešitev konfliktov pa vidi v tem, da se vsi posamezniki ravnajo po nekakšnih povsem konkretnih "zlatih pravilih".

*Stopnja IV:* Posameznik prične razločevati med medosebnim in societalnim. Postavlja se na societalno stališče, na stališče sistema, v katerem prepozna stalne vloge in pravila. Meni, da se morajo medosebna razmerja prilagoditi sistemu. "Pravilno" je vse, kar prispeva k ohranjanju obstoječega reda in k skupnemu blagostanju.

### Postkonvencionalna stopnja

*Stopnja V:* Posameznik daje temeljnim pravicam in vrednotam, ki so sprejemljive za vse, prednost pred konkretnimi dogovori, pravili ali zakoni, ki veljajo v družbi. Kognitivno deluje v perspektivi, ki je "pred-družbena" (*prior-to-society perspective*). Meni, da je potrebno interesne konflikte razreševati po postopkih, s katerimi se strinjajo vsi prizadeti. Vidi razcep med moralnim stališčem in stališčem zakona ter se zaveda, da je stališči pogosto izjemno težko uskladiti.

*Stopnja VI:* Posameznik uveljavlja univerzalna etična načela, tj. načela, ki bi jim po njegovem morali slediti vsi. Prezema perspektivo racionalnega posameznika, ki v spoštovanju drugega vidi cilj in ne sredstvo. (Kohlberg, 1981)

Na prehodih od ene stopnje k drugi naj bi po Kohlbergu prišlo do temeljite preureditve *mišljenja o moralnem*. V tej točki je Kohlbergova teorija konstruktivistična. Tudi kognitivistični pristop je več kot očiten: Posameznik naj bi ne bil sposoben zahtevnejšega moralnega ravnanja, če ne more kompleksno moralno presojeti. Moralnih načel naj bi ne mogel uveljavljati, če jih ne razume in vanje ne verjame (Kohlberg,

1976, str. 32). Intelektualni razvoj in razvoj socialne kognicije pogojujeta moralni razvoj.

Empirične študije so pokazale, da moralni razvoj pri različnih posameznikih poteka različno hitro in se ne konča zmerom z isto stopnjo. (Te študije so opravljene tako, da instrumenti beležijo moralno presojanje, ki ga pri posameznikih izzove predstavitev vnaprej pripravljene moralne dileme). Študije, opravljene na ameriških vzorcih, so pokazale, da večji del populacije nikoli ne doseže postkonvencionalnih stopenj moralnega presojanja. Izjemno redki pa so bili posamezniki, ki so o dilemah moralno presojali na zadnji, šesti stopnji.

Kohlbergova teorija je sprožila pravi plaz komentarjev in kritik, pa tudi nekaj samokritike. Kljub temu je ostala najvplivnejša teorija moralnega razvoja in njenemu konstruktivističnemu, formalističnemu in kognitivističnemu izhodišču ni mogoče odrekati pojasnjevalne vrednosti. S polemikami, ki so se razvile, se tu pač ne moremo ukvarjati. Le nakazal bom, v katerih poglavitnih smereh so delovale kritične pripombe in ugovori:

1. Presoje, ki so jih registrirali instrumenti v Kohlbergovih raziskavah, so presoje izoliranega subjekta v laboratorijskih razmerah. Ni jasno, koliko se te presoje skladajo s sodbami, ki bi pri istih osebah nastale v realnih, vsakdanjih položajih (Haan, Aerts, Cooper, 1985).
2. Kohlbergov moralni subjekt je predvsem subjekt mišljenja o moralnem, v resnici pa je moralen tisti subjekt, ki *deluje* moralno. (Ta ugovor je eden najšibkejših; Kohlberg sam ga je učinkovito zavrnil. Da v celoti izhaja iz napačne predstave o socialnem delovanju, bo razvidno iz kasnejšega komentarja k Habermasovi interpretaciji Kohlbergove teorije.)
3. Kohlbergov model izhaja iz zahodne kulture, v kateri ima intelektualni razvoj prednost pred drugimi vrstami razvoja (L. Simpson, 1974, str. 81–106).
4. Kohlbergov model ne upošteva vpliva, ki ga utegne imeti na moralne presoje socio-emocionalno okolje, v katerem deluje posameznik.
5. Kohlberg ne upošteva, da se moralne presoje pogosto ravnajo po možnih posledicah dejanj, zato so lahko iracionalne ali nelogične (Gilligan, 1978, str. 52–88).
6. Kohlbergova predstava o razviti moralni presoji je predstava o presoji, ki se dvigne nad izkustveni položaj in nad konkretno socialno interakcijo, zato je umeten in idealen konstrukt, ki spregleda posameznikovo zasidranost v socialnem prostoru.
7. V sposobnosti za moralno presojanje na določeni stopnji vidi Kohlberg lastnost, ki je potem, ko je enkrat pridobljena, nekaj dokončnega. Zato posamezne postkonven-

cionalne sodbe ne razume kot posebnega dosežka v posameznikovem prizadevanju, da bi socialne položaje interpretiral racionalno in skladno z načeli, temveč jo pojmuje kot skoraj samoumevno manifestacijo predhodno dosežene razvojne stopnje.

Kohlbergove raziskave so mnogo bolj kontraverzne od Selmanovih – pa tudi Flavellovih in Damonovih – raziskav socialne kognicije. Kljub temu pa predstavlja teoretski okvir, ki ga v Evropi in ZDA sprejema največje število načrtovalcev takšnih šolskih predmetov, kakršni so “državljska vzgoja”, “moralna vzgoja”, “vrednotna vzgoja” in “verska vzgoja”. O tem pričajo poročila

o vrednotni in drugih “vzgojah”, ki so jih za posamezne evropske države pisali t. i. nacionalni eksperti; ob vprašanju, kateri teoretski vir je najmočnejše vplival na nacionalni koncept teh vzgoj, je zdaleč najpogosteje omenjeno ravno Kohlbergovo ime (glej Values Education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993, NFER–CIDREE–UNESCO, Slough, 1994).

Tudi Kohlberg, njegovi sodelavci in njegovi kritiki so se mnogo ukvarjali z

Velik problem nastane tukaj, kako naj učitelj praktično pomaga k ozdravljenju in utrditvi tega družinskega življenja, ker s tem bo največ koristil tudi državljanski vzgoji. V tem oziru imamo v današnjem času že celo literaturo, kako naj šola in dom vzajemno delujeta, drug drugega podpirata. Najboljše bo to, da se učitelj vedno zaveda, da je težišče vzgoje pri očetu in materi in domači družini. Opustil bo vse to, kar bi otroka odtujevalo družini, tudi šolo bo skušal kolikor mogoče spraviti v sklad z družinskim življenjem, pri pouku bo izrabljal vsako priliko, da bo dvignil v otrocih ljubezen do družine, očeta, matere, bratov in sester, do domačega doma, pri vseh predmetih, prav posebno pri slovenščini, prirodoslovju, šolskih in domačih nalogah. Večkrat bo poudarjal heroizem dobrih bratov in sester, očetov in mater in potrjeval z zgledi iz domače zgodovine, posebno narodnih pravljic, svetega pisma, grške in rimske mitologije. Skušal bo prav posebno neposredno vplivati na očete in matere na rodbinskih večerih in z osebnimi razgovori, hišnimi obiski.

vprašanjem, kaj teorija moralnega razvoja pomeni za edukacijsko problematiko. Kohlberg je skupaj s sodelavci zasnoval nekakšen model edukacijske intervencije v moralni razvoj otrok in adolescentov. Uporaba modela naj bi potekala v skupinah z moralno različno razvitimi posamezniki. Ko se posameznik, ki na določeni razvojni stopnji izdeluje sorazmerno koherentne moralne sodbe, sooči z moralnimi sodbami, ki izvirajo z višje razvojne stopnje, to v kognitivni zgradbi njegovega presojanja povzroči neravnotežje. Slednje pospeši prehod na višjo stopnjo. Uporabo modela si je Kohlberg s

svojim sodelavcem zamislil skoraj kot nekakšen "treening". Nekateri empirični rezultati naj bi pospešitveni učinek potrdili (Blatt, Kohlberg, 1975, str. 129–161). Kljub temu se zdi, da ta poenostavljena zamisel edukacijske intervencije v moralno-kognitivni razvoj še najbolj ustreza prav Kohlbergovim kritikom, saj lahko ob njej uveljavijo večino od zgoraj omenjenih sedmih ugovorov k avtorjevemu razvojnemu modelu.

Na drugi strani pa ni mogoče spregledati, da se je kognitivistična in univerzalistična zamisel (državlanske, vrednotne, moralne) vzgoje ravno prek Kohlbergovih raziskav prvič vsaj za silo oskrbela s tisto vrsto veljavnosti, ki lahko izvira zgolj iz empiričnega raziskovanja. Tako se je precej *povečala njena konkurenčnost v razmerju do pojmovanj vzgoje, ki iščejo utemeljitvene obrazce v emocionalnem, neposredno doživljaj-skem, idiosinkretičnem, nacionalno-specifičnem, kulturnem, ideološkem.*

Slabosti Kohlbergove teorije izvirajo iz razvojno-psihološke logike, ki obvladuje stopenjski model. Iz modela pa lahko prevzamemo nekatere ključne sestavine in razvojno perspektivo pretvorimo v optiko, v kateri postkonvencionalno moralno in socialno mišljenje dobi pomen *norme socialnega delovanja*. Če hkrati nadomestimo Kohlbergovo poenostavljeno, iz ameriškega pragmatizma prevzeto pojmovanje *socialno-praktičnega* s takšnim pojmovanjem socialnega delovanja, ki racionalistično tradicijo navezuje na novejšo teorije komunikacijskega delovanja, dobimo teoretski eksperiment, ki ga je z nekaterimi pomanjkljivostmi, pa vendar tudi s precejšnjimi teoretskimi dosežki izpeljal J. Habermas.

Habermasova interpretacija teorije socialnega mišljenja in teorije moralnega mišljenja, zapisana v dveh delih (Habermas, 1983, 1991), obrne logiko razvojno-psihološkega modela tako, da v njej prepoznamo zahtevo po razvoju kompetence za takšno socialno (intersubjektivno) delovanje, ki je komunikacijske narave, njegova normativna struktura (etika) je izpeljana iz racionalnega, strateško pa je usmerjeno k vzajemnemu razumevanju.

Habermas meni, da osnovno naravo Kohlbergove teorije določajo naslednje tri njene lastnosti: kognitivizem, formalizem, univerzalizem. Prva od lastnosti naj bi se po Habermasu kazala v tem, da gre pri Kohlbergu za razvoj *mišljenja o moralnem* in za *presoje*, ki se dvignejo nad specifično (kulturno, psihološko) situacijo, nad *naključna afektivna stanja in preference*. Natančnejše povedano, v moralnem razvoju se sposobnost za takšno presojanje šele postopno razvija (natančnost ni vselej odlika Habermasovih analiz, kar sem pokazal že drugod – Justin, 1986). Druga od lastnosti, formalizem, naj bi se kazala v tem, da gre Kohlbergu za (kognitivno) *struk-*

*turo* presoju na različnih stopnjah razvoja, ne za vsebino presoju. Tretja lastnost, univerzalizem Kohlbergove teorije, naj bi bila v tem, da zaporedje razvojnih stopenj velja za vse kulture. Vendar je Habermas našel univerzalistično idejo tudi v samem Kohlbergovem opisu postkonvencionalnega presojanja. Bistvo postkonvencionalnih sodb naj bi bilo v tem, da so sprejemljive za vsakega posameznika, ki priznava drugim enake pravice kot sebi, upošteva interese drugih in priznava veljavnost načel, po katerih lahko različni posamezniki, zapleteni v konflikt, v razpravi (diskusiji) dosežejo soglasje o razrešitvi konflikta.

Ta dodatek k psihološki teoriji moralnega in socialnega razvoja je že del tistega obrata, v katerem je Habermas logiko razvojno-psihološkega modela pretvoril v logiko modela komunikacijskega delovanja. Tu mi seveda ne gre za samo problematiko teoretskih vplivov in navezav. Povzel bom le tiste sestavine Habermasove interpretacije Kohlbergove teorije, ki bi lahko vsebovale nekaj *napotkov za načrtovanje DVE*.

Osrednje moralno vprašanje je po Habermasu vprašanje o uravnavanju intersubjektivnih razmerij; moralna naj bi bila tista intersubjektivna dejavnost, ki jo vodijo načela intersubjektivne *recipročnosti, reverzibilnosti in simetričnosti*. Habermas meni, da je razvoj moralnega presojanja mogoče obravnavati kot *razvoj kompetence za socialno delovanje*, ki poteka v obliki komuniciranja z drugimi in je utemeljeno v *racionalnem* (kar pomeni, da sprejema predpostavke racionalnega argumentiranja). Če idejo prenesemo na pedagoško problematiko, bi iz nje sledilo, naj bi (državljska) vzgoja vplivala predvsem na to, da bi adolescenti sprejeli že omenjena načela, ki pri Habermasu sestavljajo *etiko diskurza (Diskursethik)*. Ta načela niso istovetna z normami, ki so značilne za posamezen socio-kulturni prostor. Prav tako niso odvisna od prevladujočega aksiološkega sistema in "kulturnih evidenc". Postkonvencionalno moralno mišljenje je mišljenje, ki normira same norme, se pravi, jih izpostavlja racionalnemu argumentiranju, vendar ne zasebno, temveč intersubjektivno in po postopkih, ki so sprejeti konsenzualno. Tu se vračamo k nekemu že izraženemu stališču. Dejali smo, da je prednostna naloga DVE razvijati *formo moralnega in socialnega mišljenja*; ta forma, smo dejali, ni prazna forma. Podprta je z nekakšno etiko, z najsplošnejšimi etičnimi vsebinami, ki se nanašajo na formo državljskega delovanja. Habermas nam ponudi čisto določeno interpretacijo te forme: v njej vidi *postopke in predpostavke racionalnega argumentiranja*, ki lahko v konfliktnih socialnih situacijah privede do racionalnih rešitev. Osnovne etične vsebine, katerih internalizacija naj bi bila cilj vzgoje, se torej nanašajo na formo državljskega in socialnega delovanja, ki je v svojem bistvu *postopkovna (proceduralna) forma*.



Seveda ne kaže spregledati, da je Habermasova teorija obremenjena s transcendentalističnimi konstrukti, kakršna sta pojma "idealnega prevzemanja vlog" in "idealne komunikacijske situacije". Če te konstrukte povežemo s Kohlbergovsko predstavo o postkonvencionalnem moralnem presojanju, plačamo določeno ceno; brez prave obrambe se izpostavimo ugovorom, ki zadevajo Kohlbergov razvojno-psihološki model.

Nadaljnji pomislek zadeva razmerje med kulturnim in univerzalnim. Zahtevo po univerzalnosti moralnega presojanja je mogoče brez zadržkov zagovarjati le, če je tudi *sama zahteva univezalna*, se pravi, če ta zahteva ni nekaj, kar izhaja iz "kulturnih evidenc", iz specifičnega aksiološkega sistema ipd. Natančneje povedano, zahtevo po univerzalnosti presojanja je sicer mogoče zagovarjati tudi v primeru, če sama ta zahteva ni univerzalna, vendar v tem primeru privrženost zahtevi ne temelji v racionalnem.

Habermas je z naslonitvijo na Meada in Peircea ter na *teorijo govornih dejanj*, s katero se obširno ukvarja v delu *Teorija komunikacijskega delovanja*, bistveno popravil neko zavajajočo shemo, ki usmerja psihološke teorije razvoja socialnega in moralnega mišljenja ter delovanja (tudi Kohlbergovo). Pod vplivom idej ameriškega pragmatizma – predvsem Jamesa in Deweyja, nikakor pa ne Peircea – so se omenjene teorije oprle na dihotomijo "mišljenjsko"/"praktično". "Praktično" se v tem okviru pogosto veže na "vedenje", in sicer v pomenu, ki ni daleč od behavioristične interpretacije. Habermas je pojem "praktičnega", zlasti pa pojem "socialnega delovanja" tesno navezal na pojme diskurza, komunikacijskega delovanja in govornega dejanja. S tem je opredelil neko vrsto socialne realnosti, ki je ključ za razumevanje delovanja sodobnih družb, za razumevanje procesov individuacije in subjektivacije itd. Pri konceptualizaciji DVE ni mogoče spregledati, da razvoj državljanskega in etičnega mišljenja poteka *v okolju, ki je diskurzivno in v katerem so t. i. ilokucijski pomeni nekakšne elementarne enote socialnega pomena*, s katerim operirajo posamezniki tedaj, ko koordinirajo gledišča "prve", "druge" in "tretje osebe". Vzgojna funkcija kot tudi druge *kognitivne funkcije* DVE bi morale biti vsaj delno usmerjene v pridobivanje kompetence za takšno izvrševanje govornih (ilokucijskih) dejanj, ki upošteva "etiko diskurza". O govornih dejanjih, izvršenih v literarnih diskurzih pravi Habermas, da niso realna, temveč navidezna. Velja to tudi za ilokucijska dejanja, izvršena v pedagoški komunikaciji? Kolikor so zgolj simulacija realnih socialnih situacij, toliko so pač "nerealna" in zgolj prostor socio-kognitivnega in moralno-kognitivnega urjenja (v mislih imam metode igranja vlog in simuliranja, ki jih pri predmetih, kakršen bi utegnil biti DVE, pogosto uporabljajo). Seveda pa

ilokucijskim dejanjem, izvršenim v pedagoških okoljih, pripadajo tudi realni socialni pomeni. Iz ozadja namreč delujejo nanje mehanizmi promocije in selekcioniranja (odbiranja), preverjanja in ocenjevanja. V tem smislu lahko o DVE ugotovimo, da ne bo zgolj prostor, v katerem se bodo predadolescenti in adolescenti učili, kako razreševati socialne in moralne konflikte, temveč bo pri DVE potekajoča pedagoška dejavnost sama proizvajala socialne in moralne konflikte. To dejstvo seveda še zdaleč nima zgolj negativnega pomena.

Habermasov poskus, da bi na razvoj diskurzivno posredovanih interakcij projiciral logiko razvojno-psihološkega modela, je v nekaterih točkah pomanjkljiv. Če je kolikor toliko zadovoljivo povzel vprašanja, vezana na pragmatični vidik diskurza, je nekatere druge razsežnosti diskurza skoraj povsem zanemaril. Oglejmo si le eno od teh razsežnosti. Problematika razmerij med kognitivnimi (mentalnimi) strukturami, objektivnimi "stanji stvari" in moralnim (aksiološkim), ki je sicer vseskozi v središču Habermasovih analiz, se ne artikulira le prek vprašanja o govornih dejanjih, ki so storjena z izrekanjem verbalnih izjav. Artikulira se tudi prek vprašanja o sami zgradbi verbalnih izjav. Habermas se je te zgradbe dotaknil le toliko, kolikor se je ukvarjal s pronominalnimi strukturami jezika (s sistemom "oseb"), ki naj bi v procesu socializacije delovale kot mehanizem individuacije. V resnici pa se glavno vprašanje odpira z osnovno zgradbo izjav, v kateri je mogoče prepoznati:

1. izjave, ki podajajo *stanja stvari* ("propozicije"),
2. izjave, ki podajajo (odslikavajo ali predpisujejo) *kognitivne operacije*, prek katerih se subjekt (lahko) veže na objekt ali na druge subjekte,
3. izjave, ki *modalizirajo* subjekte in objekte.

Te tri vrste izjav so seveda analitični konstrukti; vse tri izjave se lahko "utelesijo" v isti konkretni verbalni izjavi. Oglejmo si to na primeru neke konkretne "didaktične" izjave: "Če si поближе (denimo prek mikroskopa) ogledamo te nenavadne in skrivnostne oblike, vidimo, da se vijuge ponavljajo v nekakšnih pravilnih zaporedjih."

Izjava podaja stanje stvari (vijuge se ponavljajo v pravilnih zaporedjih). Modalizira objekt, ki ga je skonstruirala, in sicer vsaj na dva načina: kot spoznavni objekt in kot objekt želje ("nenavaden", "skrivnosten"). Hkrati pa "predpiše" kognitivne operacije, prek katerih nam objekt, modaliziran kot spoznavni in zaželeni objekt ter podan kot stanje stvari, sploh postane dostopen. Če bi sledili Habermasu, bi v pedagoških diskurzih, usmerjenih k *socialnim objektom*, morali preverjati, ali izjave, ki modelirajo kognitivne operacije, obvladujejo vse druge (modalne in propozicijske) sestavine na način, ki jamči za "recipročnost", "reverzibilnost" in "simetričnost" v intersub-

jektivnih razmerjih. Izjave, ki podajajo stanja stvari, se v končni posledici vežejo na vprašanje o resničnosti. Izjave, ki modalizirajo subjekte in objekte, se vežejo na aksiološke sisteme. Štiri temeljne modalne razsežnosti diskurza – volitivna (“želeti”), potenčna (“moči”), deontična (“morati”), spoznavna (“vedeti”) – se strukturno skladajo s štirimi velikimi skupinami vrednot, o katerih nam poroča psihologija (Musek, 1993): hedonistične vrednote (vrednote zadovoljstva, užitka, ugodja itd.), vrednote potence (moč, status, storilnost itd.), vrednote dolžnosti in odgovornosti, izpolnitvene vrednote (spoznavne, duhovne, kulturne itd.).

Povsem nov vidik vprašanja o koncepciji DVE se odpre z ugotovitvijo, da večina govornih dejanj – tako v pedagoških kot v nepedagoških situacijah – sodeluje pri tvorjenju in posredovanju t. i. *socialnih reprezentacij*, ki so nekakšne kombinacije samoniklih individualnih in nereflektiranih kolektivnih teorij o različnih vrstah realnega. Kako doseči, da se bo prek korpusa socialnih reprezentacij, ki zmerom že delujejo v posameznikovi zavesti, postopno uveljavljala razvita socialna in moralna presoja, pa je vprašanje, na katerega bo potrebno odgovoriti na drugem mestu.

**Janez Justin**, doktor filozofije, direktor Pedagoškega inštituta Univerze v Ljubljani.

#### LITERATURA

- BLATT, M., KOHLBERG, L. (1975): “The effects of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgment”, *Journal of Moral Education*, št. 4.
- DAMON, W. (1977): *The social world of the child*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Education aux droits de l’homme*, Ministere de l’education nationale, de la jeunesse et des sports, Centre national de documentation pedagogique, 1990.
- FLAVELL, J. H. (1974): *Understanding other persons*, Blackwell, Oxford.
- GILLIGAN, C. (1978): “In a different voice: Women’s conception of self and of morality”, *Harvard Educational Review*, reprint št. 13.
- HAAN, N.; AERTS, E.; COOPER, B. (1985): *On moral grounds. The search for practical morality*, New York University Press, New York.
- HABERMAS, J. (1983): *Moralbewußtsein und Kommunikatives Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt.
- HABERMAS, J. (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, Frankfurt.
- JUSTIN, J. (1989): “Peircov pragmatični koncept semiotične forme”, – *Problemi-Razprave*, št. 1.
- JUSTIN, J. (1992): “The Structure of Didactic Discourse and the Mystery of Illocutionary Force”, *Grazer Linguistische Studien (GLS)*, št. 38.

- JUSTIN, J.; ZUPANČIČ, M. (1995): "Psychological, anthropological nad philosophical-sociological foundations of moral education in Slovenia", **Journal of moral education**, (v tisku).
- KOHLBERG, L.: **The Philosophy of Moral Development**, Harper and Row Publishers inc.
- KOHLBERG, L. (1981): **The Philosophy of Moral Development. Essays on Moral Development**, zv. 1, Harper & Row, San Francisco.
- KOHLBERG, L. (1976): "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach", v: T. Lickona (ur.): **Moral development and behavior**, Holt, Rinehart, & Wilson, New York.
- MUSEK, J. (1993): **Osebnost in vrednote**, Educy, Ljubljana.
- MUUS, R. E. (1988): **Theories of adolescence**, McGraw-Hill, New York.
- SELMAN, R. L. (1980): **The growth of interpersonal understanding**, Academic Press, New York.
- SIMPSON, L. (1974): "Moral development research", **Human development**, 17.
- Values Education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993**, NFER-CIDREE-UNESCO, Slough, 1994; poglavje o Sloveniji: M. Zupančič, A. Barle, J. Justin.