MARJAN ŠIMENC

*prispevki k didaktiki
filozofije/etike*

dissertationes

prispevki k didaktiki filozofije/etike

Marjan Šimenc

Vsebina

11 Uvod

17 Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije

18 Instrumentalizacija filozofije

20 Cilji edukacije in filozofija vzgoje

21 Cilji pouka filozofije v didaktikah filozofije

22 Didaktika filozofije Jonasa Pfistra

24 Didaktični zasnutki Ekkeharda Martensa

31 Sklep

35 Branje filozofskih besedil

39 Bralne strategije

40 Branje in poučevanje

43 Izbira besedila za pouk filozofije

45 Sklep

47 Vloga didaktičnih napotkov pri poučevanju filozofije

48 Zgradba pouka

49 Ciljna sestava

50 Vsebinska sestava

52	Socialna struktura
53	Operativna struktura
54	Procesna struktura
55	Načrtovanje pouka, ponavljanje, dvojnost uvoda
61	Vrednost metodičnih receptov za učitelje začetnike
61	Uvod
62	Navodila za dijake
63	Zastaviti pravo vprašanje
64	Tabla kot zemljevid ure
64	Gibanje v/po razredu
64	Mikroposegi
65	Raba primerov
66	Pojem
66	Razlaga – argument
67	Konec šolske ure
69	Edukacija in socializacija
69	Socializacija in edukacija
72	Teorija razvoja
73	Sociologija vednosti
74	Pogoji vzgoje
75	Družina in šola
76	Smisel različnih vednosti
77	Eksteriorizacija vednosti
79	Moralna vzgoja:
	reprodukcija družbe, transmisija in razjasnjevanje vrednot
80	Spremembe statusa moralne vzgoje
83	Shaverjeva konceptualizacija vrednot
85	Demokracija in moralna vzgoja
89	Transmisija vrednot
92	Sklep

95	Moralna vzgoja:
	družbenost, prenašanje vrednot in personifikacija morale
96	Morala kot družbena institucija in personificiranje morale
102	Trije modeli moralne vzgoje
112	Sklep
115	Etika skrbi in skrb za etiko
118	Dolžnost kot motiv
123	Vzgoja značaja
129	Potreba po pouku etike
134	Filozofija/etika kot kritično mišljenje
135	Dva tipa konstruktivnosti didaktike filozofije/etike
137	Povzetek
141	Summary
	Contributions to the Didactics of Philosophy/Ethics
145	Literatura
151	Imensko in stvarno kazalo

Uvod

Monografijo, ki je pred vami, gre brati kot nadaljevanje in dopolnjevanje dveh drugih del avtorja: *Didaktike filozofije* in *Novih praks filozofije*.

V prvem delu monografije (v prvih štirih vsebinskih poglavjih) so podrobneje razviti nekateri momenti, ki strukturno sodijo v didaktiko filozofije.¹ Drugi del pa vključuje nekatera teoretske refleksije, ki jih je mogoče razumeti kot pripravljalno delo za razdelavo didaktike etike kot dela didaktike filozofije.

Didaktike filozofije v monografski obliki so bile še pred desetletjem prava redkost, danes pa jih samo v nemškem kulturnem prostoru obstaja cela vrsta. Pri tem razcvetu didaktike pa ni prišlo do zoženja didaktičnega premisleka, kar je razvidno iz dejstva, da se ni oblikovala uniformna struktura. To lahko razumemo na dva načina. Bolj sistematično mišljenje bi pogrešalo poenotenost in bi raznolikost didaktik filozofije razumelo kot začetno stanje discipline, ki še ni uspelo vzpostaviti enotnega modela znanosti. Vendar ima na področju humanistike Kuhnov model *normalne znanosti* (Kuhn, 1998) omejen domet. Raznolikost didaktik tako kaže tudi na to, da gre za področje, kjer je še prostor za kreativno mišljenje in kjer za vse ključne koncepte velja, da jih zaznamuje spornost, ki poganja refleksijo.

¹ Drugo poglavje analizira cilje edukacije, tretje poglavje se loteva branja filozofskih del, četrto poglavje analizira vlogo didaktike pri delu izkušenih učiteljev, peto analizira vsebino možnih napotkov za učitelje začetnike.

Pričujočo monografijo gre razumeti kot prispevek k tej pluralnosti mišljenja didaktike filozofije.

V prvem poglavju avtor razvije niz podvojitev, ki so značilne za didaktiko filozofije. Prva podvojitev zadeva razliko med sistematizirajočo in avtorsko didaktiko filozofije. Sistemizirajoča poskuša razmislek o poučevanju filozofije oblikovati v pregledno in urejeno celoto, avtorska poskuša razviti avtorsko zaznamovan pristop k didaktiki filozofije. Druga dvojnost izhaja iz njenega mesta v šolskem sistemu: na eni strani je didaktika del formalnih zahtev, povezanih s poučevanjem posameznega šolskega predmeta, po drugi strani pa je didaktika povezana z refleksijo poučevanja. Pri refleksiji lastne prakse pa učitelji filozofije niso vezani na dane okoliščine poučevanja, temveč gledajo širše. Razliko med tema pristopoma bi lahko zajeli z razlikovanjem med *šolsko in filozofsko* didaktiko filozofije. Iz Biestove pedagogike pa sledi še ena dvojnost didaktik filozofije: didaktike, ki skrbi za gladek potek dela v razredu, in didaktike, ki odpira prostor spraševanja. Prvi bi lahko rekli didaktika spraševanja, drugi pa *didaktika interrupcije*.

Pri obravnavi metodičnega dela didaktike filozofije besedilo razvija več poudarkov, naj uvidoma omenimo samo enega. Po tradicionalni predstavi ima ura uvod, jedro in sklep. V uvodu se napove tema ure, v sklepu pa povzame doseženo. Avtor te zdravorazumske nekoliko zaplete in trdi, da imajo učne ure dva uvoda in dva sklepa. Prvi korak učitelja pri vstopu v razred je vzpostavitev stika z dijaki in navezava na prejšnjo učno uro. Drugi korak pa je uvod v temo konkretne ure. Tako da ima učna ura dva uvoda: najprej uvod v posamezno uro kot element celoletnega dela pri predmetu in potem uvod v dejavnost, ki bo zaznamovala posamezno uro. Ta dva koraka sta povezana in se prepletata, a vsebinsko gre za dva koraka. Podobno velja za sklep. En sklep je konec ure kot konec časovnega elementa pouka, ki je del širšega konteksta poučevanja. Drugo je konec dejavnosti, ki je bila v središču te ure, ugotavljanje rezultatov, preverjanje razumevanja, morebitno ponavljanje. Terminološko bi ju lahko ločili kot uvod in sklep učne ure ter uvod in sklep tematskega sklopa posamezne ure.

Metodični del monografije razvija razumevanje branja filozofskega besedila kot pisanja lastnega besedila oziroma kot delno *dialogizacija* prvotnega besedila. Če slednje nima oblike dialoga, ga mora branje dopolniti in vzpostaviti kot takšnega. Ta dialog je osredotočen na stališča in argumente, kar je bistveno za filozofsko besedilo. Študij primarnih virov prisili bralca k soočenju z avtorjem, a tudi s samim sabo, s svojimi držami, stališči in sposobnostmi. Analiza branega avtorja tako postane samoanaliza. Dolgotrajni

spoprijem z avtorjem pa proizvede vednost, ki presega površno pomnjenje, značilno za branje kratkih predstavitev avtorjevih del. Filozofiranje in branje filozofije dve plati istega kovanca, s to posebnostjo, da ima kovanec še tretjo plat – pisanje filozofije. Branje filozofskih besedil zahteva vstop bralca v besedilo – vzpostavljanje dialoga z besedilom označuje prav to. Ni več varne distance zgolj opazovalca, knjiga izziva, da bralec v celoti vstopi vanjo, se izgubi in spet najde v njej.

Kot že povedano, se monografija v drugem delu posveča moralni vzgoji. Zgodovinsko ima razvoja moralne vzgoje usmeritev od reprodukcije družbe in ponotranjenja obstoječih družbenih vrednot k avtonomiji posameznika. V različnih izobraževalnih sistemih naletimo na opozicijo med reprodukcijo družbenih vrednot (internalizacijo, socializacijo) in kritičnim odnosom do obstoječe družbe, svobodo posameznika in njegovo avtonomijo. Obstaja konflikt med vrednotami, ki jih v podobnih situacijah uporabijo različni posamezniki in prav konflikt med različnimi posamezniki je eden bistvenih razlogov za moralno vzgojo v šoli. Posameznik se odloča na podlagi svojih izkušenj, ki tvorijo njegov referenčni okvir in vplivajo na njegovo odločanje. Bistveni del demokracije pa je prav pluralnost, iz katere izvirajo alternativni pogledi, ki omogočajo ponoven premislek naših vrednot. Vendar velike razlike vodijo do konfliktov vrednot na medosebnih ravni. Neka mera konfliktov je za družbo sprejemljiva, če obstaja skupno jedro vrednot. Vlogo tega skupnega temelja imajo temeljne vrednote, zbrane okrog središčnega človeškega dostojanstva.

Izven skupnega obstaja področje vrednot, ki so stvar posameznikov. Te se razlikujejo. Težava torej ni v tem, da je vrednot premalo, temveč nekatere težave izvirajo prav iz tega, da je vrednot vselej tudi (pre)več. Če bi bila vrednota ena sama, ne bi prihajalo do konflikta vrednot. Ker pa je vrednot več, lahko pridejo v spor, ki ni samo periferen, temveč je inherenten vsem vrednotam, tudi temeljnim. Te namreč nimajo fiksnega pomena, temveč se jih vedno znova interpretira.

Reprodukcija temeljnih vrednot družbe v šoli je dejstvo, vprašanje pa je, koliko se vrednote lahko in smejo reproducirati tudi v obliki neposrednega vcepljanja vrednot. Razlog za to vprašanje je načelen, izhaja iz dostojanstva učencev. Le za temeljne vrednote družbe dopusti, da ima učitelj dolžnost spodbujati zavezanost k njim. Vendar skupne vrednote ne tvorijo enoznačnega sistema niti jih ni mogoče mehansko aplicirati v realnosti, v posamezniku se tudi prepletajo z drugimi, partikularnimi vrednotami, zato je cilj edukacije na tej ravni posamezniku pomagati prisvojiti si svoje

vrednote in na tej osnovi sprejemati premišljene odločitve. Kot avtonomni posameznik bo namreč odločitve zase moral sprejemati sam.

Pri tem vzporedno tečejo trije procesi: urejanje vrednotnega sistema učenca, prisvajitev besednjaka temeljnih skupnih vrednot ter navezovanje vrednot in konceptualnih shem učencev na sistem skupnih vrednot. Premislek lastnih vrednot pomeni njihovo preureditev. Ker se premislek dogaja v interakciji z učiteljem, ki v obravnavo vpelje skupne vrednote, je dialog z njim tudi prisvajanje skupnih vrednot in interakcija obeh sistemov.

Moralna presoja in moralno odločanje se nujno soočata s konfliktom vrednot. Posledice delovanja v skladu z eno vrednoto nujno segajo na področja, ki zadevajo druge vrednot. Gre za dialektiko rabe vrednot: realizacijo posamezne vrednote je vselej mogoče prignati v tako skrajnost, da se sprevrže v svoje nasprotje. Zagovarjanje ene same in čiste vrednote, osvobodene vseh primesi, pomeni absolutizacijo vrednote in paradokсно nasprotuje njeni vrednosti. Vrednota je vrednota le skupaj z drugimi vrednotami – lahko bi rekli, da *vrednota ne obstaja, obstajajo le vrednote*.

Ena od konstitutivnih gest sodobne moralne vzgoje je zagotoviti prostor za svobodo posameznika. Ta se zdi nezdružljiva s pozicijo pasivnega učenca, na katerega šola prenaša družbene vrednote. Zato se številni razmisleki o moralni vzgoji začnejo na negativen način: moralna vzgoja je najprej opredeljena kot »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.

Za področje sodobne moralne vzgoje je značilna občutljivost za probleme indoktrinacije, zato je pomembno postavljanje meja, ki bi državi in družbi preprečilo (duhovno) nasilje nad posameznikom. Morala ni preprosto stvar družbe, če družbo razumemo kot nekaj posamezniku zunanjega, temveč je tudi »naša«. S tem se vpelje novo sfero, sfero skupnega. Ker je morala skupna, se mora vedno znova vzpostavljati skozi debato o tem, kaj je vsebina skupnega.

Moralna vzgojo se na *minimalni ravni*, ki zadeva skupno, veže na posredovanje tradicije. Tako se bojazen pred indoktrinacijo reši z razlikovanjem med minimalno in maksimalno moralno. Če se pri nekaterih avtorji

zdi, da je *prenašanje* vrednot manipulacija, je rešitev v dveh pomenih termina *prenašanje*. V prvem pomenu prenašanja gre za oddaljeni pogled na delovanje in ohranjanje družbe. Da bi se družba ohranila, prenaša vednost in vrednote, jezik in kulturo. Zdi se, da polemika proti indoktrinaciji, proti tradicionalnemu prenašanju družbenih vrednot včasih nekoliko zamegli dejstvo, da se o družbenosti ni mogoče pogajati. Da je samostojno mišljenje 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.

Zdi se, da iz tega sledi, da je odnos do morale *performativen*, kar pomeni, da naš odnos do morale spreminja samo moralo. Bistvena ideja moralne vzgoje je torej, da je potreben premik, ko družbena morala ni več dojeta kot odtujena sila, temveč naša skupna stvar. Cilj moralne vzgoje tako ni preprosto vcepljanje obstoječe družbene morale, 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. 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.

Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije

Gimnazija se je v evropski zgodovini uveljavila kot eno od mest filozofije. V številnih evropskih državah ima filozofija status obveznega gimnazijskega predmeta, v nekaterih, na primer v Franciji in Italiji, pa celo status temeljnega predmeta. Zato je smiselno vprašanje, kako status šolskega predmeta in z njo povezani institucionaliziranost in formaliziranost vplivata na filozofijo v gimnaziji in njeno poučevanje. Seveda bi se bilo v smiselno vprašati tudi, kako prevladujoča umeščenost filozofije na univerzo vpliva na položaj filozofije v sodobnosti, a to ne bo tema pričujočega razmisleka.¹

Zadnja tri desetletja dvajsetega stoletja je med učitelji filozofiji² potekala zagreta in včasih razgreta razprava, ali naj bo pouk filozofije usmerjen predvsem v seznanjanje s filozofsko tradicijo ali pa naj bo dijakom omogočeno, da aktivno vstopajo v filozofijo. V razpravi se je izoblikovalo prepričanje, da pouk filozofije v gimnaziji ni samo pouk o filozofiji, temveč bi moral imeti vsaj nekaj elementov vstopa v filozofsko mišljenje. Vendar vsebina filozofije kot šolskega predmeta ni odvisna samo od filozofov. Tako kot vsak šolski predmet tudi filozofija kot gimnazijski predmet vstopa v okvire,

1 Justin Smith (Smith 2016) v zgodovini identificira šest tipov filozofa in tako pokaže, kako izjemna je današnja pozicija filozofa kot univerzitetnika. Smithovi tipi filozofov so: radovednež (zanimajo ga *res singulares*), modrec (posreduje med imanentnim in transcendentnim), obad (popravlja kratkovidnost lasne družbe), asket (zavrača iluzorno avtoriteto družbe), mandarin (varuh disciplinarnih meja) in dvorjan (javni intelektualci).

2 Predvsem v okviru Aipph (*Association Internationale des Professeurs de Philosophie*).

ki jih sama ne izbira in jih le delno sodoloča. Eno od formalnih določil šolskih predmetov je učni načrt, ki navadno opredeljuje cilje, metode, vsebine in procese pouka filozofija, v evropskih učnih načrtih pa vse bolj tudi kompetence, ki naj bi jih dijaki pri predmetu pridobili.³

Učni načrti so vsaj na formalni ravni bistveno določilo dela pri predmetu. V praksi poučevanja ni nujno tako. Ustaljeni načini dela imajo namreč tako vztrajnost, da se spremembe v učnih načrtih le postopno uveljavljajo pri pouku. Delo učiteljev določa praksa, v katero so vpeti, in samo posredno pravila, ki naj bi regulirala to prakso. Določila učnega načrta, zlasti opredelitve ciljev predmeta, pa na dolgi rok vendarle vplivajo na to, kako učitelji razmišljajo o predmetu. Cilji predmeta se v učnih načrtih običajno delijo na splošne in posebne. Med splošne cilje spada opredelitev funkcija posameznega predmeta v gimnazijskem izobraževanju. Glede filozofije kot šolskega predmeta so univerzitetni profesorji filozofije tradicionalno zatrjevali, da poleg seznanja s filozofsko tradicijo filozofijo tudi »uči misliti«. V pedagoškem besednjaku dvajsetega stoletja se je to prepričanje običajno prevedlo kot spodbujanje *kritičnega in samostojnega* mišljenja. Poleg tega se je o pomenu filozofije v ciljih učnega načrta pričalo tudi z njenim navezovanjem na tematike, ki so povezane z vzgojnim vidikom vzgoje in izobraževanja. Filozofija naj bi tako prispevala k moralni vzgoji in bila tesno povezana z državljsko vzgojo.

Tovrstno naštevaje pomembnih ciljev, k uresničevanju katerih prispeva filozofija, je sicer potrebno za opredelitev vsebine predmeta in je lahko koristna opora tudi v razpravah, kateri predmeti v resnici sodijo v nabor obveznih predmetov v šoli oziroma gimnaziji, vendar pa pomeni tudi specifični način razmišljanja, ki lahko pomembno obarva način poučevanja filozofije v šoli. Nizozemski filozof vzgoje Gert Biesta je nevarnost, ki jo neki način razmišljanja o ciljih prinaša, poimenoval instrumentalizacija filozofije.

Instrumentalizacija filozofije

Biesta se v članku »Philosophy, Exposure, and Children: How to resist the Instrumentalization of Philosophy in Education« loteva ovrednotenja programa *filozofije za otroke* kot primera bolj splošnega pojava, namreč izobraževalne (edukacijske) rabe filozofije. Pri tem najprej povzame odlike, ki

3 Pravim vse bolj, ker so se denimo v Sloveniji kompetence »po navodilih« preprosto dodale učnim načrtom, ne da bi se vsebinsko premislilo, kaj ta dodatek pomeni za ostale elemente učnih načrtov.

se jih pogosto pripisuje ukvarjanju s filozofijo za otroke. V ospredju je kritično mišljenje, ukvarjanje s skupinski razmislekom v okviru programa pa naj bi spodbujalo tudi moralno refleksijo in senzitivnost, pa tudi spretnosti, povezano z demokracijo in s področjem državljske vzgoje. Kot posebno pomemben element filozofije za otroke Biesta izpostavi zastavljanje vprašanj. V obdobju, ko se v šolah po mnenju mnogih otroke pretežno zasipa z odgovori, filozofija za otroke izhaja iz vprašanj in otroke poučuje, kako jih zastavljati in kako jih zastavljati bolje. Ta uvodni poklon programu spremlja pomislek, ki celoto razmisleka postavi v druge okvire. Bistveno opozorilo se nanaša na instrumentalizacijo filozofije:

Kar se opazi v edukacijski rabi pri filozofiji z/za otroke in pri skupnosti filozofskega raziskovanja, je instrumentalna raba – in instrumentalno 'pozicioniranje' – filozofije [...] Filozofijo se uporabi kot instrument, ki naj bi na posameznike deloval tako, da lahko razvijejo in/ali pridobijo določene kvalitete, sposobnosti in spretnosti. To težnjo bi lahko opredelili kot psihologizacijo filozofije, raje pa uporabljam bolj splošne izraz instrumentalizacija – filozofija kot instrument za proizvodnjo nečesa –, saj je v literaturi močan poudarek na načinih, na katere naj bi posamezniki preko ukvarjanj s filozofijo v skupnosti filozofskega raziskovanja razvili niz spretnosti, vključno s kognitivnimi in miselnimi spretnostmi, moralnimi in socialnimi spretnostmi, pa tudi demokratičnimi spretnostmi. (Biesta, 2011: 310)

Ob tem očitku se lahko zazdi, da gre za nesporazum. Če hočemo filozofijo za otroke približati širši publiki in otrokom omogočiti stik z njo, je treba opisovati njene pozitivne učinke. Ti učinku v praksi filozofiranja v skupnosti raziskovanja niso v ospredju, praksa dela se za splošni javnosti namenjene deklaracije ne meni, skupnost raziskovanja pač gre, kamor jo pelje stvar sama, o kateri teče razmislek. Navajanje ciljev, k uresničevanju katerih filozofija za otroke lahko pripomore, in naštevanje pozitivnih učinkov sodelovanja pri filozofiji za otroke, služi zgolj zunanjim, razširjevalnim namenom in ni del filozofije z otroki kot take.

Vendar je ta odgovor nekoliko prehiter. Javnosti, staršem, pa tudi otrokom opisani cilji vendarle predstavljajo neko zavezo, ki bi jo morali v praksi upoštevati, tako da niso preprosto zgolj nekaj praksi zunanjega. In senca instrumentalizacije ne pade samo na filozofijo za otroke, ki je v večini držav stvar izbirnih obšolskih dejavnosti, v katere je treba vsako leto pritegniti mlade, temveč tudi na filozofijo kot obvezni gimnazijski predmet. Tudi ta je preko učnega načrta in v njem zapisanih ciljev povezana z instrumentalizacijo filozofije. Če pustimo ob strani, da tudi program študija filozofije

na univerzi med svoje obvezne sestavine ne vključuje samo navajanje ciljev, temveč tudi navedbe o zaposljivosti diplomantov.

Cilji edukacije in filozofija vzgoje

Govor o cilji pa ni samo stvar učnega načrta, temveč na področju edukacije poteka na več ravneh, od posameznega predmeta do šolskega sistema kot celote. In cilji niso nekaj obrobnege, temveč imajo pomembno vlogo pri opredeljevanju in upravičevanju vzgoje in izobraževanja. Glede na to, da je šolanje za otroke obvezno, in glede na to, da se za šolstvo porabi znatna javna sredstva, ni presenetljivo, da se poskuša na ravni kurikularnih dokumentov, marsikdaj pa tudi na ravni državne zakonodaje, opredeliti ključne cilje vzgoje in izobraževanja (edukacije). Začetni členi področnih šolskih zakonov tako pogosto naštevajo cilje posamezne ravni izobraževanja, ne da bi bilo iz zapisane množice obljub videti, kako bi bilo naštete cilje mogoče povezati v koherentno celoto.⁴

Refleksija o ciljnih edukacije je tudi ena od središčnih tem filozofije vzgoje. Tematski pregledi področja filozofije vzgoje praviloma vključujejo obravnavo vsebine ciljev edukacije, na primer avtonomije (Bailey, 2010; Callen, 2006), filozofski razmislek pa se lahko usmerja tudi na to, da ureja in povezuje pogosto navajanje cilje in razmišlja, kateri cilj je bolj primeren v danih okoliščinah. A prav tako pomembna je v filozofiji vzgoje tudi tradicija kritike ciljev. Paul Standish (Standish, 2006) argumentira, da analiza ciljev v kontekstu edukacije ne pripomore k boljši zasnovi izobraževanja v posamezni državi, temveč lahko prispeva k napačnem razumevanju. Kajti temelji na predpostavki, da je delovanje na področju edukacije smiselno povezovati z določanjem ciljev in iskanjem sredstev za njihovo uresničitev. Če pa edukacijo obravnavamo kot prakso, ki je bila ustanovljena za to, da se z njeno pomočjo doseže neke vnaprej določene cilje, smo zgrešili njeno bistveno potezo in prispevali k utilitarnem vzdušju, ki je potrebno, da opredeljevanje edukacije kot služabnice ekonomije, ki na začetku enaindvajsetega stoletja prevladuje v političnih dokumentih, ne deluje kot neprimerno in nedostojno. Ukvarjanje s cilji edukacije tako postane ovira na poti razumevanja prakse edukacije in tega, kaj dobra praksa je.

Te poudarke o avtonomiji področja je smiselno upoštevati, a upoštevati je treba tudi dvojje. V obdobju redukcije ciljev edukacije na njen prispevek

4 *Zakon o osnovni šoli* tako v drugem členu navaja 14 ciljev osnovnošolskega izobraževanja, *Zakon o gimnaziji* pa (prav tako v drugem členu) pa 13 ciljev (Lavtar, 1996: 109, 147).

k gospodarski rasti in zaposljivosti prebivalstva je k javnemu razmisleku težko prispevati s tezo, da je govor o ciljih edukacije preprosto zgrešen. Ne samo, ker se navedeni cilj danes zdi tako samoumeven, da ga v javni razpravi ni mogoče ignorirati, temveč tudi zato, ker je pri zamisleku o poteku prakse edukacije vendarle potrebno vpeljati vrsto razlikovanj in si pomagati z različnimi konceptualnimi okviri. In eden od tradicionalnih načinov, kako razumeti edukacijo, je prav s pomočjo ciljev, tradicije pa ne gre preprosto zavrniti, temveč jo velja premisliti.

Cilji pouka filozofije v didaktikah filozofije

Vprašanje je torej, kako misliti status ciljev v kontekstu poučevanja filozofije. Ker je didaktika filozofije disciplina, ki naj bi mislila pouk filozofije, to vprašanje lahko pretvorimo v vprašanje: kakšno mesto imajo cilji v didaktiki filozofije in v kakšni meri so povezani z instrumentalizacijo filozofije, na katero opozarja Biesta? Pregled literature pokaže, da izraz didaktika filozofije pokriva notranje razčlenjeno področje. Lahko bi rekli, da obstajata dve vrsti didaktike filozofije. Prva se sistematično loteva predstavitve celote področja in sistematično odgovarja na vsa vprašanja, ki jih poveže oziroma se jih običajno povezuje z didaktiko filozofije. Strnemo jih lahko denimo v pet temeljnih vprašanj: zakaj, kaj, kako, s čim in s kakšnim uspehom? (Bruning, 2016: 19) Avtorji tovrstni didaktik posamezne tematike obravnavajo tako, da pomembne del besedila obsega povzemanje, sintetiziranje in sistematiziranje stališč drugih avtorjev ali sistematično izpeljevanje splošno sprejetih odgovorov. To didaktiko, ki ima praviloma obliko monografske publikacije, lahko poimenujemo *sistematizirajoča didaktika*, saj poskuša razmislek o poučevanju filozofije na izčrpen način oblikovati v pregledno in urejeno celoto.

Drug tip didaktike se osredotoča na to, kako sploh koncipirati didaktiko, in ponuja razmislek, v katerem so povezani cilji, metode dela in utemeljevanje specifičnega razumevanja ciljev didaktike. Ta razmislek je lahko vključen v širši sklop sistematične didaktike filozofije, lahko pa ima obliko samostojnega dela. Ta tip didaktike lahko poimenujemo *avtorska didaktika*, saj praviloma ne meri na izčrpano in vseobsegajočo predstavitev odgovorov na vsa didaktična vprašanja, temveč poskuša predvsem oblikovati specifičen, avtorsko zaznamovan pristop k didaktiki filozofije.⁵ Primer prvega tipa je denimo didaktika Jonasa Pfistra, primer drugega pa so članki in

5 Iz narave tega opisa je razvidno, da sta opisana dva idealna tipa, tako da bi za večino obstoječih didaktik lahko rekli, vsebujejo elemente prvega in drugega tipa.

knjige Ekkeharda Martensa. V nadaljevanju bomo raziskavo statusa ciljev omejili na ti dve didaktiki, ki bosta tako služili kot modela.

Didaktika filozofije Jonasa Pfistra

Pfister v svoji *Fachdidaktik Philosophie* obravnavo ciljev začne zelo enostavno. Opozori, da je poučevanje kompleksna zadeva, ki se jo je treba lotiti pragmatično. Pri tem se zastavi vprašanje, ki je v strukturi dela označeno z 1.1. Gre za vprašanja, ki si ga zastavi učitelj filozofije: »Kaj želim doseči?« (Pfister, 2014: 17) Odgovor nanj je v Pfisterjevi didaktiki preprost: temeljni cilj pouka filozofije je naučiti filozofirati. Vsak poseben cilj učitelja filozofije mora biti v odnosu do tega cilja in mora prispevati k njegovi realizaciji (Pfister, 2014: 18). Tako je mogoče osnovni cilj pouka filozofije preoblikovati v mnoštvo podciljev, ki so usmerjeni na osnovne gradnike kompleksnega procesa filozofiranja. Glede na to, da Pfister proces filozofiranja poveže s pomenom splošnih pojmov in utemeljevanjem stališč (Pfister, 2014: 35), je cilj poučevanja filozofije razvijanj dveh spretnosti (sposobnosti/zmožnosti) pri učencih: *analize pojmov in argumentacije*.

Taka opredelitev ciljev filozofije nas bliža instrumentalni rabi filozofije: kajti analiza pojmov in argumentacija sta standardni sestavini *kritičnega mišljenja*, pouk kritičnega mišljenja pa je po Biestu primer instrumentalne rabe filozofije. Vendar pa Pfister zgornjo opredelitev cilja pouka filozofije ne vpelje, da bi utemeljeval potrebo po filozofiji, temveč da bi opozoril na vsebino procesa filozofiranja. Če vemo, kaj filozofiranje obsega, učence lažje uvajamo v to prakso. Če izhajamo iz ločevanja med *zunanjim in notranjimi* cilji pouka filozofije, pri čemer so zunanji cilji namenjeni splošni javnosti, ki se jo želi seznaniti s smiselnostjo filozofiranja, notranji cilji pa so namenjeni učiteljem (pomagali naj bi pri iniciaciji učencev v prakso), nas ta izpeljava opozori na specifično odnosa med tema dvema vrstama ciljev. Nekateri zunanji cilji lahko nastopajo tudi kot notranji cilji. Vsebina zunanjih in notranjih ciljev pa tudi v tem primeru ni identična, saj analiza pojmov in argumentacija v kontekstu kritičnega mišljenja nimata istega pomena kot analiza pojmov in argumentacija v kontekstu filozofiranja. Najprej zato, ker zunanji kontekst vpliva na vsebino obeh spretnosti, predvsem pa zato, ker imata na različnih področjih različen status. Na področju filozofije analiza pojmov in argumentacija nista preprosto uporabljene, temveč sta lahko tudi sami postavljeni pod vprašaj.

Cilje pouka je mogoče preoblikovati v drugo vrsto ciljev, v učne cilje, pravi Pfister, kar prinese vrsto koristi za dober potek pouka filozofije:

transformacija ciljev prenese poudarek od učitelja k učencem; formulacija ciljev pomaga pri motivaciji učencev; doseganje učnih ciljev je mogoče preverjati in ocenjevati, kar prispeva k boljšemu poteku učnega procesa v šoli (Pfister, 2014: 18).

Pfister se vrne k ciljem pouka še pozneje, ko se v okviru *utemeljevanja predmeta* sprašuje, zakaj naj bi se gimnazijci učili filozofiranja. To je vprašanje, ki ga je v uvodu v didaktiko sprejel kot samoumevnega. Sedaj se ga loteva kot enega temeljnih vprašanj didaktike, le da v bolj specifični obliki: gre za vprašanje, zakaj naj bi bila filozofija del gimnazijskega predmetnika, ne pa za vprašanje po razlogih za poučevanje filozofiranja nasploh.

Pfister obravnava več pogledov, ki so se zgodovinsko oblikovali. Prvi odgovor je Kantov in meri na preseganje nedoletnosti ter usposabljanje za samostojno mišljenje. Ta utemeljitev filozofije je po Pfisterju presplošna, saj velja za večino šolskih predmetov, ne samo za filozofijo. Tradicionalna vloga filozofije v gimnazijskem predmetniku je bila povezana s propedeutika znanosti in z notranjo enotnostjo gimnazijske omike (*Bildung*). Danes so propedeutiko prevzela posamezne znanosti, vlogo integracije pa so prevzeli tudi drugi predmeti (religija, nemščina, zgodovina).

Pfister v tem okviru vpelje tudi dve specifični poziciji drugih didaktikov filozofije. Najprej opozorilo Ekkeharda Martensa na pričakovanj učencev. Ti po Martensovem prepričanju pričakujejo, da filozofija pomaga pri reševanju življenjskih problemov. Akademska filozofija se za tovrstne pogled lahko ne meni, filozofija kot gimnazijski predmet pa tega pričakovanja ne bi smela spregledati, temveč bi ga morala vzeti za enega od svojih ciljev (Pfister, 2014: 153). Pfisterju se zdi problematična tako trditev, ta imajo gimnazijci tovrstna pričakovanja, kot tudi, da jih filozofija lahko izpolni. Obravnava tudi stališče Wulffa Rehfusa, da pri pouku filozofije ne gre za odgovarjanje na življenjska vprašanja dijakov, temveč za odpravo identitetne krize in vzpostavitev identitete jaza učencev. Pfistru se zdi, da gimnazijsko filozofiranje ne more uresničiti tako ambicioznih ciljev, kot je odprava krize identitete.

Učni načrti govorijo tudi o kompetencah. *Deutsche Gesellschaft für Philosophie* (Pfister, 2014: 154) tako predlaga več kompetenc v zvezi s cilji poučevanja filozofije: *tekstualno, socialno, interkulturno, presodnostno, orientacijsko, interdisciplinarno in metodološko*. A to so splošne kompetence, ki jih lahko razvijajo tudi drugi predmeti, tako da niso specifični za filozofijo. V zvezi s filozofijo se pogosto navaja kritično mišljenje. A tudi to po Pfisterju ni monopol filozofije, tako da šolanje kritičnega mišljenja ne

omogoča postavljanje zamejitev do drugih predmetov. Po obravnavi naštetih predlogov specifičnega cilja pouka filozofije Pfister predstavi svojega: ukvarjanje s temeljnimi vprašanji. Za razliko od drugih področji filozofije postavlja naša »bolj ali manj gotova prepričanje pod vprašaj ... Le v filozofiji se nekaj na ta način radikalno postavi pod vprašaj. Kadar se to zgodi pri drugih predmetih, se filozofira. Spoprijem s temeljnimi vprašanji spada k tem, kar je za nas kot racionalna bitja pomembno.« (Pfister 2014, 157)

Utemeljitev filozofije je tako povezano z vprašanjem zakaj, s ciljem/smotrom filozofije. Specifični cilj/koristnost filozofije je radikalnost postavljanja pod vprašaj, ki je povezana s nami kot racionalnimi bitji. Ta odgovor je pomemben, a iz optike Biestove kritike ni zadosti radikalen. Zdi se, da tako opredeljeno filozofsko spraševanje nek moment vendarle izvzema spraševanju. Namreč sam subjekt, ki sprašuje, se čudi in išče odgovore. Iz Biestove perspektive poudarek na spraševanju ostaja zavezan filozofiji zavesti, ki filozofski razmislek uporablja, da stvari postavlja pod vprašaj, ne obravnava pa vidika, iz katerega stvari pod vprašaj postavijo sam subjekt.

Navedeni razmislek o ciljih je pri Pfistru razvit v razdelku o utemeljitvi pouka filozofije. A poleg obravnavanih zgodovinsko nastalih predlogov utemeljitve filozofije obstajajo tudi predlogi utemeljitve, ki so bili razviti v okviru specifičnih filozofsko-didaktičnih modelov, se pravi avtorskih modelov, ki skušajo sistematično odgovoriti na temeljna vprašanja didaktike filozofije. Pfister je cilje, povezana z dvema modeloma, že obravnaval v okviru splošnega pregleda utemeljitev, namreč utemeljitvi Rehfusa in Martensa. V poglavju *Zasnutki* poleg identitetno-teoretske didaktike Rehfusa in dialoško-pragmatične didaktike Martensa obravnava še dialektični zasnutek Rolanda Henkeja in kompetenčni pristop. Tu se bomo omejili na obravnavo najbolj vplivne didaktike filozofije v nemškem prostoru, na didaktike filozofije Ekkeharda Martensa. Njegova didaktika razvidno pokaže, kako cilji pouka filozofije vplivajo na didaktično transpozicijo oziroma na obliko, ki jo filozofiranje dobi pri pouku filozofije.

Didaktični zasnutki Ekkeharda Martensa

Martens je najbolj vpliven nemški didaktik filozofije. Na razprave o didaktiki filozofije je vplival s tremi različnimi teorijami oziroma konceptualizacijami didaktike filozofije. Najprej s koncepcijo *dialoško pragmatične* didaktike filozofije, nato s tezo o filozofiji kot *četrti kulturni tehniki človeštva*, nazadnje pa z modelom pouka filozofija kot strukturiranega s *petimi metodami filozofiranja*. Še pred obravnavo teh treh nastavkom pa

bomo predstavili njegov razmislek, ki se neposredno nanaša na cilje pouka filozofije.

Martens pri razmisleku o ciljeh poučevanja navaja tri vidike, ki dajo legitimnost prisotnosti filozofije v šoli: narava šole v demokraciji, javno življenje družbe, posameznikova eksistenca. Šola je v demokratični družbi mesto Bildung (omike). Šolanje ni povezana samo z urjenjem, temveč učencem omogoča, da odgovorno in avtonomno oblikujejo svoje življenje. Filozofija, ki se metodično ukvarja z obravnavo pomembnih življenjskih vprašanj, bistveno prispeva k ciljem šole v demokraciji. Prvi razlog je tako povezan s šolo v demokratični družbi: ta med svojimi cilji vključuje razsvetljenske ideale samostojnega mišljenja, filozofija pa pomembno prispeva k njihovemu uresničevanju.

Drugič, učenci se morajo vključiti v javni in politični diskurz kot avtonomni, odrasli (*mündigen*) udeleženci. Živimo v racionalni kulturi, zato se je treba orientirati v mišljenju in s pomočjo mišljenja. Za vključevanje v to kulturo je potrebna filozofija. Religija in tradicija sta namreč v moderni družbi izgubila svojo moč orientacije, podobno pa se dogaja tudi znanosti. Martens pravi: »Sama poslednja utrdba najdevanja smisla in skupnega, vera v znanstveno-tehnični napredek, se vse bolj umika skeptični drži, medtem ko moramo prepoznati tudi senčne strani napredka.« (Martens, 2003: 36) Zato je štirim Kantovim filozofskim vprašanjem treba dodati še peto: »Kako naj hočemo živeti?« To vprašanje napotuje na razvijanje *uporabnega filozofiranja*, ki se ukvarja z orisano potrebe po refleksiji v sodobnih družbah. Drugi razlog za filozofijo v šoli je tako vključevanje učencev v javno življenje družbe.

Tretji razlog je povezan z demokracijo: ta predpostavlja samostojno razmišljujoče ljudi, ki se ne podreajo avtoritarnim tendencam. Tu gre za osebno, eksistencialno perspektivo posameznika, ki daje osnovo za filozofiranje v šoli. Povežemo ga lahko s sokratskim vodilom, da neraziskanega življenja ni vredno živeti. Tretji razlog za filozofijo je tako povezan s posameznikom, z njegovim vodenjem lastnega življenja (*Lebensführung*).

Vidimo, da Martens izpeljuje potrebo po filozofiji v šoli iz potreb, ki so povezani s statusom šole, družbe in posameznika v sodobnem svetu. Filozofija tako skrbi za delovanje tega sveta, ni pa moment, ki bi ta svet postavljaj pod vprašaj. Tako se zdi, da problem Martensovih razlogov (ciljev) za filozofijo ni v tem, da jih je premalo, temveč da jih je preveč. Preveč v smislu, da filozofijo v celoti vpotegnejo v svet, katerega del je, in jo s tem prilagodijo svetu, hkrati pa tudi podredijo posamezniku. Filozofijo posameznik

uporabi, da bi vodil svoje življenje, da bi razumel svet, da bi se udeleževal javnega življenja. Iz Biestove perspektive gre za perspektivo suverenega subjekta zavesti, ki ga je postmoderna kritika postavila pod vprašaj.⁶

Po drugi plati pa filozofija ostaja preveč zunanja Martensovi analizi potrebe po filozofiji. Martens potrebo po filozofiji najde v fragmentih sociološko-filozofskih nastavkov, ki jih ne poveže v resno filozofsko refleksijo. Razlogi za družbeno vlogo filozofije so filozofiji zunanji, vsaj ko gre za filozofijo kot napor sistematičnega mišljenja. So pa notranji filozofiji kot šibko opredeljenemu gibanju, ki ga je mogoče opredeliti kot stalni sestavni del zahodne kulture. Tako ohlapno mišljenje ima to prednost, da je splošno sprejemljivo, vendar je cena te sprejemljivosti izguba filozofskega naboja. Filozofska refleksija pa vsakdanjo zavest vendarle sooča z uvidom, ki samoumevnost, na katero se opira vsakdanje razumevanje, postavlja pod vprašaj.

Martens svoj teorijo didaktike filozofije v osemdesetih letih dvajsetega stoletja koncipira kot dialoško pragmatična didaktiko filozofije. Ta v svojem jedru vključuje tri faze pouka filozofije: prvi korak je analiza predrazumevanja dijakov, ki je del njihovega vsakdanjega življenja; drugi korak je vpeljava filozofa oziroma filozofskega besedila kot partnerja v dialogu; tretji korak je dialog z vpeljanim filozofom, to je srečevanje vsakdanjega življenja učencev s svetom filozofije. To didaktiko lahko zapišemo tudi kot sosledje treh ciljev, ki se povezujejo v celoto in dajo odgovor na vprašanje, kaj pomeni filozofirati v šoli. Filozofirati pomeni slediti opisanim trem korakom oziroma uresničevati opisane tri cilje.

Če Martensovo didaktiko filozofije obravnavamo iz te perspektive, se zdi, da uporablja filozofske pojme in argumente, da bi delovala v vsakdanjem diskurzu in na vsakdanji diskurz o šoli. Hoče prispevati k posredovanju med filozofijo in vsakdanjim govorom o edukaciji, vendar je pri tem filozofija prisotna le na ravni vsebine, ni je pa na ravni oblikovanja prostora srečevanja med filozofijo in vsakdanom. Zaradi tega tudi filozofska vsebina, ki je pri tem govoru uporabljena, ne deluje filozofsko. Nima možnosti, da bi razvila predpostavke, na katere se opira, in premislila logiko, ki ji daje koherenco. Za Martensovo prvo fazo didaktičnega razmisleka je tako značilna logika dodajanja in naštevanja, ne pa logika izpeljave in preizpraševanja lastnih izhodišč.

6 Martens pri razmerju med šolo in filozofijo sicer vidi napetost, vendar hitro sklene, da se mora filozofija prilagoditi institucionalnim okvirom šole, šola pa mora postati filozofska, se pravi refleksivna in razsvetljena, in s tem posredovanjem napetost odpravi. (Martens, 2003: 35)

Drugi Martensov poseg v didaktiko filozofije je vpeljava teze, da je filozofij kulturna tehnika, ki ima enak civilizacijski pomen, kot ga imajo branje, pisanje in računanje. Martens zapiše:

»V kulturi, v kateri noben polnoleten državljani brez sposobnosti govora, argumentacije in kritike ne more oblikovati individualnega življenja in se udeleževati demokratičnih procesov, je filozofiranje, ki ga razumemo kot izrazno, profesionalno izvedeno učenje takšnih sposobnosti, četrta nujna kulturna tehnika.« (Martens 1997, 5)

Martens razvija več argumentov v prid trditve, da filozofija »spada k naši kulturi« (Martens, 2003: 30–31). Prvi je povezan z genezo: filozofiranje je nastala v evropski kulturi in je del evropske kulturne dediščine. Drugi je antropološki: filozofiranje je značilnost človeške narave, ki s simbolnimi formami vzpostavlja distanco refleksije do danega. Tretji je deskriptiven: filozofiranje spada k zahodni moderni, za katero je značilno refleksivno demokratično oblikovanje volje. Četrty je normativen: filozofiranje bi moralo biti del smiselnega, samodoločujočega življenja. Peti je metodičen: filozofijo je treba kultivirati, nihče se preprosto ne rodi kot filozof. Šesti povzema prvih pet in upravičuje (legitimira) filozofiranje v šoli v navezavi na sposobnost za kritiko in oblikovanje osebnosti ter demokratično vzgojo. Iz filozofiranja kot kulturne tehnike na različnih ravneh »naše kulture« sledi trojni cilj filozofiranja v šoli: kritika, demokracija, razvoj osebnosti. Filozofiranje je preprosto del kulture oziroma »našega« načina življenja, iz tega izhajajo cilji filozofiranja v šoli.

Uvrstitev filozofije med temelje kulture je retorično zanimivo, vendar vsebinsko problematično. Je filozofija res tehnika? Je filozofija res podobna branju, pisanju in računanju? In v drugi smeri: ali branje in pisanje res lahko razumemo kot kulturne tehnike? Videti je, da gre pri Martensovem govoru o filozofiji kot kulturni tehniki za deklarativna besedila, ki vzpostavljajo prostor za filozofijo v družbi, njihov primarni namen pa ni refleksija tega prostora. Zato ne čudi, da je cilj filozofiranja v šoli kot sposobnost za kritiko, oblikovanje osebnosti in demokratično vzgojo naveden, ne da bi se ga poskušalo problematizirati. Tako da gre pri Martensovih izpeljavah o kulturni tehniki bolj za gesto, s katero se želi poseči v javni govor. Gre za govor o filozofski kulturi (filozofija kot bistveni del kulture tako vzpostavlja neko filozofsko kulturo) in zagovor filozofske kulture, ki ima sam specifičen filozofski primanjkljaj. To neskladje med obliko vpeljevanja potrebe

po filozofiji in vsebino filozofije odpira vprašanje, kakšen je status didaktike: je didaktika filozofije govor, ki nagovarja filozofe, ali pa govor, ki nagovarja splošno javnost? Če naj nagovarja filozofe, bi moral ta govor biti filozofski. Iz vpeljane dihotomije med filozofi in splošno javnostjo pa ne sledi, da govor, ki nagovarja splošno javnost o potrebi po filozofiji, ni zavezan filozofiji. Seveda mora vsak govor, ki hoče biti razumljen, upoštevati svojega naslovnika, toda ali to pomeni, da se mora govor, ki posreduje med filozofijo in nefilozofi, odpovedati ostrini filozofske refleksije in meriti predvsem na družbeno sprejemljivost? Dilema je še toliko večja, ker prioriteta sprejemljivosti pod vprašaj postavi bistven vidik filozofije, namreč kritično premisliti tisto, kar je splošno sprejeto in vsem samoumevno.

Martensovega premika didaktičnega premisleka v vode splošno sprejemljivega ne popravi poznejša razdelava, ki filozofiji poskuša dati bolj specifično filozofsko vsebino. Martens namreč v svoji tretji fazi pojmovanje filozofije razširi in poudarja sicer še vedno »metodološko«, a vendarle širše branje filozofije. S tem nadgradi poudarka, ki sta bili za njegov didaktični premiselek značilna do takrat, namreč navezavo filozofije na predrazumevanje nefilozofov (prvi korak dialoško pragmatične didaktike filozofije) in povezave med filozofijo in argumentacijo kot ključno za sodelovanje v javnem življenju demokratičnih družb (filozofija kot kulturna tehnika).

Pravzaprav se Martensov odnos do filozofije jasno pokaže v njegovi tretji fazi, ko razvija integrativno paradigmo filozofske metode. Martensova integrativni pristop združuje dvoje: povzema različne filozofske tradicije in jih povezuje v model filozofskega mišljenja v šoli. Martens v »kompleksnem procesu mišljenja«, ki ga predlaga kot model filozofiranja, združuje pet filozofski metod: *fenomenološko*, *hermenevtično*, *analitično*, *dialektično* in *spekulativno* (*intuitivno-kreativno*). Posamezna metoda je v Martensovi izpeljavi deležna zgolj minimalne opredelitve. Pri fenomenološki gre tako za to, da »diferencirano in izčrpno opišem, kar zapažam, izkusim, zaznavam ali pri sebi mislim« (Martens, 2003: 54), pri hermenevtični metodi gre za branje besedil, pri analitični metodi za preverjanje centralnih pojmov in argumentov, pri dialektični metodi za diskusijo za in proti. Martens priznava, da našteje metode le v šibkem smislu ustrezajo metodam, ki jih uporabljajo filozofi (in za primerjavo navede fenomenologijo Husserla, analizo Wittgensteina, hermenevtiko Gadamerja, dialektiko Hegla, spekulacijo Descartesa). Vendar pa vztraja, da gre »elementarno metodo filozofskega mišljenja«, ki v temeljnih potezih vendarle ustreza filozofskim metodam. Še več, po Martensu vse filozofske metode izvirajo iz

vsakdanjega življenja, zato je v okviru vsakdanjega življenja o njih smiselno govoriti in jih uporabljati.

Lahko sprejmemo Martensovo tezo, da se filozofija opira na življenjski svet. Težje pa je sprejeti, da je denimo hermenevtično metodo, kot je uporabna v elementarnem filozofiranju, smiselno opredeliti kot »ozavedenje lastnih predrazumevanj«, analitično kot »preverjanje uporabljenih središčnih pojmov in argumentov« itd. (Martens, 2003: 56) Iz tako opredeljeni filozofskih metod Martens preide na pouk filozofije in predlaga, da imajo pri poučevanju filozofije filozofske metode status učnih metod. Tako opredeljene učne metode nato poveže v zaporedje, tako da vsaka metoda deluje kot korak v širšem modelu refleksije.

Pri analizi posamezne situacije se tako najprej opiše dejstva (fenomenološka metoda). Nato se poskuša s hermenevtično metodo razumeti vrednote in tolmačenja, ki so prisotna v fenomenološkem opisu situacije. V naslednjem koraku se preizkusi veljavnost pojmov in argumentov, ki so prisotni v razumevanju vrednot (analitična metoda). Nato se analizira dinamiko odnosov med vpeljanimi vrednotenji in sodbami (dialektika). Na koncu se v razmislek vključi še uvide, ki so rezultat spekulacije (spekulativna metoda) (Martens, 2003: 59–60).

Ta postopek se je v nemški različici filozofije za otroke uveljavil kot *model petih prstov*. Martens trdi, da v zgodnji Platonovih dialogih

»najdemo elementarne metode, ki so sposobne posredovati med konverzijskimi in akademskimi metodami. Še bolj pomembno pa je, sokratsko filozofiranje lahko služi kot model za metodološko integrativno filozofiranje, ki gre daleč preko zgolj konceptualno-argumentativne analize ali oralnega iskanja resnice, ki se ga pogosto in reduktivno pripisuje Sokratu.« (Martens, 2009: 499)

Dialog se začne s konkretnimi problemi, z natančnim opisom situacije, ki posameznika spravi k čudenju in ga pripravi, da zastavi vprašanje (fenomenološka metoda). V naslednjem koraku Sokrat opozori partnerja v dialogu na »implicitne in sporne predkonceptije« (Martens, 2009: 499), denimo o pogumu (hermenevtična metoda). Tokom dialoga se razišče centralne pojme in argumente (analitična metoda). Dialog ne poteka kot ekspoziacija, temveč gre za dinamiko izmenjave stališč pri iskanju stališča, ki je najboljše (dialektika). V dialogu se vključi in premisli mite, zgodbe, miselne eksperimente (spekulativna metoda).

Martens poudarja medsebojno povezavo korakov oziroma njihovo »integrativno rabo«, njihovo minimalno obliko pa predstavi kot »opisovanje, razumevanje, pojasnjevanje, nasprotovanje in domnevanje« (ibid.). Tako da metode vedno bolj dobivajo obliko »tool kit«, se pravi skrinje z orodjem, in so vse manj povezane s ključnimi filozofskimi paradigmami mišljenja. S tem se po eni strani širi koncepcijo filozofskih spretnosti, ki jih francoski didaktik Michael Tozzi (1996: 147) v obliki temeljnih filozofskih kompetenc zoži na *problematizacijo, konceptualizacijo in argumentacijo*, in vpelje širši pogled na prakso filozofskega mišljenja. Po drugi strani pa je taka rekonstrukcija filozofskega mišljenja deluje zavajajoče. Najprej zato, ker se znotraj posameznih filozofskih šol ne govori o filozofskih metodah na tak način. Zastavi se torej vprašanje, iz katere perspektive se filozofija kaže kot tovrstna množica metod. Potem zato, ker četudi sprejmemo obstoj denimo hermenevitična metoda, pri različnih avtorjih najdemo različne oblike te metode. Pokazati bi bilo torej treba, kateri moment oziroma kateri uvid je bistven, tako da ga je mogoče filozofsko utemeljeno predlagati za ključni moment posamezne filozofske metode. Ne nazadnje pa zaporedje »opisovanje, razumevanje, pojasnjevanje, nasprotovanje in domnevanje« s preveliko lahkoto priredimo empirističnemu razumevanju znanosti, po katerem najprej opazujemo pojav, nato tvorimo hipotezo in jih na koncu potrdimo oziroma zavrnamo. Koraki integrativne filozofske metoda so preveč podobni pristopu logičnega pozitivizma, ki ga je na področju filozofije znanosti zavrnil že Karl Popper.

Zaradi tega se zdi, da Martensovo posredovanje med vsakdanjim mišljenjem in znanstvenim mišljenjem (v smislu filozofskega mišljenja) izhaja iz napačnih izhodišč. Martens se sklicuje na Platona, oziroma na »začetek naše kulturne zgodovine, na metodološko prakso sokratskega filozofiranja v zgodnjih Platonovih dialogih« (Martens, 2009: 499), da bi posredoval med vsakdanjim pogovorom in akademsko metodo. Izhodišče je torej točka, ko se od sveta odmaknjena akademska filozofija še ni razvila. Jedro zamisli je torej v tem, da se izhaja iz obdobje pred razvojem filozofije, da bi se posredovalo med razvito filozofijo in življenjskim svetom. Zdi se, da je to manj primeren pristop k razvoju didaktike filozofije. Ker gre za obdobje pred razvojem filozofije, bi lahko rekli, da gre za *predfilozofsko didaktiko filozofije*. Ta skuša filozofijo narediti relevantno za vsakdan tako, da jo bere iz perspektive vsakdanjega razumevanja. Težava te poenostavitve je v tem, da vsakdanje razumevanje ni nekaj enovitega, urejenega, sklenjenega, samoumevnega. Težava je v tem, da je treba samo vsakdanje razumevanje

narediti za problematično, da bi ga lahko razumeli. Težava je torej v tem, da je treba uporabiti filozofijo, da bi razumeli vsakdanje razumevanje. Kolikor predpostavimo vsakdanje razumevanje kot samoumevno, se filozofije lotimo iz perspektive samoumevnega. To je perspektiva, ki jo filozofija ravno postavlja pod vprašaj. Temeljna gesta filozofije pa je že pri Sokratu samoumevno postaviti pod vprašaj. Ta gesta ni tuja vsakdanjemu življenju, ni pa v vsakdanu prevladujoča. Prevladujoč odnos je prej odnos ustaljenosti, navajenosti, samoumevnosti. Filozofija kot refleksija ta odnos problematizira. Zato ta perspektiva ne more služiti kot osnova za mišljenje posredovanja med vsakdanjim in akademskim.

V tem smislu je težnja po integrativnosti pri Martensovi metodi simptomatična. Ker obstajajo različne filozofije, ki se med sabo razlikujejo in se pogosto ostro kritizirajo, ni mogoče posredovati filozofije kot področja, kjer obstaja neko enotno, homogeno polje spoznanja. Podobno velja tudi za metodo: iz različnih filozofskih pristopov ni mogoče oblikovati enotne metode. To niti ni zaželeno, saj je lahko pomemben uvid filozofije ravno v nezdružljivih perspektivah, od katerih vsaka razkriva del realnosti, ki drugi ni dostopen. Integrativnost zabriše razlike, napetosti, protislovja, izbriše momente, ki se upirajo posredovanju in poenotenju. Zabriše tisto, kar je problematično. Zabriše vir filozofije.

Ob metodi petih prstov imamo lahko v mislih majhne otroke, ki potrebujejo zunanjo strukturo pri srečevanju s filozofskim mišljenjem. Filozofija je vpeljana kot zakladnica orodij in vsebin, ki se jih po potrebi uporabi. Raba filozofije pri Martensu je tako v resnici *instrumentalna*.

Sklep

Status ciljev pouka filozofije je večznačen. Zunanji cilji podrejajo predmet vnaprej danim smotrom, a tudi komunicirajo s splošno javnostjo in odpirajo prostor v družbi. Formalna edukacija tako obsega strukturo, ki hkra ti omogočajo in omejujejo: vzpostavljajo vrsto formalnih zahtev, ki so sicer zunanji procesu dela v razredu, vendar pa so to tudi okviri, ki dajejo modele za delo, besednjak za opisovanje procesov, in tako nevidno, a nenehno vplivajo na šolsko prakso.

Iz te izpeljave sledi dodatni poudarek glede razmerja med zunanjimi in notranjimi cilji filozofije. Zunanji cilji se zdijo potrebni, ker širšo javnost opozarjajo na pomen filozofije, notranji pa zato, ker omogočajo misliti prakso filozofije ter imajo status nekakšne wittgensteinovske lestve, ki lajša vstop v filozofiranje. Vendar zunanji cilji ne morejo biti neposredno

cilji dejavnosti v razredu, temveč samo stranski proizvod filozofiranja. Zdi se, da je odnos med obema vrstama ciljev povezan z logiko *bistvenega drugotnega stanja*, ki jo Renata Salecl uporabi za tematizacijo vzgojnega učinka šole (Salecl, 1991: 133). Če se jih poskuša doseči neposredno, deformirajo prakso in tako spodkopavajo lastne pogoje možnosti. Lahko bi rekli, da je zunanje cilje treba v razredu nujno pozabiti, da bi jih lahko dosegli. Ta podarek lahko primerjamo z Derridajevo gesto, ki poučevanje filozofije bistveno zaveže razsežnosti antinomije. V jedro prve od sedmih zapovedi, s katerimi poskuša zajeti razmerje med šolo in filozofijo, Derrida tako postavi prav vprašanje finalnosti. Na eni strani se filozofija ne sme podrežati nobeni »zunanji finalnosti«, na drugi strani pa se nikakor ne sme odpovedati svojemu »kritičnemu poslanstvu« (Derrida, 1986: 13). To zapoved bi lahko brali v smislu, da se filozofija ne sme podrežati zunanjim ciljem, obenem pa ne sme popuščati glede svojih notranjih zavez.

Izpeljava je tudi nakazala, da lahko razločujemo dve vrsti didaktike filozofije. Prvi tip didaktike skuša predvsem prispevati k gladkemu in učinkovitemu poteku pouka. Drugi tip, lahko bi ga po Derridajevem zgledu lahko poimenovali *didaktika* antinomije, pa radikalizira za filozofijo značilno postavljanje pod vprašaj. Ta moment je povezan s *pedagogiko interupcije*, kot jo opredeljuje Biesta v svojem razmisleku o tistih filozofskih potencialih filozofije za otroke, ki se izognejo instrumentalnosti:

»Poskušal sem predlagati, da je vsaj še ena možno pozicija subjekta, ne subjekta, ki zastavlja vprašanja, temveč subjekta, ki je bil postavljen pod vprašaj in skozi to poklican v svet. Tu subjekt ne obstaja pred svetom in svet ni objekt subjektove želje učiti se in razumeti. Kar se kaže kot svet, tako rekoč, je tisto, kar se naslavlja na jaz, kliče jaz, naj obstaja kot subjekt – v svetu in ne kot središče sveta. Če je delo edukacije v navezavi s prvo subjektovo pozicijo povezano z dodajanjem vprašanj, izostritvijo vprašanj, pomočjo otrokom in mladim pri zastavljanju drugačnih, številčnejših in boljših vprašanj ter tako skuša spodbujati njihovo učenje in razumevanje in njihove 'sposobnosti' razumevanja, je edukacijsko delo v navezavi na drugo subjektovo pozicijo drugačne kvalitete: zanj je značilna interrupcija, deluje s pomočjo suspenzije in terja vzdrževanje. Delno zato, da bi otrokom in mladim priskrbeli možnosti, da izvejo, kaj bi lahko pomenilo priti v dialog s svetom, poskušati obstajati kot subjekt. Toda delo edukacije je tu tudi

zato, da se poskuša vzbuditi željo v otrocih in mladih, da bi hoteli eksistirati v svetu in z svetom na ta način.« (Biesta, 2017: 434–435)

Biesta kot nasprotje instrumentalizacije postavlja interupcijo, zaustavite, in kot nasprotje didaktiki, ki spodbuja spraševanje, zastavljanje vprašanj in čudenje, postavlja didaktiko, ki pod vprašaj postavi sam subjekt.⁷ Posledično pa tudi didaktiko, ki pod vprašaj postavlja samo didaktiko – ki nenehno preverja svoj status ter s tem stalno problematizira svoje lastne predpostavke.

Iz tega bi lahko izpeljali, da imamo pri didaktika filozofije pravzaprav opraviti s trojno podvojitvijo. Prva je povezana z razlikovanjem med *sistemizirajočo* in *avtorsko didaktiko*. Druga dvojnost izhaja iz njenega mesta v šolskem sistemu. Na eni strani je didaktika del formalnih zahtev, povezanih s poučevanjem posameznega šolskega predmeta, saj mora vsak šolski predmet razvijati svojo didaktiko, katere cilj je pomagati pri poučevanju predmeta v določenih, se pravi šolskih okvirih. Po drugi strani pa je didaktika povezana z refleksijo poučevanja. Filozofi, ki poučujejo filozofijo v šoli, skušajo misliti lastno prakso v razredu. V tem smislu niso vezani na dane okoliščine poučevanja, temveč lahko gledajo širše in celo morajo gledati širše. Del mišljenja ni samo analiza tega, kar je, temveč tudi postavitev tega, kar je, v razmerje z množico drugih možnih ureditev. Razliko med tema pristopoma, razliko med tema momentoma didaktike bi lahko zajeli z razlikovanjem med *šolsko* in *filozofsko* didaktiko filozofije.

Iz Biestove pedagogike interupcije in razlikovanja med *postavljanjem vprašanj* in *postavljenostjo pod vprašaj* pa sledi še druga dvojnost didaktik filozofije: dvojnost didaktike, ki skrbi za gladek potek zastavljanja vprašanj, in didaktike, ki zaustavlja proces in odpira prostor, v katerem se zastavi vprašanje glede samih učencev – se pravi didaktike, ki posameznega učenca nagovarja, naj postane subjekt. Prvi bi lahko rekli *didaktika spraševanja*, drugi pa *didaktika interupcije*.

7 V tej tematizaciji filozofije se Biesta ujema z Rancierem, ki elementarni pouk filozofije skuša misliti kot prekinitev diskurza, se pravi ne kot uvod v filozofijo oziroma filozofski diskurz, temveč kot intervencijo v diskurze, ki že potekajo. Ranciere pouk filozofije in filozofijo samo vidi predvsem kot »način interupcije nekega števila diskurzov« (Ranciere, 2001: 24), ki proizvede »destabilizacijo v mislih« (Ranciere, 2001: 26).

Branje filozofskih besedil

Filozofski učbeniki in knjige, ki poskušajo uvajati v filozofijo, pa tudi didaktike filozofije, včasih vsebujejo tudi napotke, kako brati filozofska dela. Gre predvsem za opozorila, da filozofsko delo ni navadna knjiga in da branje filozofskih del ni navadno branje, temveč ima status pomembne kulturne dejavnosti in zahteva drugačen pristop, ter za nekaj namigov, kakšen naj bi ta pristop bil.

Emmet Barcalow tako v svojem uvodu v filozofijo posveti branju filozofije dve strani. Takole pravi: branje filozofije ni branje romana niti učbenika zgodovine. Branje filozofije zahteva več: več spretnosti, več pozornosti, več časa. Njegovi konkretni napotki za branje imajo obliko petih prepoznavanj in ene odločitve. Pri branju prepoznajte *problem*, ki ga hoče avtor rešiti. Prepoznajte njegovo *rešitev* problema. Prepoznajte *razloge in argumente*, ki jih navaja v podporo svoji rešitvi. Prepoznajte *nasprotna stališča*, ki jih omeni, a zavrne. Prepoznajte *razloge*, ki jih navede proti nasprotnim stališčem. Odločite se, ali se *strinjate* z njegovimi stališči in argumenti.

Barcalow tako vidi nalogo branja v *rekonstrukciji avtorjevih stališč* in razlogov zanje ter priporoča bralcu, naj bo pri branju pozoren na vprašanja, za katera v besedilu gre (besedilo je torej vpeto v osnovno zgradbo vprašanja in odgovora nanj), in naj poskuša najti odgovore nanje. Ob branju naj bralec tudi piše in večkrat prebere nerazumljive dele besedila (ne omeni pa bolj radikalne možnosti, da bi jih praviloma brali dvakrat, trikrat, niti možnosti, da bi jih načelno brali dlje časa, denimo teden ali dva, morda celo

življenje). Poudarja torej dejavno in kritično branje, ki privede do dialoga z avtorjem, do zabeležk ob branju in do nastanka novega besedila. Barcalow tega sicer ne zapiše, a zdi se, da je posledica njegovih navodil razumevanje branja filozofskega besedila kot pisanja lastnega besedila oziroma vsaj delna *dialogizacija* prvotnega besedila. Če že slednje nima oblike dialoga, ga mora branje dopolniti in vzpostaviti kot takšnega. In dialog je brezčasni dialog, osredotočen na zgradbo vprašanj, odgovorov oziroma stališč in argumentov, kar je očitno bistveno za filozofsko besedilo.

Tudi spletne strani oddelkov za filozofijo na različnih univerzah poskušajo pomagati bodočim študentom z napotki, ki poleg navodil za pisanje filozofskih besedil, se pravi esejev, seminarskih nalog in člankov za objavo, ponujajo navodila za aktivni študij, ta pa vključujejo tudi smernice za učinkovito branje filozofskih besedil. Tovrstna besedila ne ponujajo globokih uvidov, a ko delate s študenti filozofije, vas večkrat preseneti, kako slabo se ob filozofskih besedilih znajdejo nekateri izmed njih. Ko jih npr. po branju članka povabite, naj ga na kratko predstavijo, ima njihov govor prepogosto obliko: »Avtor najprej reče to, potem reče to, potem reče to ...« Gre za obnovo, ki navaja vsebino odstavkov, začnši s prvim, pri čemer je ključ za strukturo govora veznik »in«, ne da bi bil študent sposoben »s svojimi besedami povedati«, kaj avtor v posameznem odstavku pravi. Če je včasih težava že preprosta parafraza, je daleč do tega, da se v dveh do treh povedih povzame glavna misel celotnega besedila. Res je, ni mogoče vseh besedil tako zgoščeno povzeti, a če bralec ne izkazuje niti osnovne drže, da ima besedilo neko glavno poanto (eno ali več), temveč je tudi na koncu branja besedila zanj vsak odstavek enako pomemben kot vsi drugi, je jasno, kako neobogljeno bo, ko bo moral kot obvezno študijsko literaturo prebrati na stotine strani velikih filozofskih del. Tovrstne izkušnje nakazujejo, da so neka začetna vodila za branje filozofskih del vendarle lahko koristna. Ne zato, ker odpravijo vse težave, in ne zato, ker se natančno prilegajo vsakemu besedilu, temveč zato, ker pomagajo študentom, dijakom in učencem začeti brati na način, ki omogoča bolje misliti in osmisliti besedilo. In začetek je najtežji – ko enkrat dobro vstopijo v branje, jih bo mojstrila njihova lastna praksa.

Taka navodila so lahko bolj ali manj inovativna, nekatera daleč presejajo preprosta navodila za začetnik, izražajo avtorjev odnos do filozofije in so lahko celo duhovita. Mark B. Woodhouse tako v *A Preface to Philosophy*, knjigi, ki je v celoti posvečena pomoči študentom pri vstopu v filozofijo, poglavje o branju filozofijo začne z delitvijo filozofskih spisov. Seveda drži, da ni vnaprej jasno, ali je neka knjiga filozofska ali ne. Drži tudi, da je

filozofske vsebine najti tudi v knjigah, ki same po sebi niso filozofske, in teh knjig ni malo. A če se pri obravnavi omejimo na filozofske knjige, jih lahko tako kakor vire razdelimo na primarne in sekundarne. Ta delitev je pomembna, saj je način branja delno odvisen od tega, katero vrsto filozofskega besedila beremo.

V primarnih delih avtor predstavlja izvirne poglede in argumente o izbrani temi. Njihov cilj je priti do resnice o neki zamisli. Primarna dela imajo tri oblike: obliko knjige, članka ali dela antologije. Sekundarna dela oziroma komentarji so vodniki za branje primarnih del. Primerno je, da jih berete šele po tem, ko ste prebrali primarno delo, ki ga obravnavajo. Če berete izvirnik z očmi koga drugega, namreč pisca komentarja besedila ali uvoda v besedilo, to ni bližnjica do razumevanja, temveč ovinek okrog njega. Izjema je obnova posameznih filozofskih izhodišč, ki ne zajema teorij posameznega avtorja. Te predstavijo širši okvir problema, o katerem govori primarni vir, to ozadje pa pomaga pri študiju izvirnikov, tako da ga je smiselno brati vzporedno z njimi, vendar ne namesto njih. Študij primarnih virov prisili bralca k soočenju z avtorjem, a tudi s samim sabo, s svojimi držami, stališči in sposobnostmi, tako da gre pri branju nekako za samoznačevanje, pravi Woodhouse. In analiza branega avtorja tako postane samoanaliza. Dolgotrajni spoprijem z avtorjem pa proizvede vednost, ki daleč presega površno pomnjenje, s katerim je povezano branje kratkih predstavitev avtorjevih del.

Branje filozofskih del je torej resen intelektualni izziv. Zato je na eni strani za vsako bralno seanso treba imeti dovolj časa, vsaj eno uro, po drugi strani pa je dobro brati vsaj malo vsak dan in ne poskušati prebrati veliko naenkrat. Branje zahteva posvetovanje s priročniki, slovarji. In tudi nekaj osebne razdalje – osebni okus in naše pristranosti naj ne vplivajo na odnos do avtorjevih argumentov.

Vsako delo naj bi prebrali vsaj dvakrat. Prvo branje meri na razumevanje, drugo na kritiko. Pri prvem branju smo kolikor se da naklonjeni avtorju (načelo dobrohotnosti), beremo dejavno in dele besedila povezujemo z bistvenimi idejami ter se poskušamo od posameznih dreves prebiti do gozda, od delov k pregledu celote. Pregled nad celoto nam bo pozneje pomagal bolje razumeti posamezne dele.

Dejavno branje zahteva sprotne zapiske, ki vključujejo splošno opredelitev teme in povzetek vseh glavnih delov knjige. Izraz »v lastnih besedah« je ključen – če znamo ponoviti samo avtorjeve formulacije, če se moramo držati njegovih besednih zvez, je to znamenje, da ne razumemo dobro

(prevajanje v svoj jezik je bistveno pri razumevanju težjih razdelkov besedila). Manj dejavna metoda je označevanje pomembnih mest, definicij, argumentov, zato je tudi manj koristna, kajti več ko podčrtamo, manj nam to koristi (nekateri avtorji zato kot bralni moto predlagajo »zamenjajte označevalnik s svinčnikom«).

Povezovanje delov besedila z glavnimi idejami je zadnji korak razumevanja. Dele besedila lahko povezujemo z idejami na različne načine. Eden je preprosto *povezovanje* s filozofsko smerjo, ki zagovarja podobna stališča (mehki determinizem), torej gre za iskanje ustrezne nalepke ali najbližjega predala – oziroma mesta v sklopu različnih teorij. Druga povezava meri na *primerjanje in kontrastiranje* s podobnimi oziroma nasprotnimi pogledi na isto vprašanje, se pravi iskanje podobnosti in razlik (Aristotelovo pojmovanje substance v nasprotju s Platonovim). Pri tem ne gre za iskanje ustreznega predala, temveč mesta v sistemu opozicij oziroma razlik – ne iščemo prave nalepke, temveč poskušamo vzpostaviti minimalno strukturo, v katero lahko umestimo ideje besedila. Tretji način povezovanja se nanaša na notranjo zgradbo besedila. Gre za prepoznavanje mesta posamezne ideje v sosledju idej v celotnem besedilu, tako da se odgovori na vprašanje, od kod obravnavana ideja prihaja in kam vodi?

Po prvem sledi drugo, kritično branje. Pri tem ne gre za kritiziranje vsakega posameznega stališča, ki ga avtor vpelje, ampak za kritično razlikovanje pomembnega od manj pomembnega in nato oceno, koliko ima avtor prav glede tega, kar zagovarja: popolnoma, delno, sploh ne. Pri tem smo pozorni, ali so glavne poante jasne, ali so dovolj utemeljene, ali v izpeljavi obstajajo slabosti, ki jih avtor ni opazil; koliko dobro opravi nalogo, ki si jo je zastavilo. To je šele začetek branja, vendar se več ne da opredeliti vnaprej. Po Woodhousu sta namreč filozofiranje in branje filozofije dve plati istega kovanca, s to posebnostjo, da ima kovanec še tretjo stran – pisanje filozofije.

Opozorjanje na nujno večkratnost branja filozofskih besedil in na različne cilje branja (izobrazba in uvid, ki jo daje poezija, užitek, ki ga daje literatura, in kritičnost, ki jo gre iskati pri filozofiji) sta stalnici navodil za branje. Branje filozofije tako ni samo branje, vključuje še druge glagole, kakršni so: za-brati, prebrati, znova brati.

In videli smo, da ne gre le za to, da bralec mora pričakovati, da ne bo vsega razumel, da bo treba večkrat brati, predvsem pa brati dejavno in dialoško. Branje filozofskih besedil praviloma ni linearno, od začetka do konca, temveč se branje ustavlja, rekli bi lahko, da branje zahteva vstop bralca

v besedilo – vzpostavljane dialoga z besedilom označuje prav to. Ni več udobnega položaja v naslanjaču s knjigo v roki, knjiga izziva, da bralec v celoti vstopi vanjo, se izgubi in spet najde v njej ter se tako poslovi od varnega mesta zgolj bralca.

Videli smo, da lahko ob razmisleku o branju razvijemo vrsto dihotomij: prvo in drugo branje, strukturno in interpretativno branje (namesto *predbranje*, *branje in pobranje* – se pravi korak pobiranja tistega, kar je bilo med branjem razbrano).¹ A poimenovanja so le okvirne naznačitve procesa, v katerem bralec ponavlja, prečesava besedila, tipa, išče zatrdline, prepoznavo vzorce in si utira pot skozi goščavo, ki počasi postaja pregledna. In to nepreglednost besedila skušajo tematizirati navodila za branje. To velja za prava filozofska besedila, ki imajo za bralca videz neznane pokrajine, novega sveta. In velja za bralca novince, a tudi za veterane in rutinerje: večplastnost besedila, ko se bere po horizontali in vertikali, ko besedilo uhaja samemu avtorju in ga piščevo namera ne obvladuje več, ko črke same polzijo izpod peresa in je izrečeno več, kakor lahko avtor preprosto povzame. Ko je pisanje produkcija besedila, takrat je branje ekspedicija, daljši izlet, ki zahteva, da prenočimo na prostem in si utiramo pot skozi brezpotja.

Bralne strategije

Na to razsežnost besedila s svojo tematizacijo branja merita tudi John Ramage in John C. Bean (1995), ki pri obravnavi branja predlagata štiri bralne strategije. Pri prvem branju bralec zavzame zorni kot vernika (empatični poslušalec), pri drugem dvomljivca (skeptični bralec), pri tretjem analitika, ki analizira razloge, zakaj se vernik in dvomljivec ne strinjata (primerjava nasprotnih pogledov), pri četrtem pa razsodnika med konfliktnimi stališči (ne gre za to, s kom se strinjamo, temveč prej, kaj pravzaprav sami sprejemamo). Podobno ravna Jay Rosenberg, ki v *The Practice of Philosophy* govori o šestih načinih branja filozofa. Filozofijo predstavi kot besedilo, ki se ne prebere, temveč se vanj »v-bere«. Gre za pokrajino, po kateri se najprej plazimo, nato hodimo in na koncu morda celo tečemo. Osebni razvoj posameznika ni povezan s poznavanjem vsebine, temveč s srečanji s filozofi. Pri tem ne velja število, temveč oblika in globina srečanja. Zato lahko filozofa beremo na različne načine.

- 1 Med strukturnim branjem določimo splošno temo, poanto celote, razdelitev teksta, glavne probleme. Med fazo interpretacije identificiramo najpomembnejše pojme, trditve, odstavke in rešitve. Strukturno branje da pregled nad celoto, interpretativno se poglobi v tkivo besedila.

Pri prvem nas zanimajo filozofovi sklepi oziroma stališča, in to je najpogostejši začetnikov motiv. Beremo, da bi zvedeli, kaj filozof misli (vidimo, da je to že zahtevno branje, saj mora prek množstva trditev preiti na glavno filozofovo misel). Rezultat tega branja je lahko predalčkanje, se pravi uvrstitev filozofa v neko šolo ali usmeritev. Za tistega, ki ga zanima kulturna zgodovina ali zgodovina idej, to (lahko) zadošča, a za študenta filozofije je samo izhodišče. Druga vrsta branja v besedilu išče zgradbo sklepanja. Zanima jo ne le, kaj filozof pravi, temveč tudi zakaj to pravi. V Platonovi terminologiji se pri prvem branju gibljemo na ravni mnenja, pri drugem pa mnenje poskušamo podkrepiti z razlogi oziroma preverjamo, kako to počne avtor. Drugo branje tako niti ni novo branje, je bolj poseben vidik prvega. Pri tretjem branju pa bralec preseže okvire besedila in uvrsti avtorja v širši dialog – z drugimi avtorji, s predhodniki in sodobniki. »Pomembno delo velikega filozofa je kamen, ki je bil vržen v ribnik pojmov in problemov.« (Rosenberg, 1978: 84) Pri dialektičnem branju smo pozorni predvsem na to, kako daleč segajo valovi in kako se prepletajo z valovi drugih del. Rosenberg pravi, da pri prvem branju iščemo *kaj*, pri drugem *zakaj*, pri tretjem pa *kako*. Lahko pa filozofa beremo še na drugi, višji ravni in takrat ga beremo kritično. Ko argumente poznaš, jih poskusiš ovrednotiti. In premisliti tudi, kaj bi filozof odgovoril na tvojo oceno. Se pravi, da kritika predpostavlja naklonjeno branje filozofa, a to v resnici predpostavljajo vse prejšnja branja. Le če si naklonjen, res razumeš, kaj trdi, zakaj trdi in kako oblikuje svoje stališče. Kar pomeni, da je pri vseh branjih bralčevo lastno stališče vsaj delno v suspenzu. A Rosenberg vpelje še eno raven, razsodniško, ko se delo bere kritično v kontekstu vseh drugih del in stališč vseh drugih filozofov. To je torej raven, ki pride zelo pozno, ko ima bralec že dober vpogled v celoto filozofije. In tej ravni sledi še zadnji tip, ustvarjalno branje, ko ob ukvarjanju z lastnimi problemi beremo druge in iščemo navdih pri njih. In to branje je tako povezano z invencijo in kreativnostjo, da se o njem ne da veliko povedati.

Branje in poučevanje

Na branje besedil pa bodoči učitelji pri vseh predmetih naletijo tudi v splošnih didaktikah. Didaktika tradicionalno ločuje učne metode in učne oblike. Med *učne metode* poleg razlage, razgovora, kazanja, pismenih izdelkov, laboratorijskih del in urjenja Andoljšek (1973) v skladu s tradicijo uvršča tudi metodo dela z besedili. *Učne oblike* pa v isti študiji razdeli, prav tako v

skladu s tradicijo, na frontalne, skupinske, individualne in delo v dvojce ter programirani pouk.

Besedilo ima tako v didaktiki obliko metodičnega sredstva. Uporabljamo ga, da bi z njim dosegli dane cilje pouka. Ni vpeljeno zaradi sebe samega, ampak je v uro vključeno zaradi ciljev, ki bi jih pri njej radi dosegli z učenci. In za učitelja filozofije je branje besedil v resnici zelo pomembna metoda. Če se učitelji filozofije spomnimo svojih začetkov, je bilo poleg debate z dijaki prav branje krajših odlomkov prvi korak, ki smo ga naredili, ko smo pri spraševanju dijakov spoznali, da predavanje ni nujno najboljša metoda poučevanja filozofije. In za začetnike, ki so ob vodenju dialoga v razredu še bolj negotovi, so krajši odlomki besedil navadno najboljše pot za spodbujanje razmisleka v razredu.

Seveda, prinesemo lahko sliko, kratek strip, odlomek iz filma, celo posnetek pesmi, a besedila so nam najbolj domača. So kot gost, ki ga povabimo na uro, da dijakom kaj pove o dani temi. Razbremenimo nas, umaknemo se v ozadje in poslušamo, kaj bo povedal. Le da besedilo prinesemo sami, že davno tega smo ga prebrali in pri uri ga uporabimo s posebnim namenom. Pomagal nam bo nekaj premisliti. In to tako, da bomo odgovornost za razmislek lahko preložili na dijake. Oni so brali, torej naj povedo, za kaj gre. V resnici se ne moremo uvesti v zadnjo klop in uživati, lahko pa si za hip oddahnemo. Delali smo doma, ko smo izbirali besedilo in premišljevali, kaj vse lahko z njim naredimo, zdaj pa besedilo dela namesto nas.

Besedilo bere vsak dijak sam, zato se zdi, da je delo z besedili individualno, a ni nujno tako – filozofija za otroke povezuje branje s skupino. Pri filozofiji za otroke se bere tako, da se učenci pri tem izmenjujejo. Vsak prebere kratek odstavek in nadaljuje njegov sosed. Tako da samo branje deluje kakor branje skupine, branje celo pomaga pri oblikovanju skupine. Tudi v razredu imajo dijaki včasih radi, da en dijak bere, drugi pa poslušajo. Očitno jim je motiv za tak način to, da jim ni treba samim brati. Res pa je včasih lepo poslušati dobrega bralca, zlasti če gre za dialog, v katerem se glasno branje lahko spremeni v dramatizacijo in je lahko uvod v igranje vlog v razredu, pri katerem ima dijak nalogo živeti se v stališče, s katerim se nujno ne strinja.

Seveda pa branje v razredu ni zgolj to, da se prebere besedilo. Bistveno je, kaj se z njim naredi. In delo z besedilom ima lahko različne oblike. Delamo lahko v parih, tako da vsak par predebatira, kar je prej bral vsak zase, odgovarja na vnaprej zastavljena vprašanja ali jih sam zastavlja. Lahko to dela širša skupina ali pa se debata o besedilu v paru pozneje razširi na

celotno skupino. Razprava je lahko vnaprej programirana (dijaki odgovarjajo na zaporedje med seboj povezanih vprašanj), se nadaljuje v skupinsko delo in zatem v debato celotnega razreda, ki jo na koncu povzame učitelj in ji doda kaj, kar se mu zdi, da bi še moralo biti upoštevano. Tako se lahko ob besedilu uporabijo pravzaprav vse oblike dela, ki jih našteva Andoljšek, in se v navezavi na delo z besedilom poseže po večini učnih metod. To ni samo načelna poanta, da se oblike dela in učne metode med seboj povezujejo in prepletajo, temveč se zdi, da se to nikjer ne dogaja tako pogosto in intenzivno, mogoče celo nujno, kakor prav ob metodi dela z besedilom.

Vendar branje ne poteka v navezavi z drugimi oblikami samo z vidika sinhronije. Povsem običajno je, da je branje diahrono vpeto v širše sklope, tako da sledi iz prejšnjih in prehaja v naslednje. Besedilo nastopi kot korak v učni uri. Branje besedila je korak od učitelja in učencev do nečesa tretjega (lahko mu rečemo objekt, lahko stimulus, lahko gradivo, lahko kako drugače), kar ni preprosto snov, ki si jo je treba vpisati v spomin. Vpelje dejavnost, ki je značilna za procesni pouk.

Besedilo lahko vpelje problem, ki je sam neartikuliran. Cilj dejavnosti v tem primeru je, da besedilo najprej artikuliramo kot jasen problem. In z dobro simbolno artikulacijo problema ga lahko dokaj že rešimo. Oziroma drugače: jasna opredelitev problema je sočasna z njegovo rešitvijo, dobro razumevanje vprašanja pa navadno že veliko pove o odgovoru nanj. V pogovornem jeziku bi rekli, da gre v tem primeru za težko besedilo (v nasprotju z lahkim). In navadno gre pri tem za filozofsko besedilo (v nasprotju z nefilozofskim). Ob vpeljavi takega nepreglednega besedila, ki zahteva daljšo obdelavo, gre največkrat za uvid, ki ga poskušamo počasi, korak za korakom razgrniti. Primer tega bi bil recimo Nietzschejev uvod v *H genealogiji morale*. Ko razumemo, kaj je avtor hotel povedati, se je zgodil neki »klik« in po njem stvari vidimo drugače. Besedilo je pomagalo, da se nam je odprl nov pogled in nam je postala dostopna nova perspektiva.

»Mi se ne poznamo, mi spoznavajoči, mi sami sebe in to z razlogom. Nikoli se nismo iskali – kako naj bi se potemtakem nekoga dne našli? Upravičeno so rekli: 'kjer so vaši zakladi, tam je tudi vaše srce' naš zaklad je tam, kjer so košnice našega spoznanja. Mi smo vedno na poti k njim, kot rojene krilatce in medobere duha nas pravzaprav od srca skrbi samo eno – nekaj 'prinesti domov'. Kar pa se sicer življenja tiče, tako imenovanih 'doživljajev' – kdo med nami še sploh ima dovolj resnosti zato? Ali dovolj časa? Bojim se, da pri teh stvareh nismo nikdar bili čisto 'pri stvari':

ravno našega srca nimamo tam – niti naših ušes! Marveč tako kot se božansko raztreseni in vase zatopljeni človek, ki mu je zvon – oznanjujoč poldan – pravkar z vso močjo dvanajstkrat zadonel v ušesih, nenadoma zdrami in se vpraša: 'Koliko je pravzaprav odbila ura?', tako si pozneje tudi mi, kdaj pa kdaj, manemo ušesa in povsem osupli, povsem zmedeni vprašamo: 'Kaj smo pravzaprav pravkar doživeli?', še več: 'Kdo pravzaprav smo?', in potem šteje-mo, kot sem dejal, vseh dvanajst drhtečih udarcev zvona naše-ga doživljaja, našega življenja, naše biti – ah! In pri tem se ušte-jemo... Prav nujno si ostajamo tuji, se ne razumemo, moramo se imeti za druge, za nas večno velja stavek: 'Vsakdo je samemu sebi najbolj oddaljen' – sami sebi nismo nikakršni 'spoznavajoči'...« (Nietzsche, 1988: 207)

Besedilo pa lahko vpeljemo zato, da pomagamo dijakom ubesediti njihovo predrazumevanje nekega problema. V tem bo šlo navadno za nefilozofsko besedilo. Največkrat pa se zatečemo k besedilu, da se vpelje novo filozofsko stališče. Tedaj bo izbrano filozofsko besedilo lažje razumljiv sekundarni vir, ki opiše to stališče (denimo predstavitev determinizma), ali pa težji primarni vir, ki ga po svoje ne preprosto opiše, temveč prej udeja-nji (denimo odlomek iz Sartra, ki gradi na radikalni svobodi subjekta). Kar pomeni, da je besedilo pisano iz perspektive tega stališča, na njem temelji in nam pomaga razumevati lastne predpostavke. Filozofsko besedilo, ki smo ga vpeljali, je lahko tako enigmatično, da je glavna poanta prav njegovo de-šifriranje. Lahko pa je dovolj pregledno, tako da je poanta takoj dovolj jasna in jo uporabimo v svojem premisleku, morda pred tem umestimo v kon-tekst, nato pa razdelamo zgradbo drugih možnih rešitev istega problema.

Pri pouku nas kot učitelje ne zanimajo samo bralne strategije, zanima nas tudi druga perspektiva: kako besedilo uporabiti, da bomo dijake prite-gnili v filozofijo, in kaj narediti, da jih bomo motivirali za branje. Vendar motivacija ni vzpostavljena enkrat za vselej. Po začetni vzpostavitvi pri-mernih razmer za delo je treba pravzaprav vsako uro posvetiti vsaj malo pozornosti temu, da ni le težko in se mora, temveč je tudi privlačno, zani-mivo in v izziv. Dobro besedilo je tako lahko vir motivacije za dijake.

Izbira besedila za pouk filozofije

Pri rabi besedil največkrat upoštevamo dve poglavitni merili. Prvo je mesto v obravnavi snovi. Morda smo na začetku, ko šele vpeljujemo v

problematiko. Takrat nam gre za pregled predznanja, ozavedenje predrazumevanja, buditev občutka za problem. Morda nam gre za vpeljavo filozofskega paradigmatičnega lotevanja problema, denimo za empiristično približevanje spoznavni teoriji. Morda je to uro poudarek na vsakdanjem izkustvu učencev ali na srečevanju z nečim novim, neznanim, nerazumljivim, kar jim je treba nekako približati. Morda pa nas zanima trenutek znajdenja v tem novem, gibanja v razširjenem svetu, ki vsebuje njihovo izkustvo in zdaj že bolj domač filozofski pogled. Ali pa dialog med več filozofskimi paradigmi in iskanje lastne poti v dilemah, ki jih odpirajo.

Ni enotnega pravila za obravnavo besedila pri pouku, vendar pa neke splošne smernice in osnovna delitev besedil lahko včasih pridejo prav. Delitev je lahko precej zdravorazumska na filozofska in nefilozofska dela, na kratke, malo daljše in dolge odlomke, predvsem pa na živo pričevanje o odkrivanju novega sveta, naknadno poročanje o odkritjih in zunanji govor o dognanjih drugih.

Izvirna besedila velikih avtorjev so pogosto težka, a vsebujejo presežek, ki se nanaša predvsem na odkrivanje in vsebuje sledi večplastnosti projekta, ki jo razlage odpravijo. To je prednost in slabost – odvisno od namena branja. Slabost je, ker je delo lahko težje razumljivo, saj je treba poante šele razbrati in jih izluščiti. Prav to pa je hkrati prednost, če nas zanima izluščevanje – če želimo bolj spodbujati mišljenje dijakov in nas ne zanima predvsem poanta oziroma poseben zorni kot posameznega filozofa.

Nefilozofska besedila imajo nekaj prednosti. Če so literarna, dajo avtorjevi ideji čutno podobo in bolj nagovarjajo konkretnost izkustva in predstavne moči bralca. Pogosto se giblje v prostoru med vsakdanjim izkustvom in filozofsko zgoščenostjo, tako da dajejo vsakdanji zavesti lažji vstop v filozofijo kakor abstraktno mišljenje. Po drugi strani pa zaradi svoje udobnosti in lahkotnosti razumevanja učencem lahko prepreči, da bi se dvignili na višjo raven, v svet Platonovih idej.

Branje filozofije ima torej pri pouku filozofije različne vloge. Ta trditev je preprosta, a se takoj lahko postavi pomislek. Branje filozofije je *samo sebi namen, ne služi nobenemu zunanjemu smotru*. In res je, ko stopimo v svet filozofije, ta postavlja cilje in smotre ter sam opredeljuje, kaj za kaj potrebuje. V tem smislu filozofija ne služi nobenemu vnaprejšnjemu smotru. Je intelektualna dejavnost, ki spada k človekovi naravi, kakor Aristotelova intelektualna vrlina, ki dela človeka polno človeka. Pri navadnem pouku ima filozofsko besedilo redko tak status, ga pa nujno ima na pripravah za maturo, kjer gre za delo kot delo. Ko Walter Kaufmann v »Umetnosti branja«

kritizira *eksegetsko* branje (ki v velika besedila projicira lastne pomene, da bi dobili potrebno avtoriteto), *dogmatsko* branje (ki se drži velikega besedila kot patriot, ki trdi, da je njegova država najboljša), *agnostično* branje (*antikvariatno*, ki zbira besedila; *estetsko*, ki občuduje slog; *mikroskopsko*, ki se posveča nadrobnostim) in poudarja pomen *dialektičnega* branja (ki je *sokratsko*, saj potuje na različna področja in se izpostavlja številnim stališčem, da bi se srečalo z res drugačnim in se izpostavilo kulturnemu šoku; ki je *dialoško*, ko bralec sprašuje besedilo, a tudi dovoli, da besedilo sprašuje njega; ki je *zgodovinsko*, saj se giblje po koncentričnih krogih, ki se začnejo znotraj besedila, a se širijo prek njega), ima v mislih prav branje filozofskega besedila, ki je v gimnaziji mogoče le pri pripravah na maturo. Le tam se lahko ukvarjamo s tem, da besedilo kot celota izraža »posebno izkustvo življenja«, ter se podrobneje posvečamo jeziku, ki ga avtor uporablja, in njegovi posebni občutljivosti. A tudi tu se ne moremo posvetiti celotnemu avtorjevemu delu in njegovemu razvoju, celovitemu ozadju in mreži vplivov, tako da iz Kaufmannove perspektive tudi tu le delno prakticiramo umetnost branja, ki je bistvena za preživetje humanističnih ved.

Sklep

Branje filozofije je počasno in tudi hitro, postopno in tudi preskakujoče, potrpežljivo in nestrpno, odprtega duha in polno hipotez in anticipacij. Je skratka proces, pri katerem smo najprej odprti in sprejemamo, potem pa hočemo razumeti in osvetljujemo pokrajino besedila s svojimi idejami, idealno pa bi moralo oboje potekati hkrati. Filozofsko besedilo nam pogosto pusti več vprašanj, kakor nam da odgovorov – a kljub temu iščemo odgovore, čeprav morda dobimo samo vrsto novih vprašanj in spoznanje, da so bila naša prva vprašanja zastavljena napak. Napačni niso le odgovori, tudi vprašanje je lahko napačno. A to ne pomeni, da je bilo neplodno.

V šoli je za učitelja besedilo tisti drugi, ki premesti pozornost od učitelja na stvar samo. Res pa je, da je filozofsko besedilo samo po sebi za učence pogosto premalo mikavno, da bi samo spremenilo potek ure. Da bi to storilo, mora učitelj pripraviti prostor zanj in skrbeti, da pride pravo besedilo na klopi učencev ob pravem času. Slika prej vzbudi njihovo pozornost kakor besedilo, a ko je pozornost zbudena, ko smo stezosledci, ki iščemo, takrat je besedilo dober vodnik.

Nietzsche, »učitelja počasnega branja«, ki hoče spraviti »v obup vsakega človeka, ki se mu mudi« in nas »uči dobro brati, torej počasnega, globokega, nazaj in naprej gledajočega branja s skrito mislijo, branja z nežnimi

prsti in očmi, ki pušča odprta vrata« (*Jutranja zarja*). To je končni cilj branja filozofije: naučiti se dobro brati. Lahko bi rekli celo, da ne beremo le knjige, beremo svet. Branje kot dialog z besedilom, ki pušča za sabo sled na robu knjige. Knjiga kot zvezek, kot beležka, branje kot pisanje na rob (če le knjiga ni iz knjižnice). Težke pasuse, se pravi tiste, ki bi jih radi izpustili ali celo izbrisali, strani, ki bi jih najraje iztrgali in sežgali, te si izpišimo in se k njim znova vračajmo. Ena trditev iz knjige, zapisana na tablo, je tako lahko zadosti močna, da nas vodi celo uro, morda celo vse leto.

Vloga didaktičnih napotkov pri poučevanju filozofije

Kaj se lahko izkušeni učitelji filozofije česa naučijo od didaktike? Vprašanje je zanimivo tudi zato, ker je univerzitetni študij didaktike (pa tudi drugih pedagoških predmetov) marsikomu ostal v slabem spominu: učitelji se pogosto spominjajo predalčkanja, seznamov in vsebin, ki so se zdeli neživljenjski in neuporabni. Ker so predavatelji redko govorili na osnovi lastnih izkušenj poučevanja, posredovanih vsebin niso znali smiselno povezati s poukom. Da svojih teorij niso znali povezati s filozofijo, je bil za študente filozofije še dodaten minus. Zdravorazumska razločevanja brez življenja duha, taki so se pedagoški predmeti pogosto zdeli študentom filozofije.

Tudi sicer se zdi, da študenti, bodoči učitelji, potrebujejo predvsem poznavanje filozofije. Ker študij da predvsem vednost o filozofiji, manj pa sposobnost misliti filozofijo, s filozofijo in v filozofiji, se zdi didaktika pravzaprav tudi za začetnike manj pomembno področje, za izkušene učitelje pa prihaja prepozno, saj so se naučili že iz lastnih izkušenj – vsak je že sam zgradil neka osebna intuitivna didaktična pravila.

Vendar pa pri pripravi pouka nekateri študenti potrebujejo več opore. Ne vedo, kako bi se znašli v razredu, zato je prvi nastop zanje silno težaven, ne glede na njihove dijaške izkušnje ter ne glede na hospitacije in prakso. Želijo si konkretnih napotkov, kaj početi v razredu. V nekem smislu jih ne morejo dobiti, saj je njihova naloga – naloga priprave ure – prav v tem, da sami prevzamejo odgovornost in sprejmejo nekatere odločitve. A silne težave nekaterih med njimi pričajo, da bi na začetku potrebovali nekakšno

Wittgensteinovo leste, ki jo bodo pozneje odvrgli, sprva pa brez nje po nepotrebnem izgublajo čas in se zato ne morejo posvečati bistvenim stvarim.

Tudi pri opazovanju izkušenih učiteljev se vidi, kako bi lahko kako malenkost pri pouku izboljšali, spremenili, variirali, a so preveč vpeti v svoj način dela, da bi to opazili. Refleksija lastnega dela bi bila lažja, če bi nas kdo opazoval in nam kaj povedal, če bi to učitelji počeli med seboj, a pogosto je to neizvedljivo, ker je učitelj filozofije na šoli praviloma en sam – drugače od večine drugih gimnazijskih učiteljev, pri katerih so medsebojna pomoč in skupno delo ter refleksija bolj enostavni. Po drugi strani pa nam ni preveč všeč, če drugi secira naše delo, in se nam zdi, kadar se to le zgodi, da ne analizira zgolj naših ur, temveč tudi nas same. Tu bi bil opis ur drugih, poznavanje repertoarja praks, lahko orodje za samovrednotenje. A žal na tem področju nimamo dosti vednosti. Zato je smiselno vzeti v roke didaktiko. Kot učitelj morda ne izveš dosti novega, a že to, da nekdo names-to nas poskuša ubesediti učiteljsko izkušnjo, predvsem točke, pri katerih se pri pouku rado zatakne, je lahko pomembno.

Zgradba pouka

Chris Kyriacou v knjigi *Bistvene spretnosti poučevanja* navaja devet razsežnosti dela učitelja: etos, neposredno poučevanje, upravljanje gradiva, vodenje prakse, strukturirani razgovor, spremljanje, upravljanje reda, načrtovanje (priprava) in pismeno vrednotenje (Kyriacou, 2001: 20). Dober učitelj ustvarja urejeno in privlačno okolje za učenje; osredotoča se na poučevanje, tako da povečuje čas za učenje; ima dobro organizirane enote pouka z jasno izraženim ciljem; ima visoka pričakovanja in učence postavlja pred intelektualne izzive; spremlja njihov napredek ter daje sprotne povratne informacije in popravke; vzpostavlja jasno in pravično disciplino (ibid.: 21). Vendar nas tu ne bo zanimala celota učiteljevega delovanja, temveč predvsem njegovo delo v razredu. Iz didaktike so nam znani delitev na oblike in metode dela ter naštevanje različnih oblik in metod, s katerimi si ne znamo dosti pomagati, saj klasifikacija le našteje, kar že vemo, ne da pa nobenega dodatnega uvida. Hilbert Meyer (2006) pa vpelje sestavo pouka, ki je dovolj celovita, da zajame realnost, kakršno občutimo v razredu. Pri tem uvede celovito razločevanje petih sestav pouka oziroma pet strukturnih dejavnikov, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju pouka in razmisleku o njem: *ciljno, vsebinsko, socialno, izvedbeno (dejavnosti) in procesno*. Ciljna sestava se nanaša na naloge pouka, vsebinska na razčlenjenost teme pouka, socialna na organizacijo sodelovanja v razredu, operativna na izbiro

metodičnih dejanj, procesna pa na časovno organiziranost ure. Gre torej za naloge, teme, zaporedje učnih korakov (diahronija), socialne odnose in vrste dejavnosti (struktura) ter z njimi povezano vrsto izbir: izbira teme, izbira cilja, izbira gradiva, socialnih oblik, dejavnosti in zaporedja elementov ure. V nadaljevanju jih bomo na kratko predstavili.

Ciljna sestava

Ciljna sestava je učiteljem dobra znana že iz učnih načrtov. Cilji se nanašajo na to, kaj želimo s posamezno učno uro (ali več urami ali celotnim poukom) doseči. Pri tem se lahko zgodi, da ta cilj opredelimo kot vsebino (»Kaj je moj cilj? Delali bomo Platona!«), a takoj vidimo, da je to presplošno. Kaj bomo obravnavali? Saj ne moremo obravnavati celotnega Platona. In če bomo obravnavali samo teorijo idej, zakaj samo to? Kateri so razlogi za tako izbiro? In kaj želimo, da dijaki 'odnesejo' od ure? Tega se učitelj začetnik morda ne sprašuje, a ko začne preverjati znanje, pogosto ugotovi, da se dijaki niso naučili tistega, kar je on želel in pričakoval, da se bodo naučili. In potem sledi preizpraševanje, kaj pravzaprav želimo s filozofijo, kaj pričakujemo od nje in kaj nameravamo s posamezno uro. Izkušen učitelj lahko deluje z vključenim avtomatskim pilotom, a na vsake toliko časa se mora vprašati, kako mu gre in kaj bi še rad, pri tem pa je nujno pojasnjevanje ciljev.

Meyer v *Didaktičnih modelih* navede, kako razmišlja izkušeni učitelj o tem, kaj počne v razredu:

»Opredeliti mora naloge, ki jih je treba rešiti pri pouku. Razjasniti mora, ali – in če da, kako – bodo učenci sodelovali pri določanju nalog. Razmisliti mora, kakšni so cilji opredeljenih nalog. Razjasniti mora, kakšne morajo biti zmožnosti učencev, da bodo lahko dosegli zastavljene cilje, in pretehtati, ali jim bodo njegovi učenci kos. Razmisliti mora, za kakšne operativne cilje si lahko prizadevajo učenci. Razmisliti mora, kako bo svoje načrtovanje ciljev vgradil v pouk in kako bo ravnal, če bodo učenci ravnali drugače, kot pričakuje.« (Meyer, 2006: 57)

Seveda učitelji ne razmišljamo tako, ko se pripravljamo na uro. Vendar se v nekem trenutku vsi srečajo z vprašanji: Kaj naj učenci znajo? Kaj hočem doseči? Ali sem to dosegel? Kaj bom naredil, da bom to dosegel? Meyer pravi, da ga zanima na delovanje osredotočen pouk. Ob strani pusti neplošno razlikovanje med osredotočenostjo na učitelja in osredotočenostjo na

učenca. Pouk, v katerem učitelj ves čas predava, ni osredotočen na učitelja. Učitelj je osredotočen na snov in na učence. In učenci niso osredotočeni na učitelja, temveč – če je predavanje dobro – na samo snov, na stvar samo. Ko nam prst kaže Luno, ne gledamo prsta, temveč Luno. In se morda spominjamo samih sebe, kako smo s prstom kazali Luno ali jo zaman iskali na nebu. Vendar je res, da je dijake med uro dobro zaposliti s konkretno nalogo, čeprav samo zato, ker se bodo drugače zaposlili sami. Tudi predavanje jih zaposli – naloži jim poslušanje in razmislek o slišanjem, a to zaposlitev je težko dolgo vzdrževati. Dijaki ji bodo največkrat sledili le nekaj časa, zato predavanje ne more biti edini način njihove zaposlitve. Problem torej ni samo predavanje, temveč to, kako pogosto in dolgo ga uporabljamo pri posamezni uri ter kaj z njim lahko dosežemo. Z njim lahko posredujemo veliko vsebine, učinkovito kaj razložimo, manj uspešno pa je glede drugih ciljev pri pouku filozofije.

Tako da je razmišljanje o splošnih ciljih, ki nas vodijo vse leto, o etapnih ciljih, ki sestavljajo nekaj ur, in mikrociljih, ki nas vodijo pri načrtovanju posameznih korakov v uri, nenehno živo. Največkrat ne v formalni obliki »Kakšni so moji cilji?«, temveč »Kaj hočem? Kaj pričakujem? Zakaj jim ne gre? Kaj pravzaprav pomeni, da jim ne gre? Česa ne razumejo? Zakaj? Kaj je tu pravzaprav bistveno – kaj hočem, da vsi obvladajo? Kateri je tu temeljni uvid? In kaj moram narediti, da ga bodo vsi dosegli?«. Ker ne gre samo za formalni sistem, temveč da dijaki filozofski uvid res doživijo in ga razumejo ter vidijo svet odtlej drugače, ker so uvideli, da ne obstaja le materija, temveč cel niz ravni, od konkretnih do abstraktnih.

Vsebinska sestava

Ker je pouk celota, je na začetku težko razumeti, zakaj razlikovati med ciljno in snovno sestavo. Zdi se, da nam cilji potem, ko smo jih določili, narekujejo, katere vsebine bomo izbrali, zato ne obstaja neodvisna ciljna sestava. Iz tega sledi, da vsebine nimajo avtonomije, temveč so poljubno gradivo, ki ga izberemo kot sredstvo za doseg danih ciljev. Od osebnih učiteljevih preferenc je odvisno, katere vsebine bo izbral, pri tem pa je vsebina podrejena ciljem – od njih je odvisno, kaj bo izbral ter kako in v kakšni obliki bo izbrano uporabil.

Vendar ta izpeljava ne drži povsem, kajti vsaj za nekatere cilje velja, da so tesno povezani z vsebino, ki je zanje skorajda paradigmatična. Če želimo obravnavati etiko dolžnosti, se kar ponuja Kantova moralna filozofija. In ko vpeljemo Kanta, ima njegova misel neko notranjo logiko: ni

ji treba v celoti slediti, a ko vpeljemo nekaj vsebine, nam ta narekuje, kaj bomo storili naslednjem koraku, ali pa nam vsaj dovolj natančno strukturira različne nadaljnje možnosti. Cilji torej sežejo do neke ravni, potem pa se vmeša inherentna logika vsebine, ki jo mora ciljno načrtovanje upoštevati. Vsebina sicer sam ne vpliva na končno obliko ure, zato bi bilo morda bolje reči: vsebina določa, kakšne podcilje si bomo postavljali na osnovi izbrane vsebine. Ko govorimo o Kantu, nam tako poznavanje vsebine njegove teorije pove, kaj je lahko v predstavitvi tega filozofa delni cilj našega dela, namenjenega vpeljavi te teorije. Lahko bi torej sklepali, da imajo cilji primat na makro-, vsebina pa na mikroravni. Toda že začetno načrtovanje ciljev temelji na poznavanju vsebine, ki nam je posredovana s tradicijo, in tudi mikroobravnavna snovi sledi izbiri glede na naš interes. Tako da gre vseskozi za dialektiko ciljev in vsebine, interesov in snovi; nikdar nimamo opravka samo s cilji ali samo z vsebinami, ampak sta vselej na delu oba elementa. Zato se nam morda zdi tudi govor o ciljih in vsebinah, kakor da bi bila ta dva elementa med seboj neodvisna, nekako nesmiseln. Saj včasih govorimo o vsebinah, pa so nam te vsebine cilj, jih razumemo kot cilj, delujejo kot cilj. In drugič govorimo o ciljih, pa se nam samoumevno ponujajo vsebine. Zaradi medsebojen prepletenosti obojega, vsaj na nekaterih področjih, težko razumemo razlog, ki narekuje njuno ločevanje.

Znanje je tradicionalno urejeno v predmetna področja, predmeti pa imajo pogosto obliko kanona. Groba izbira učne snovi se tako zgodi, še preden začnemo razmišljati o njej. Je samoumevni del tradicije. Naloga učitelja je, da sledi ciljem, logiki vsebine, pa tudi učencem, njihovim sposobnostim oziroma temu, kako je posamezna tema učencem dostopna. Ne gre za to, ali nekaj lahko razumejo, temveč kako mora biti snov predstavljena, da jo bodo razumeli.

Meyer ob opredeljevanju vsebin našteje

»tele delne naloge (učitelja): oblikovati mora temo, ki ustreza opredeljenim nalogam; imeti mora pregled na tem, katere vsebine so primerne za opredeljene teme; izbrati mora vsebine, ki ustrezajo njegovim načrtovanim ciljem; vsebine mora strukturirati, torej celotno vsebino razstaviti na posamezne dele, ki obravnavajo pomenske plasti teme, preveriti razumljivost delov, razmisliti o možnih učnih čereh ipd., vprašati se mora, ali bodo učenci zmožni razumeti vsebino ali pa mora pri pouku zmožnosti za to šele vzpostaviti, pripraviti mora učne pripomočke in gradiva.« (Meyer, 2009: 59)

Vidimo, da pri tem razmisleku pušča ob strani, kako je učitelj sam že bil izoblikovan z določenimi vsebinami in kako je sama vsebina vselej že strukturirana. Res pa je, da ji mora učitelj v didaktične namene dati drugačno strukturo. Tako da bi lahko rekli, da gre za dve strukturi vsebine: disciplinarno (pri filozofiji zaradi pluralnosti pojmovanja filozofije gre morda celo za disciplinarne strukture) in didaktično. Disciplinarna je že dana, didaktična pa je bolj odvisna od posameznega učitelja, čeprav tudi na tem področju učitelj ne začenja prav od začetka, temveč je že določen s svojo študijsko zgodovino in gradivi, ki so na voljo.

Socialna struktura

Tradicionalna didaktika je to poimenovala oblike pouka, vendar se zdi izraz socialna struktura primernejši, saj ne gre toliko za obliko pouka kakor za obliko strukturiranja socialnega prostora razreda pri pouku. Meyer govori o sodelovanju, ki je potrebno za dosego ciljev. Meyer tako ne govori o konstruktivizmu in konstrukciji vednosti, temveč o dejavnosti, ki bo privedla do rezultatov. Socialne strukture so povezane z diferenciacijo, se pravi z delitvijo dela v razredu, in ne samo s tem, v kateri obliki bo potekalo. Na zunaj gre za strukturiranje prostora, ki določa sodelovanje med učenci ter med učenci in učiteljem (organizacija razreda implicira tip sporazumevanja oziroma spodbuja tipe oziroma nekatere tipe sporazumevanja in otežuje druge tipe). Meyer ni privrženec razvrščanja, ki je samo sebi namen, prav tako ga ni strah preprostosti, tako da zelo jasno in razločno zapiše: »Obstajajo štiri socialne oblike – in nič več: frontalni pouk (imenovan tudi razredni ali plenarni pouk), skupinski pouk (tudi skupinsko delo, timsko delo), partnersko delo (tudi pouk v dvojicah, parih), individualno delo (tudi samostojno delo, tiho delo).« (Meyer, 2006: 60)

Meyer povezuje socialne oblike s prilagajanjem sposobnostim in zanimanju učencev, z vpeljavo več zornih kotov in specializacijo, individualnim poglobljenim obravnavanjem dela snovi. Pa tudi s spodbujanjem socialnega učenja (modno bi temu rekli socialne inteligence) in razvijanjem odnosa do raznovrstnosti. Seveda pa diferenciacija privede do potrebe po nasprotnem procesu, po integraciji. Zato ena socialna struktura zahteva drugo. Individualno delo tako zahteva dopolnitev v neki drugi obliki, prek katere bo posameznik dobil povratno in informacijo o svojih zamislih – morda delo v paru ali delo v skupini. Kar je v skladu z notranjo dinamiko pouka, ki ga oblikujejo na eni strani posamezni dijaki na drugi strani pa celoten razred. Vsega tega učitelji običajno nimamo v mislih pri pouku.

Na oblike dela pomislimo, ko poskušamo doseči boljše sodelovanje učencev, ne pa zato, da bi spodbujali socialno učenje ali individualizirali pouk. Vendar so vključeni vsi ti vidiki, ne glede na to, da je glede na organizacijo pouka največkrat bistvena motivacija za odmik od tradicionalnega položaja učitelja v razredu želja razviti globlje razumevanje pri dijakih.

Operativna struktura

Operativna struktura je načrt delitve dela med učiteljem in učenci, a seveda tudi načrt, kaj natančno bo naredil učitelj in kakšno ravnanje pričakuje od učencev. Vprašanje po operativni strukturi se nanaša torej tudi na to, kakšne oblike oziroma tipi poučevanja (učiteljevih dejanj) so primerni. Meyer se izogne običajni dolgočasni razvrstitvi metod poučevanja, tako da loči več ravni. V *Didaktičnih modelih* to naredi s strukturno logiko pouka, ki vključuje cilje, vsebine, čas, socialne odnose in delovanje (ravljanje) ter tem razsežnostim ustrezne strukture pouka. V *Kaj je dober pouk* (Meyer, 2005: 75) pa govori o treh ravneh metodike: makro-, mezo- in mikrometodiki.

Makrometodika vsebuje velike metodične oblike oziroma temeljne oblike pouka, ki so svobodno delo (z visokim deležem samoorganizirajočega se učenja), tradicionalni pouk (z visokim deležem učiteljevega vodenja), delo pri projektu (sodelovalni pouk z visokim deležem skupinskega dela) in skupni pouk (proslave, sestanek razreda ...).

Mezometodika se nanaša na razsežnosti metodičnega delovanja, ki vključuje *socialne oblike* (plenum, skupinski pouk, delo v paru, individualno delo), *obrazce delovanja* (predavanje, pripovedovanje, delo z besedilom, disput, eksplikacija ...) in *faze učnega procesa* (uvod-razdelava-ugotavljanje rezultatov)¹. Na to smo učitelji običajno pozorni pri načrtovanju posamezne ure.

Mikrodinamika se nanaša na *tehniko inscenacije*: dajanje impulza, čudenje, provociranje, demonstracija, dramatizacija, modeliranje, prikazovanje ..., in tako ustreza *aktom poučevanja* iz *Didaktičnih modelov*. Če poskusimo s hitro primerjavo obeh študij, vidimo, da v *Didaktičnih modelih* operativno strukturo obravnava z dveh plati, notranje in zunanje. Zunanja plat je povezana z »akti in oblikami poučevanja in učenja«, notranja pa z »vzorci ravnanja«.

1 Kar sicer spada v časovno razporeditev, torej v procesno strukturo. Slednja ne meri na tipe procesov, temveč na časovno organizacijo ure, se pravi na njen časovni potek.

Akti poučevanja so najmanjše izvedbene enote, ki trajajo zelo malo časa, denimo sekundo ali dve. Gre za nekakšna atomarna dejanja, najmanjšo enoto učiteljevega delovanja v razredu. Primer bi bilo opozorilo, spodbuda, pohvala – se pravi elementarno govorno dejanje. Če dejanja poučevanja združimo v večje celote, lahko govorimo o oblikah poučevanja, ki trajajo dlje in vključujejo različna dejanja. Usmerjeni pogovor kot oblika poučevanja lahko obsega ta dejanja (akte): določitev teme, zastavljanje vprašanj, odgovarjanje, molčanje, spodbujanje, strinjanje, zavračanje (Meyer, 2006: 64). Oblike poučevanja (oziroma obrazce delovanja)² lahko združimo v več tipov. Meyer govori o »družinah«: predavanje, pogovor, simulacija, igranje vlog, didaktična igra, meditacija ... Bistveno je, da te oblike ne vključujejo samo učiteljevega delovanja, temveč so *kompleksne strukture*, ki vključujejo učitelja, učence in temo. Tako mora učitelj poskrbeti ne samo, da sam dobro odigra svoj del, temveč mora postopno zagotoviti, da učenci poznajo svojo vlogo in jo tudi ustrezno odigrajo. Ali drugače: učitelj jim mora postaviti meje delovanja, obenem pa jim omogočiti, da razvijejo svojo didaktično sposobnost. V tem smislu se ne učijo samo snovi, temveč tudi tega, kako biti učenec v neki učni strukturi. Tega pa se morajo naučiti tudi učitelji, ki so iz te perspektive nenehno tudi učenci.

Vzorci ravnanja pa so temelj oblik poučevanja in narekujejo osnovno izvedbeno logiko pouka. Problem, ki ga zastavimo učencem, je treba napovedati in rešiti. Eseg je treba pripraviti, napisati, prebrati, komentirati in ovrednotiti. Vzorci ravnanja so torej strukture, ki jih oblikujejo nekatere dejavnosti v razredu. Lahko bi rekli, da so implicitni scenarij, ki mu morajo slediti oblike poučevanja. Tako ni mogoče čisto jasno razlikovati med družinami oblik poučevanja (npr. didaktična igra) in vzorci ravnanja (npr. igranje vlog). Razlika je predvsem v tem, da pri prvem poudarimo dejavnost učitelja, pri drugem pa temeljno strukturo dejanj, a oboje pravzaprav govori o istem.

Procesna struktura

Procesna struktura se nanaša na časovni potek pouka. Običajno se ta diahroni vidik deli na: začetek ure (motivacija, ogrevanje, opredelitev ciljev), vstop, obdelavo, ugotavljanje rezultatov, preverjanje, pregled in ponavljanje. Teh sedem korakov lahko strnemo v tri velike enote: začetna opredelitev problema, njegova obravnava, povzemanje in preverjanje rezultatov. Vidimo, da že ta običajna opredelitev učnih korakov za učitelje filozofije ni

2 Tako so poimenovane v Meyer, 2005: 76.

preveč običajna: druga polovica korakov se nanaša na tisto, za kar pri pouku filozofije pogosto zmanjka časa. Predvsem je pomembno, da ima proces dva vidika: prvi je razdelava ure na posamezne dele in korake, drugi pa je povezovanje tako razčlenjenega. Čeprav se zdi prvi korak najpomembnejši, saj nam omogoča smiselno razčleniti uro, pa za njeno uspešnost drugi ni nič manj pomemben. Drugi vidik opozarja na ključni pomen »*pregibnih mest*« (Meyer, 2006: 66), opozarja torej na točke prehoda, pri katerih se ena dejavnost zaključi in začne druga, torej na točke, pri katerih lahko »izgubimo« dijake, zato moramo biti med uro nanje posebno pozorni. Seveda se zdi, da en korak sam na sebi deluje tudi kot napoved in uvod v drugega, in vsebinsko je res tako, ni pa nujno, da pri uri tako tudi deluje na dijake. Na neki ravni ima vsak element ure tudi svoj uvid in sklep, tako da se po vsakem delnem sklepu ura nekako spet začne z uvodom v nov del. Pregibna mesta so torej točke med sklepom enega dela ure in uvodom drugega, nekakšno nikogaršnje zemljišče, na katerem zlahka zaidemo, zato ga je treba posebej previdno in pozorno prečiti.

Načrtovanje pouka, ponavljanje, dvojnost uvoda

Vse te strukture vplivajo na načrtovanje pouka. V prvem koraku moramo izbrati temo učne ure. V drugem koraku opredelimo naloge učne ure. V tretjem koraku opredelimo njeno vsebinsko strukturo ter pripravimo učno gradivo in pripomočke. V četrtem koraku določimo izvedbeno strukturo ure: kakšne oblike poučevanja bomo uporabili. V petek koraku opredelimo socialne strukture, ki jih bomo med uro organizirali. V šestem koraku bomo načrtovali njen potek: uvod, izvedba, preverjanje/ugotavljanje rezultatov. Izvajanje načrta Meyer poimenuje didaktična inscenacija. Pri učni uri gre vedno za več kakor zgolj za izvedbo oziroma udejanjenje učnega načrta. Ura se nekako zgodi in ima vsaj deloma svojo logiko, preseže načrt in je manj od njega.

Ne gre zgolj za povzemanje, ponavljanje, utrjevanje in preverjanje. Gre za vprašanje, kako to narediti inteligentno. V *Kaj je dober pouk* Meyer to, namreč inteligentno vajo, opredeli kot eno od desetih značilnosti dobrega pouka. Ne gre samo za to, da je treba priti do preglednih rezultatov, tako da je učencem jasno, kaj morajo znati. Pri filozofiji je rezultate težko predstaviti tako atomarno. Delno zato, ker gre tudi za sposobnost filozofiranja, kar ni nekaj enostavnega, delno zato, ker gre za celoten razmislek in globinsko razumevanje, zaradi katerega dijaki drugače, bolje razumejo svet. Ali pa so se vsaj znebili nekaterih napačnih predstav. To je razlog, da učitelji stvari

puščamo odprte, in dijakom prepuščamo, naj jih sami domislijo. A preveč odprtosti škodi, posebno tistim dijakom, ki hočejo več varnosti, gotovosti in navodil. Seveda se nam zdi, da je filozofija prav negotovost, dvom, čudenje, da je torej prav, da se dijaki počutijo zgubljeni. A preveč izgubljenosti je neplodno. Nekatere stvari morajo preprosto razumeti in zdi se, da filozofi pogosto ne naredimo dovolj, da bi vsi dijaki razumeli nekatere bistvene reči. Seveda je to težko izpeljati tako, da ni dolgočasno za nekatere in prezahtevno za druge. Vprašanje, kako narediti, da bodo vaje pomagale k razumevanju, je bistveno. Nanj ni jasnega odgovora, a zdi se, da si tega vprašanja nismo niti začeli postavljati. Eseji in pisne domače naloge k temu nedvomno pomagajo, tudi na več načinov priti do istega poudarka pomaga, vendar učitelji nimamo na voljo dobrih vaj, ki bi pomagale utrditi znanje in ga prenesti na druga področja.

Meyer opozarja na več ciljev vaj: avtomatizacija (utrjevanje, rutiniziranje), povečanje kakovosti (poglabljanje) in transfer (uporaba na novih področjih). Vidimo, da vaja ni samo ponotranjenje danega, temveč večanje znanja, bodisi v globino bodisi z uporabo na novih področjih. Vaja je delo z znanjem, je preoblikovanje znanja, ga aktivira in naredi delujočega v naši praksi in naših strukturah vednosti. Ko z znanjem nekaj delamo, znanje nekaj dela z nami in v nas. Dobro pripravljena vaja vključuje nova izkustva, ki se povežejo z znanjem, njegovo predelavo in sistematizacijo, uporabo in preverjanjem.

Vaje so v resnici strategije učenja, ki z različnimi tehnikami dela z znanjem omogočajo, da je to znanje v resnici usvojeno, predelano in uporabljivo. Strategije elaboracije za abstraktne vsebine iščejo konkretne primere, preoblikujejo trditve, postavljajo nasprotje trditvam, povezujejo novo znanje s starim in ustvarjajo mreže. Strategija redukcije in organizacije vzpostavlja povezave v gradivu, ki naj bi ga predelali. Gradivo se krči in razširja, pomembno se loči od manj pomembnega, gradi se mreža in hierarhija pojmov, gradivo se deli v manjše dele, ti pa se nato spet povezujejo. Strategije preverjanja iščejo napake in jih odpravljajo, izmišljujejo se vprašanja za preverjanje in nanja se odgovarja.

S tem bi se morali pri filozofiji bolj ukvarjati. Zlasti z dobrimi vprašanji, dobrimi besedili za širitev pomena, s kritikami in pripravo dialoškega prostora, ki omogoča osvetliti neko temo z več zornih kotov, z dobrimi primeri, nasprotnimi, alternativnimi teorijami, mrežami pojmov, nasprotnimi pogledi, skratka z dodatno razdelavo, ki omogoča, da se obdelana snov res poglobljeno razume in, predvsem, da jo na zadovoljivi ravni razumejo

prav vsi učenci. Se pravi tako, da potem, ko je neko spoznanje že vpeljeno in razloženo, z njim še delamo. Če ure utemeljimo na debati, za utrjevanje običajno zmanjka časa. Pa bi si ga morali vzeti in vsako drugo, tretjo uro nekaj časa posvetiti pregledu in utrjevanju tega, kar delamo. Ker dijaki pozabljajo, pa ne samo pozabljajo, potrebujejo predelavo gradiva, da se njihove obstoječe predstave in miselne sheme, za katere morda niti ne vedo, da so kako povezane s tematiko učne ure, prilagodijo novim spoznanjem. In prav to hočemo pri filozofiji: ne da dijaki zgolj spoznajo samega sebe, temveč da se zaradi spoznavanja in premisleka spremenijo.

Po tradicionalni predstavi ima ura uvod, jedro in sklep. V uvodu se napove tema ure, v sklepu pa se povzame doseženo. A podrobnejši pogled te metodične splošnosti zaplete. Če je prvi korak vzpostavitev stika z dijaki, je naslednji korak navezava na prejšnjo uro, da se vzpostavi kontinuiteta pouka. Nekateri učitelji celo ponavljajo in ocenjujejo na začetku ure (to se zdi slab uvod v novo uro za večji del dijakov, ki med ocenjevanjem največkrat ne sledijo, tako da je to zanje uvod v prostočasne dejavnosti). Potem šele sledi uvod v dejavnost vsakokratne ure, zato bi lahko trdili, da imajo učne ure dva uvoda. Najprej uvod v posamezno uro kot element celoletnega dela in uvod v dejavnost, ki bo zaznamovala posamezno uro, navodila, kaj je treba narediti itd. Ta dva koraka sta lahko spojena v enega samega, a vsebinsko gre vseeno za dva koraka.

Podobno velja za sklep. Eno je sklep ure, morebitna domača naloga, napoved naslednje ure, navezovanje na bodoče delo, itd. – se pravi konec ure kot konec časovnega elementa pouka. Drugo je konec dejavnosti, ki je bila v središču te ure, ugotavljanje rezultatov, preverjanje razumevanja, morebitno ponavljanje. Imamo torej dva uvoda in dva sklepa – terminološko bi ju lahko ločili kot uvod in sklep ure ter uvod in sklep v posebno temo oziroma dejavnost, ki je v središču posamezne ure – ni pa njen edini element.

Uvod in sklep ure vsebujeta tudi splošni menedžment pouka, se pravi elemente, ki so povezane v vlogo učitelja kot odgovornega za celoletni potek pouka. Logično bi lahko imeli dve osebi: ena skrbi za potek pouka, sprejme in odpusti dijake, naveže konkretno uro na celoto pouka, druga oseba pa je skrbnica konkretne teme posamezne ure. Če imamo pri pouku gosta, ki bo namesto nas opravil uro, je razlika med tema dvema funkcijama jasna.

To razlikovanje se lahko zdi nepotrebno dlakocepstvo. Vendar ima pojasnjevalno moč in praktično korist. Uvodi in sklepi nam pogosto delajo težave. Prehodi so težavni – prehod iz odmora v uro, pa tudi prehod iz ure v odmor. Prva težava je jasna: dijaki se morajo v razredu zbrati, zamudniki

jih motijo. Morajo se umiriti in počasi preklopiti na delavni način – telesno in miselno in socialno – sosed v klopi ni več vir nekoga, ki ga moramo zabavati ali zbadati, temveč sodelavec. Druga težava je manj jasna: zdi se, da dijaki nimajo nobenih težav s preходом med učno uro in odmorom, saj v trenutku zvonjenja nekateri kar planejo iz učilnice. A ravno to je znak težav – saj se prehod iz ure v odmor pri takih dijakih začne že vsaj pet minut pred koncem ure. Torej pouk ni zasnovan tako, da se prehod zgodi postopno, da je neko obdobje, v katerem se je intenzivno delo končalo, ni pa še konec ure. In da je to prehodno obdobje ponavljanja, utrjevanja, navezovanja ure na predhodne in na naslednjo ravno tako del učne ure, ne pa samo minute tik pred odmorom, ko se samo čaka na znak za odhod.

Pri tem je treba opozoriti na posebno težava diskusijsko naravnane pouka, ki je v tem, da je intenzivnost razprave težko načrtovati, zato včasih sledimo toku misli in se ne podreamo kronološki uri, saj mišljenje potrebuje svobodo. Na koncu (ali bolje: na sredini razmisleka, ki se mora nenadoma končati) pa nam zmanjka časa za pregled rezultatov, povzemanje, zastavljanje kontrolnih vprašanj, kaj šele za vrednotenje procesa in navezovanje na naslednjo uro. Vse to morda strnemo v tri stavke, ki jih izrečemo, ko nas preseneti zvonec; presenečeni so morda tudi dijaki, vendar jih zvok takoj prestavi v drug delovni način – saj morajo izklopiti naš predmet, se sprostiti in izprazniti, da bi bili čez pet minut pripravljeni na naslednji predmet na urniku in na učitelja z drugačnim načinom dela.

Zato je koristno uvod in sklep natančneje razčleniti ter pouk načrtovati tako, da je na koncu vselej dovolj časa za vse pike na i. Brez njih lahko ure izzvenijo v prazno: kar smo med uro naredili, na koncu zaradi slabega načrtovanja napravimo. To drži tudi glede na teorijo pomnjenja – če na koncu ni časa za pregled nad celoto opravljenega dela, za premislek rezultatov, imajo učenci preprosto manj možnosti, da bi si stvari zapomnili. Ponavljanje – in pri filozofiji nas seveda zanima inteligentna refleksija pridobljenih odgovorov, ne mehansko memoriranje – ima pomemben vpliv na pomnjenje. Zato moramo proces dopolniti z jasno ugotovljenimi rezultati, fiksiranjem rezultatov in njihovo morebitno kontekstualizacijo glede na druge filozofske teme in glede na življenjsko izkušnjo dijakov. Tako se ura dijakom lahko bolje vtisne v spomin. Intenzivno delo pri urah malo pomaga, če si dijaki stvari ne zapomnijo. Spomin ima nevrolško plat in škoda bi bilo, če je ne bi upoštevali. Prav zato je nujna tudi domača naloga – pa čeprav v obliki zahteve po zapisu petih stavkov. To dijake prisili, da se pred naslednjo uro filozofije spomnijo na prejšnjo uro in tako nehote utrjujejo

nekatero elemente vednosti, ki so bili v njej razviti. Ni potrebno dve uri dela doma, včasih zadošča pet minut za zapis in nekaj minut za razmislek o nalogi, medtem ko dijaki sedijo na avtobusu na poti iz šole. Tako del povezovanja med urami naredijo učenci sami, kar pa se zgodi le, če si je učitelj te povezave vnaprej zamislil in jih smiselno zasnoval. A s temi poudarki že segamo preko načrtovanja posamezne ure.

Kakor smo videli, izkušenemu učitelju zgornji didaktični premisleki niso prinesli veliko novega, odpirajo pa prostor za premislek o našem delu. O našem delu se učitelji sicer pogovarjamo, vendar predvsem o tem, kako predstaviti kako temo, katera besedila uporabiti, in o podobnem. Redko pa se pogovarjamo, kako to delamo. Vendar sta za uspešnost pouka pomembni obe komponenti, vsebinska in formalna, zato bi morali biti pomembni tudi za učitelje.

Vrednost metodičnih receptov za učitelje začetnike

Filozofija je prostor svobode, zato se zdi, da učitelj ne potrebuje natančnih priprav, bodoči učitelji pa ne natančnih navodil za pripravo na poučevanje. To bi jih omejevalo pri filozofskem razmisleku, ki je bistvo pouka filozofije. Preproste sheme in enostavna navodila nasprotujejo duhu filozofije, poleg tega gre za zadnja razreda gimnazije, ne za osnovno šolo, gre za mišljenje, ne za faktografijo, gre za duha, ne za črko. Tako se pogosto razmišlja, toda ko spremljamo in analiziramo učne ure učiteljev začetnikov, vidimo, da jih pestijo pomanjkljivosti, ki imajo vse značilnosti začetniških težav. Še več, iz opazovanja ur je razvidno, da bi nekaj več znanja o osnovnih pedagoških elementih poučevanje izboljšalo. Opazimo lahko, da duh ni nasprotje znanja in da struktura in praktični recepti niso nasprotje svobode duha. Učitelj mora marsikaj vedeti, da lahko na videz popolnoma spontano vodi razmislek. In učitelji začetniki morajo obvladati vrsto spretnosti, da lahko sproščeno nastopajo v razredu. Zato je osnovna struktura za začetnika nujna. Ni niti tako važno, kakšna je, važno je, da so jasno izražena nekatera temeljna pričakovanja, ki jih imamo do učitelja v razredu. Drugače nas bo pri začetnikovi uri marsikaj motilo, učitelji pripravniki pa ne bodo vedeli, da se vse to od njih pričakuje. Zato v nadaljevanju navajam nekaj elementov seznama navodil, ki bi učiteljem začetnikom pomagal pri njihovih prvih korakih v razredu.

Uvod

Uvod v enem od pomenov je začetek ure, torej tisti del, ko se dijaki poslovijo od odmora in se toliko umirijo, da je delo v razredu mogoče začeti. Uvod

pa nima samo tega faktičnega statusa, pri katerem učitelj vzpostavi stik z dijaki in pogoje za pouk v ožjem pomenu. Ko je ta prvi del uvoda opravljen, sledi drugi del uvoda – prva napoved vsebine ure. Dijaki naj zvedo, kaj je vprašanje, o katerem bomo govorili. Vendar ne gre samo za napoved teme posamezne ure. Dijaki morajo uvideti, da gre za vprašanje, na katero ne znamo najti odgovora, da gre torej za filozofski problem. In začutiti morajo, v čem je problematičnost tega problema, zakaj smo v zadregi, ko skušamo odgovoriti na dano vprašanje. Seznanitev s temo mora dijakom tudi nakažati, zakaj je ta problem relevanten zanje – da se jih tiče, da je stvar aktualna in povezana z našim življenjem. Da se je torej s tem vprašanjem smiselno ukvarjati. Uvod sam na sebi vsega tega ne more v celoti povedati, vendar mora biti zastavljen tako, da dijake dobijo osnovno orientacijo in jih dogajanje v razredu počasi »potegne« v temo.

Navodila za dijake

Učitelj ima na začetku neko zamisel ure in del njegove predstave o njej se nanaša tudi na dejavnost dijakov. Na začetku se morajo umiriti, potem poslušati napoved teme, potem razmisliti o njej ... Učitelj to od njih pričakuje, ne zna pa vselej jasno izraziti svojih pričakovanj. Če so učenci učitelja navajeni, že vedo, kaj hoče, čeprav se včasih zgodi, da šele čez nekaj mesecev ugotovijo, kaj je že od začetka leta pričakoval od njih, a jim tega neko ni znal na pravi način razložiti. Resnici na ljubo, tudi učitelju se lahko zgodi, da šele čez nekaj let ugotovi, kaj pravzaprav pričakuje od dijakov, a to je že druga zgodba. Bistveno je, da takrat, ko jim naloži neko delo, jasno pove, kaj od njih pričakuje. To lahko vključuje podatek, koliko časa imajo na voljo in kakšno obliko naj ima rezultat njihovega dela. Če so navodila jasna, se bo veliko lažje opreti na dijake pri nadaljevanju ure. Koristno je, da ima gradivo, ki jim ga izročimo, obliko učnega lista, na katerem so zapisana tudi vprašanja, na katera morajo odgovoriti. Smiselno je, da nanje odgovorijo pisno. Ne le zato, da se tudi med uro vadi spretnost pisnega izražanja, ampak predvsem zato, da posamezen dijak lahko prebere napisano in tako sam jasno vidi, kaj pravzaprav misli. Ko naše misli vidimo zunaj sebe, jih imamo možnost izboljšati, popraviti, odtujitev naše notranjosti v črko na papirju olajša samorefleksijo. Olajša pa tudi delo v razredu – dijak lahko preprosto prebere, kaj je napisal, tako da se pri raziskovanju mnenj dijakov porabi manj časa. Zgodi se namreč, da dijaki pri predstavitvah svojega dela nenadoma odkrijejo, da so že pozabili svoj odgovor, ali pa trdijo, da se v celoti strinjajo s tem, kar so povedali dijaki pred njim, in podobno. Poleg

tega zapis jasnih navodil tudi učitelja prisili, da do konca domisli, kaj pravzaprav pričakuje od učencev pri neki nalogi. Seveda, preberejo naj dani odlomek – a kaj pravzaprav želi s tem odlomkom? Zakaj ga uporablja? Kateri vidik problema bo poskusil z njim premisliti? Je v odlomku res vsebovano to, kar želi razviti? Kateri poudarki so bistveni in jih je treba premisliti, kateri pa tako težki, da je treba biti nanje posebno pozoren?

Jasna navodila pa niso povezana samo z delom, ko se dijakom naloži neka posebna naloga. Učitelj med uro vodi dijake. Ne govori samo o vsebini, temveč tudi pove: to je zdaj uvod, napove temo, razdeli naloge – učiteljeva navadila se nanašajo na vsebino dela, pa tudi na delovni proces, hkrati pa pripomorejo tudi k ustvarjanju primerne vzdušja v razredu.

Zastaviti pravo vprašanje

Pomemben del poučevanja filozofije je namenjen razvijanju tako imenovanih miselnih spretnosti dijakov. To najbolje počnemo z zastavljanjem pravih vprašanj. Vprašanja dijake vodijo oziroma jih opozarjajo, na kaj naj bodo pozorni in kako naj se lotijo problema. Neki učbenik kritičnega mišljenja ima tako naslov *Zastavi pravo vprašanje*. Vse kritično mišljenje je pravzaprav v tem, da znamo zastaviti pravo vprašanje ob pravem času. Dijaki so na začetku še nespretni in tega ne znajo. Zato jim pomagamo tako, da vprašanja izrekamo namesto njih. Postopno jih bodo ponotranjili in si jih zastavljali sami. Mišljenje lahko torej razumemo kot notranje zastavljanje pravih vprašanj in odgovarjanje nanje. Učitelj mora zato znati zastaviti pravo vprašanje. Znati pa mora tudi počakati na odgovor. Znati mora slišati odgovor. Znati mora odzvati se na odgovor. In znati mora uporabiti odgovor. Vse to ne gre samo od sebe, zato je treba biti na začetku na to še posebno pozoren. Pri obravnavi vsake teme je smiselno naprej premisliti, kateri so ključni vidiki in katera vprašanja bomo zastavili, da bomo opozorili nanje. Del priprave na uro je torej priprava seznama nekaterih ključnih vprašanj.

Še pomembnejše pa je, da odgovore dijakov ne sprejmemo oziroma da jih znamo sprejeti tako, da iz njih ne naredimo konca, temveč začetek razmisleka. Če je odgovor dober, ga je treba raziskati, da vidimo, kaj pomeni. Preveriti moramo, da je dijaku, ki ga je dal, jasno, kaj pomeni. In da vsem dijakom postane jasno, kaj pomeni. Za učitelje začetnike je značilno, da mislijo, da morajo na vprašanja dijakov sami odgovoriti – namesto da bi jih vzeli za začetek razmisleka, ki ga ne smejo takoj ustaviti s svojimi odgovori.

Tabla kot zemljevid ure

Tabla je star, a še ne zastarel pripomoček. Vidijo jo vsi učenci. In tisto, kar nanjo napišemo, tam ostane – je vidno vso uro oziroma dokler je ne pobrišemo. Opozarja lahko na ključna vprašanja. Lahko deluje kot zemljevid, na katerem lahko dijaki vsak čas najdejo strukturo ure. Na tabli so lahko zapisana ključna vprašanja, na katera poskušamo odgovoriti. Nanjo lahko zapišemo odgovore dijakov, ki jih želimo raziskati. Tabla torej ni samo zunanja spominska enota, ni samo mnemotehnični pripomoček. V resnici je urni spomin, kolektivni spomin, a tudi vodnik in zemljevid, h kateremu lahko nenehno napotujemo in na katerega se lahko v vsakem trenutku opremo. Zato jo je koristno uporabljati oziroma, bolje, zato jo je nujno tudi vsebinsko narediti za tablo. Kajti prazna tabla ni zares tabla, je samo priložnost. Da bi delovala kot mesto skupinske orientacije, jo moramo uporabljati.

Gibanje v/po razredu

Običajno se začetnikom reče: Ne glejte v tla, glejte dijake. Glejte in se gibljite, osvojite prostor, bodite vsenavzočen. S tem ustvarjate ozračje, ki je – če že ne posvečeno delu – nenaklonjeno drugim dejavnostim. Hodite, glejte, s tem sicer nadzirate, a tudi vzpostavljate stik, spodbujate, navdušujete, povezuje razred. Z gibanjem sporočamo, da je to naš razred, da je to ura filozofije in da se v tem razredu ukvarjamo s filozofijo. Da je to naš skupni cilj. S prostim gibanjem po razredu učitelj sporoča, da se ne boji dijakov, da je radoveden, se zanima za snov, zanimajo ga dijaki in dijakom zaupa, da intelektualno radovednost delijo z njim. Učitelj mora predpostaviti, da dijake »snov« zanima, pa se podmena lahko uresniči. Šolska ura ima v marsičem zgradbo prerokbe, ki sama vzpostavlja pogoje za svojo izpolnitev.

Mikroposegi

Poleg velikih učiteljevih nalog, kakršne so letno načrtovanje pouka, načrtovanje, priprava in izvedba posamezne ure, ocenjevanje učencev in ovrednotenje lastnega dela, obstajajo drobna dejanja, ki jih opravljajo vsi učitelji, ne da bi se tega dobro zavedali: navezati stik, vpeljati temo, povzeti, opozoriti, spodbuditi, preveriti razumevanje ... Med uro je učitelj nenehno dejaven – s telesom, pogledom, besedo, mimiko, premolkom. No, v resnici ne dobesečno nenehno, a tudi takrat, ko gre za samostojno delo učencev, se učitelj giblje po razredu in aktivno ohranja stanje, pri katerem je sam navidežno odsoten. Seveda vsak učitelj najde svoj privilegirani način delovanja:

pogled, namig, pravo besedo ... Vse to je predrobno, da bi bili na to res pozorni, sploh učitelji začetniki to težko opazijo pri hospitacijah, celo zelo dobri učitelj delajo, ne da bi se tega zares zavedali. Pa kljub temu je vse to bistveni element dobre ure in element, ki je zaradi svoje ključne obrobnosti tudi element, ki se ga začetnik najtežje nauči. Njegov bistveni del je povezan s *fatično funkcijo*, o kateri govori Roman Jakobson: gre za besede in poteze, ki vzpostavljajo, ohranjajo in prekinjajo stik.

Raba primerov

Filozofija je abstraktna; da bi jo zares razumeli, jo moramo navezati na izkustvo dijakov. Najkrajša pot do tega je primer, se pravi konkreten primer. Zdi se, da je tega lahko najti. Descartes pravi, da je treba dvomiti, in navaja primere. In njegovi primeri so presenetljivo učinkoviti. Razumemo, na kaj meri. Njegovi primeri ključno pripomorejo k razumevanju. Enako velja v šoli: to, da dijaki znajo najti dober primer za teorijo, ki jo skušajo razložiti, je znamenje, da razumejo. In dober učiteljev primer je znamenje premišljenih priprav na uro. Priznati pa je treba, da je pogosto težko najti primer, ki dobro in elegantno ponazori teorijo. V resnici gre včasih pri iskanju za težavno rekonstrukcijo konteksta, ki omogoča razumevanje teorije, in kadar je tako, je to tudi razlog za težave s primeri. Kaj bi bil denimo dober primer Nietzschevega nadčloveka? Usain Bolt? Messi? Brad Pitt? Jezus Kristus? Buda? Zdi se, da je vsak primer neprimeren. Morda je tedaj naslednji korak iskanje dobrih neprimernih primerov. Te težave pričajo, da dobri primeri niso samo sekundarne ilustracije teorije, temveč so bistveni element dobre razlage. Iz tega sledi, da so dobri primeri rezultat daljšega procesa iskanja. Res pa je, da ko snov dobro razumemo, nas včasih tako rekoč sam od sebe preseneti primer, ki v sebi uteleša miselni poudarek teme. Za primere tako velja: zdi se, da jih je neskončno mnogo, a dobri primeri so v resnici silno redki. Pri obravnavi primerov bi bilo morda smiselno vpeljati razlikovanje med primeri, iz katerih izhajamo, da bi vpeljali temo, in primeri, s katerimi ponazorimo ključni uvid predlagane rešitve filozofskega problema. Prvi tip primera mora biti predvsem blizu vsakdanjemu izkustvu dijakov, drugi tip primera pa naj bi dijakom pomagal prisvojiti si bistvo neke filozofske perspektive. Oba primera imata tako različni funkciji. Prvi tip primer je izhodišče za vstop v abstraktno mišljenje, drugi tip primer pa nam pomaga konkretizirati abstraktne filozofske poudarke. Prvi je prvi korak na poti navzgor po lestvici abstrakcije, drugi je zadnji korak na poti konkretizacije abstraktnih poudarkov. Včasih nam isti primer lahko služi na poti

navzgor in na poti navzdol, včasih pa se med potjo izkaže, da je bil prvi primer pravzaprav slab in je treba najti boljšega. Tako da se zdi, da konkretnost primera ni nekaj, kar bi bilo zunanje mišljenju, temveč je samo že rezultat nekega razmisleka.

Pojem

Dijaki pogosto menijo, da bodo v slovarski opredelitvi našli dokončni ključ do razumevanja besede, s katero imajo težave. Filozofi vemo, da te ne izvirajo iz besede, temveč iz tega, da so filozofski pojmi SSS – se pravi *skupni, splošni in sporni*. Z Wittgensteinovim besednjakom: filozofski pojmi so *odprti pojmi*. S ključnim pojmom se lahko ukvarjamo ure in ure, saj v sebi vključujejo kompleksno problematiko, tako da razumeti pojem pomeni razumeti zgodovino obravnave neke teme. Tako da bi lahko rekli, da pojem v sebi zajema celo področje, zato je njegovo raziskovanje potovanje po poznanih, a ne čisto znanih pokrajinah, se pravi avantura.

Vendar pa niso vsi pojmi tako kompleksni. Nekateri se zdijo razmeroma lahko razumljivi, vendarle je to včasih samo prvi občutek. Če govorimo o utilitarizmu, moramo premisliti tudi, kako razumemo moralo, v analizo pa moramo vključiti tudi ugodje in srečo. Ključne teze utilitarizma ni težko predstaviti, a njenega pomena ne bomo razumeli, če ne bomo razvili širšega okvira, v katerem je nastal in iz katerega še danes črpa svoj smisel. Če ga ne bomo povezali z vsakdanjim načrtovanjem dejanj, opirajočim se na cilj dejanja, ki je pravzaprav tudi njegova posledica, ter na upor proti zastareli tradiciji in uveljavljenim družbenim institucijam, ki v sebi pogosto nosijo konvencionalno pojmovanje morale.

Razlaga – argument

Prvi poudarek glede razlage je preprost: razlaga ni samo kratka opredelitev trditve ali pojma, razlaga je oblikovanje strukture. Razlaga je res tisti del ure, ko učitelj nekaj pojasnjuje, vendar dejavnost učitelja pri razlagi ni omejena na pojasnjevanje, temveč gre praviloma tudi za demonstracija gibanja mišljenja, ki ima notranjo strukturo: problem, teza, razlogi zanjo, ponazoritev, druge mogoče teze. Poleg nekajminutnih eksplisitnih razlagalnih pasusov ura vključuje tudi drobne razlage, pojasnila tega, kaj je denimo *a priori*, kdo je Schopenhauer ... A v tem primeru gre bolj za kratke informacije kakor za pravo razlago. Vsaka ura vključuje tudi daljšo razlago, ko vpeljemo filozofsko perspektivo, ki jo obravnavamo. Pri tem vključimo

več elementov, vsaj tezo, primer in argument, ter poskušamo prikazati neki pogled na stvari, ki ima status paradigme, se pravi modela razumevanja neke tematike. Pri predstavitvi filozofske perspektive mora razlaga vpeljati in opredeliti različne elemente, saj posamezno filozofsko perspektivo dijaški razumejo šele, ko jo skupaj z njimi raziskujemo in premislimo. Tako da bi lahko ločili dve razlagi: razlago v ožjem pomenu, ki se ukvarja s kratko pojasnitvijo omejenega problema in traja le nekaj minut, in razlago filozofske perspektive, ki je celota raznovrstnih elementov, tako da razlaga lahko zahteva več ur.

Konec šolske ure

Če je filozofija proces mišljenja, na začetku šolske ure ne moremo vedeti, kam nas bo misel privedla. A ker je filozofija v šoli tudi proces, ki je jasno zamejen s svojim prostorom v šolskim predmetnikom in dijaškim urnikom, je uro smiselno voditi tako, da njeno vsebino na koncu smiselno povzamemo v preprosto, zgoščeno in lahko zapomnljivo besedno izrazitev. S tem jezikovno utrdimo vsebino ure. To ni reklamna poteza, nujna zaradi potrošniške družbe. Za to imamo zgodovinsko evidenco: *tabula rasa, esse est percipi, cogito-sum*, filozofi nam sami ponujajo formulacije, ki povzemajo neko perspektivo. Na koncu posamezne učne ure je dobro jasno ugotoviti, do česa smo prišli, in pridobljeno stališče preizkusiti, uporabiti na novem gradivu (Kaj bi Descartes rekel o ...? Kako se lahko iz te perspektive lotimo ...?). Ko s teorijo delamo, vidimo, ali smo jo res razumeli; in ko jo poskušamo uporabiti, jo moramo dodatno premisliti. Tako prispevamo k ponavljanju in utrjevanju na način, ki ni mehanični drill. Naj nam se to zdi še tako odveč: dijaki potrebujejo ponavljanje, drugače snov ne ostane v spominu, in če ne ostane v spominu, ne more vplivati na njihovo mišljenje. Šele po tej vsebinski zgostitvi in premisleku doseženih rezultatov lahko sledi formalni konec ure: napoved naslednje ure in odpuščanje dijakov.

Edukacija in socializacija

V razpravah o moralni vzgoji se je v obdobjih dvajsetega stoletja, ki so bila povezana s specifičnimi procesi spreminjanja družbe, odpirala vprašanje, ali naj bo šola vrednostno nevtralna ali pa naj vključuje neko obliko vzgoje za vrednote, denimo državljansko ali moralno vzgojo. Na bolj splošni ravni se je to kazalo v obliki razmisleka o temeljnih ciljih edukacije, v najbolj čisti obliki v razmisleku o odnosu med edukacijo in drugimi koncepti – denimo socializacijo, treningom, instrukcijo. V nadaljevanju bom skiciral nekaj momentov konceptualnega prostora, ki ga ta razlikovanja odpirajo.

Socializacija in edukacija

Leta 1980 Kieran Egan in David Nyberg objavita knjigo z naslovom *The Erosion of Education*. Njuna središčna teza je, da je za krizo šole in izobraževalnih institucij krivo nerazlikovanje med edukacijo in socializacijo. Priznavata, da sta koncepta povezana, velja celo, da je eden pogoj drugega, a obenem opozarjata, da je treba ohranjati razliko med edukacijo in socializacijo, drugače obstaja nevarnost, da bo en člen te dvojnosti, edukacija, počasi izgubljal svoj pomen. Taka je namreč njuna diagnoza sodobnih trendov v vzgoji in izobraževanju: *edukacija se izgublja na račun socializacije*. Njun odgovor na govor o krizi šole je tako najprej konceptualen: premisliti, za kaj pri šoli sploh gre. Njun premislek kaže, da gre za dva procesa, ki sta povezana, a ta zveza ni zveza enakopravnih.

Kakšna je razlika med socializacijo in edukacijo? Razliko med njima je težko ostro zajeti, oziroma natančneje, socializacije ni težko opredeliti, težje je opredeliti drugi člen. V nekem smislu je to opredelitev edukacije – da je nekaj, kar se izmika opredelitvam. Nekaj osnovnih napotkov avtorja vendarle podata:

»Socializacija se nanaša na pripravo za zaposlitev in participacijo v vsakdanjih družbenih, ekonomskih in političnih aktivnostih – dejavno državljanstvo; edukacija se nanaša na nekoliko drugačen in manj praktičen set dispozicij in sposobnosti za razumevanje in uživanje v tistih vidikih kulture, ki vključujejo historično perspektivo in življenje duha.« (Egan in Nyberh, 1980: ix)

To uvodno razlikovanje dvojnost med socializacijo in edukacijo povezuje z dvojnostjo med praktičnim in bolj teoretičnim ter med ekonomijo in kulturo, »kajti namen edukacije je na koncu razviti občutek za užitke uživanja in sodelovanja v kulturi« (ibid.: 1). Sledi niz drugih delnih opredelitev: »Cilji in sredstva edukacije so bistveno sporni – tako kot svoboda in pravičnost in ljubezen« (ibid.). Torej to razlikovanje ni ustaljeno, ni stvar splošnega konsenza, temveč stvar razprave v posamezni družbi.

»S socializacijo imamo v mislih tiste aktivnosti, ki so usmerjene k omogočanju učencem, da delujejo kot kompetentni dejavniki v svoji družbi; z edukacijo imamo v mislih nekaj več – ta 'nekaj' je običajno precej nejasen in ga je težko podrobno določiti, nanaša pa se na niz kulturnih dosežkov, ki ne služijo nobenemu posebnemu družbenemu namenu, obenem pa na nek način bogatijo življenje osebe, ki si jih pridobi. Socializacija, bi lahko rekli, omogoča življenje v družbi, edukacija ga naredi smiselna.« (Ibid.: 2)

Pri opredelitvi edukacije je pomembna navezava na smisel – edukacija pomaga osmišljati življenje. Pri edukaciji ne gre za posredovanje objektivne vednosti, temveč gre za vednost, ki formira subjekt. Socializacija je utemeljena glede na koristnost za družbo, edukacija pa se na to nekako navezuje: »Očitno se obe iztekata ena v drugo na številnih mestih. Zdi se, da edukacijske aktivnosti vzniknejo v številnih primerih iz socializacijskih. Glede na to, kako vzpostavljamo to razlikovanje, bi lahko rekli, da edukacija ni mogoča brez socializacije.« (Ibid.: 3) A ne gre preprosto za zaporedje, prej gre za to, da imajo »skoraj vse dejavnosti v šoli socializacijske in edukacijske razsežnosti.« (Ibid.) Vseeno pa gre za dva različna momenta in pri načrtovanju kurikula bi morali upoštevati oba.

Avtorja dodata nekaj pomembnih opazanj: »Sklicevanje na 'discipline' je pogosto sklicevanje, ki implicitno zavrne ali zmanjšuje pomen socializacijskih meril pri izbiri kurikularnih vsebin; sklicevanje na 'relevantnost' pogosto implicitno zavrne edukacijske kriterije.« (Ibid.) Socializacija je povezana z »instrumentalnimi razlogi«, edukacija z »osebno kultivacijo«, še več, »glavni namen edukacije je posredovanje kulture, ki jo imamo« (ibid.: 5); edukacija je povezana s »kritično percepcijo«, »kritičnim presojanjem«, »mišljenjem«, »življenjem duha« (Ibid.: 8). Odnos med socializacijo in edukacijo je opredeljen kot odnos med »utilitarnim« in »intrinzičnim«, »družbeno učinkovitostjo« in »osebno kultivacijo« (ibid.: 12–13), cilj socializacije je družbeni dejavnik (*social agent*), cilj edukacije je vrsta osebe (izobražena oseba) (ibid.: 34–35), »socializacija naredi ljudi bolj podobne, edukacija jih naredi bolj različne« (ibid.: 39). Lahko se zdi, da je edukacija zavezana radikalni kreaciji, a ta vtis nekoliko zavaja, saj avtorja nadaljuje, da se teorije

»lahko sklicuje na kulturno tradicijo filozofskega razmisleka o družbi. Toda ta tradicija je tudi omejitev glede tega, kaj edukacijska teorija lahko predpiše. Lahko meri na to, da preseže, kar je ustvarila tradicija, toda tako preseganje je mogoče doseči, in je edino lahko smiselno, če so učenci najprej iniciirani v to tradicijo. Svoboda od omejitev tako rekoč nastopi samo s pomočjo poti preko tradicije, ne tako, da se ji izognemo.« (Ibid.: 40)

Edukacija je zavezana tradiciji (kulture), socializacija obstoječi družbi. Socializacija je opredeljena bolj neposredno: povezana je z delovanjem subjekta v družbi. Ne gre le za spolno, moralno, zdravstveno, državljansko vzgojo, gre za vse, kar je povezano z utilitarnimi oziri. V tem smislu je socializacija tudi socializacija v poklic. Vednost, stališča in spretnosti, ki so pomembne za ekonomsko sfero, spadajo v socializacijo.

Edukacija pa meri na dobrega človeka. Vendar v pluralističnih družbah težko najdemo tak skupen okvir, tako da je sporno, kaj je 'izobražen človek'. Ta pogled pa odpre novo razsežnost: ker gre za človeka, procesa edukacije ni mogoče instrumentalno strukturirati. Gre za odprt prostor, za prostor avtonomije. Socializacija pomeni vpetost v družbo, v poklic, v določne korpus vednosti. Edukacija vzpostavlja razdaljo do danega. Odpre prostor za subjekt, za iskanje, za subjektivnost, ki pa je vendarle subjektivnost na osnovi ponotranjenja tradicije.

Teorija razvoja

Kot bomo videli, so *kritični sociologi vednosti* avtorjevo vero v neodvisno edukacijo, ki je nevtralna in je ne zaznamujejo družbeni interesi, postavili pod vprašaj. V resnici avtorja ne trdita, da je edukacija nevtralna, veže jo na tradicijo in kulturo, kulturo pa poveže z vednostjo: ob kritike Lockove teorije edukacije (edukacija kot impresija oziroma kopičenje čutnih vtisov, kot sledi iz empiristične epistemologije) pravi: »Ta koncepcija rasti vednosti ne upošteva nobene pomembne vloge za učečega, ne dopusti nobene radikalne inovacije učečega, prav tako se ne zdi, da bi spoznala, kako je vednost utelešena v jeziku, navadi in kulturi, katerih središčni del nihče ne kontrolira.« (Ibid.: 23)

Niz oznak v knjigi namreč nakazuje povezavo edukacije z izobraženim človekom, z dobrim življenjem, s kultiviranostjo, z idealno osebnostjo, kot se je izoblikovala v zahodni tradiciji, pa tudi z resnico. Morda je to najbolj očitno, ko predstavi svojo vizijo teorije edukacije oziroma edukacijsko teorijo razvoja (ibid.: 58), ki jo členi na štiri stopnje: *mitično, romantično, filozofsko in ironično*. Členitve temelji na tem, kako otrok osmišlja svet oziroma na »poglavitnih kategorijah, za katere se zdi, da jih otroci uporabljajo v različnih letih, da bi čim bolj osmislili svet in izkustvo (ibid.: 58). Na eni strani gre za subjektivno osmišljanje sveta, s tem da je subjektivnost, kot se izkaže v drugih avtorjevih delih, kulturna, celo antropološka subjektivnost, ker ni stvar posameznega subjekta, temveč Egan celo tvega vzporednico med filogenezo in ontogenezo – kot da bi otrok tokom svojega spoznavnega razvoja ponovil in si prisvojil celotno zgodovino človeštva oziroma človeškega duha. S tem da razvoj ni preprosto preseganje prejšnje faze, temveč se vse stopnje na nek način ohranijo in tvorijo celoto človeškega prisvajanja realnosti. V resnici lahko rečemo, da gre za načine prisvajanja realnosti, saj na primer prehod od mitične k romantični fazi »sovpada s percepcijo, daje svet avtonomen, ločen, in v temelju različen od otroka.« (Ibid.: 63) Razvoj v tem smislu ni samo napredovanje k drugačnemu odnosu do realnosti, temveč nosi v sebi pomemben uvid v odnos med subjektom in realnostjo. Ne gre samo za to, vsaka stopnja omogoča boljše razumevanje realnosti, stopnje so povezane tudi s spremembami v odnos subjekta do samega sebe in do realnosti. Romantična stopnja, za katero so značilni heroji, ki se borijo z mogočnimi silami in zmagajo, tako omogoča otroku identifikacijo s heroji: »Take zgodbe imajo odločilne lastnosti, ki jih delajo idealne za to stopnjo – podpirajo ego« (Ibid.: 63). Podobno filozofska

stopnja vključuje »ugotovitev učenca, da niso tako svobodni, kot so mislili; vpeti so v svet kot v pajkovo mrežo« (ibid.: 67).

Gre torej za spremembo subjekta, ki temelji v uvidu v odnos med subjektom in svetom, tako da bi lahko vzpostavljali vzporednice s hegllovsko fenomenologijo duha. Gre za razvoj odnosa do sveta, ki je sočasno razvoj subjekta. Edukacija tako ne temelji preprosto na vednosti, temveč na procesu *razvoja odnosa do sveta*, ki je vedno bližji resnici. Ne gre ne za iluzijo ne za interes vladajočega razreda. Res gre za oblikovanje subjekta, za to, da učenci »vzpostavijo svoje mesto in svoje vloge v naravnem, socialnem in historičnem procesu, ki se ga počasi zavedajo« (ibid.: 67). To oblikovanje nima le *performativne razsežnosti* oblikovanja subjekta, temveč meri tudi na resnico – na odnos do sveta, ki je vedno manj »neustrezen«, ki poleg imaginacije vsebuje tudi vedno več elementov, ki so rezultat izkustva sveta in s tem povezanega preoblikovanja notranjega sveta. Paralela s tem je morda teorija oblikovanja prepričanj (*belief constructs*), ki jo Egan vpelje v poglavju *Poučevanje in prepričanja*. Subjekt ima svoje osebne konstrukte oziroma subjektivne zemljevide (ibid.: 85), s katerimi »interpretirajo svet«. Iz tega sledi splošna teza o neizogibnem odnosu do sveta, ki ga avtorja razvijeta ob komentarju Scriveneve trditve, da v resnici ne moremo izbirati, ali bomo nekatere probleme reševali, kajti »življenje zahteva, da jih rešimo v svojem življenju. Izbiramo lahko samo, ali bomo mislili o njih ali ne« (ibid.).

Sociologija vednosti

Kritični sociologi vednosti z začetka sedemdesetih bi to nevtrarno področje edukacije postavili pod vprašaj. Iz njihove perspektive je kultura vselej že notranje razcepljena, vednost je vednost nekega razreda in neizogibno obarvana z interesom. Tako da sociologija vednosti postavi pod vprašaj možnost objektivnega spoznanja, predvsem pa vednosti, ki ni ujeta v logiko socializacije, polja moči, strukture interesov. Vselej že gre za neki red diskurza, za oblastna razmerja, za družbeni interes.

Na začetku tretjega tisočletja pa Michael Young (2008) spremeni svoje stališče iz obdobja nove sociologije edukacije (*the new sociology of education*): napad na vednost je bil premočan, predvsem zato, ker ni bil dovolj diferenciran. Obstaja namreč vidik vednosti, ki meri na resnico, tako da vednost in znanost zaznamuje relativna avtonomija; pri obeh ima pomembno vlogo spoznavni interes, zato ju je napačno na hitro povezati s specifičnimi družbenimi interesi. Potrebno je razlikovati dva načina družbenosti

znanosti. Prvi meri na to, da znanost in vednost vselej nastaneta v družbi, drugi pa na to, da nanju bistveno vpliva neki partikularen (družben) interes. Obeh pomenov družbenosti znanosti ne smemo združiti v enega. Sociologija vednosti iz sedemdesetih let pelje v relativizem in v samoukinitve: če je vsa vednost le izraz družbene moči, potem vednosti – in s tem tudi sociologija vednosti – ni pomembna, pomembno je le, kdo ima moč. Če je vse le rezultat interesov, ena vednost ni boljša od druge, zmaga pač interes, ki je močnejši, kar pomeni interes tistih, ki so na oblasti. Izhodiščna kritična dimenzija nove sociologije edukacije tako privede do nehotenega apologetstva. Želja pomagati marginaliziranim in izključenim iz njihovih rok odvzame moč, ki jo je tradicionalno prinašala vednost, saj je vednost, če vzpostavimo kratki stik med njo in družbenimi interesi, le še ena perspektiva, ki ni nič manj pomembna od vseh drugih perspektiv – je le eno mnenje v množici mnenj.

Če hočemo ohraniti pozitivni naboj vednosti, je treba v analizi koncepta vednosti narediti prostor za razločitev vednosti od interesa in povezavi vednosti in resnice. To gesto lahko primerjamo z gesto, ki hoče vzpostaviti avtonomijo edukacije in se bori proti njenemu podrejanju socializaciji.

Pogoji vzgoje

Opozoriti pa je treba, da je stava na edukacijo danes postavljena tudi pred druge izzive, ki ne zadevajo samo način njene konceptualizacije, temveč njene pogoje možnosti. V obdobju pisanja Eganove in Nybergove knjige je poudarjanje distinkcije med socializacijo in edukacijo še imelo analitično moč in potencial za šolsko prakso, danes pa se razmere zdijo drugačne. Sami pogoji, se pravi predpostavke, ki morajo biti izpolnjene, da je mogoče delo v šoli, so se spremenili. To velja tako za družino, kot za vednost in avtoriteto. To je danes pomembnejši vir krize edukacije in v veliki meri zasenči odsotnost razlikovanja med socializacijo in edukacijo ter vpetost vednosti v oblastna razmerja, na katere opozarjajo Egan, Nyberg in Young. Pogoji, ki so v preteklosti omogočali edukacijo, danes ne obstajajo več. To ni popolnoma presenetljivo. Sodobni sistem šolstva je zgodovinski nastal, se spreminjal, tako ni razlogov za misel, da se bo enostavno nespremenjen podaljševal v prihodnost. Če pogojev, ki so mu omogočili nastanek in delovanje, ni več, se bo spremenil tako, da bo ustrezal temu, kar omogočajo sodobni pogoji možnosti.

Kaj pa se je spremenilo? Avtorji študije *Pogoji vzgoje* (Blaise et al., 2011) identificirajo 4 vidike pogojev: odnos družina/šola; smisel vednosti; funkcija avtoritet; artikulacija družba/šola. Nas zanima predvsem problematika vednosti, a ker so sklopi med seboj povezani, bomo na kratko obravnavali vse štiri.

Družina in šola

Šola in družina naj bi se podpirali in si pomagali pri isti nalogi. Toda ta povezava se je prekinila. Sodobna gibanja družino postavljajo v nov položaj – ne pripravlja več na šolo, temveč postavlja inštitucijo šole pod vprašaj v imenu vrednot, ki so povezane s pomenom občutkov, čustev, afektivnih vezi. Izguba podpore družine je položaj šole naredila bolj negotov. Tradicionalno je med družino in družbo potekala ločnica, ki je sovпада z ločnico med zasebnim in javnim. Vendar je to ločnico premoščala povezava, ki je združevala družino in šolo: cilj obeh je bil vstop otroka v svet in njegova osamosvojitve (emancipacija). Te povezave v sodobni družbi ni več, razlog za to pa so strukturne spremembe sodobne družine. »V družbi vse večjo veljavo dobiva ideal otroškega razcveta (*épanouissement*) otroka v okviru nerepresivne družine,« pravijo avtorji, »hkrati pa šolska vzgoja postaja čedalje bolj problematična.« (Ibid.: 16) Šola tako vedno več časa porabi, »da učence pripravijo do spoštovanja pravil kolektivnega življenja« (ibid.), kar je predpogoj za njeno delo, ta predpogoj pa je včasih zagotovila družina v okviru svojih socializacijskih funkcij. Sodobna družina je opustila del svojih funkcij, skrbi predvsem za sedanjo srečo otrok, zato si starši želijo šolo brez pritiskov, ki ne vpliva na njihovo družinsko življenje in nudi personalizirano, toplo in čustveno okolje, ter otroku pomaga, da postane, to kar je. Ne zanima jih toliko vstopanje otrok v svet odraslih, zanima jih sedanja sreča otrok. Tako družina ne podpira šole kot institucije, temveč jo postavlja pod vprašaj: »... danes je za mnoge prav ta javna in institucionalna dimenzija šole nenavadna in nesprejemljiva.« (Ibid.: 25) Otrok, ki je v sodobni družini razumljen kot bitje, ki živi neodvisno od skupnosti, tako da avtonomija ni nekaj, kar si mora šole pridobiti, »potrebuje skrb in zaščito, vendar ne potrebuje vzgoje« (ibid.: 27). Šolske norme družina ne dojame kot nujni moment na poti k njegovi avtonomiji, temveč kot zahteve, ki utesnjujejo otroka in nasprotujejo njegovi svobodi. »Toda ob tem ko si sodobniki želijo, da bi bil otrok avtonomen, se ne zavedajo, da avtonomija vključuje obvladovanje samega sebe.« (Ibid.: 35) Demokratizacija družine in enakost med starši in otroki, ki v njej vlada, privede do osvoboditve

otrok, ki je zgolj navidezna, saj je neverjetno lahko združljiva s konformizmom mladostnikov in njihovim hitrim podrejanjem mnenjem in kapricam vrstnikov. V sebi nimajo ponotranjenih pravil, ki bi jim omogočala upor pritiskom vrstniške skupine.

Smisel različnih vednosti

Vrednost vednosti, ki jih posreduje šola, se je zdela nespodbitna, a izkazalo se je, da je bila ta nespodbitnost rezultat določene zgodovinske konstelacije. Kultura in spoznanje, pravijo avtorji, sta izgubila svoje tradicionalno mesto, njihova nova funkcija pa šoli ne daje več istega pomena. Za sodobno družbo, družbo znanja je značilno, da vednost za učence ni več smiselna, še več, sodobna družba znanja je paradokсно prav družba, kjer ni več želje po znanju. Nesmiselnost znanja za učence je povezano s tremi razsežnostmi: odnosom do preteklosti, načinom socializacije in družbenim statusom vednosti in kulture. Na vseh treh področjih so se v sodobni družbi dogodili pomembni premiki.

Sodobna družba ne temelji več na tradiciji. Podobno velja za šolo, ki se je v Evropi vzpostavila kot razsvetljenska kritika slepega sledenja tradiciji. Vendar je odnos šole do tradicije ni zaznamovan samo s kritiko, saj šola posreduje učencem intelektualno dediščino, se pravi prav tradicijo vednosti in kulture, in to tako, da sama črpa svojo učinkovitost iz tehnik ponotranjenja tega, kar predhaja učence. Ker v sodobni družbi začenja prevladovati moment detradicionalizacije in (re)orientacija v prihodnost, v njej preteklost začenja izgubljati svojo vrednost. Ker preteklost ni več del naše »intimne substance«, posredovanje dosežkov preteklih generacij novim generacijam, kar je bila bistvena naloga šole, zgublja svoj pomen. Hkrati s tem ločevanjem posameznika od tradicije poteka tudi proces ločevanja posameznika od kolektivnega življenja, kar pomembno vpliva na njegov odnos do šole. Tradicija in vednost sta v tem procesu vse bolj porinjena v ozadje, v osredje stopajo trenutni interesi posameznika: »Posameznikove potrebe, želje, in interesi imajo prvenstvo ne le načelno, temveč tudi dejansko, saj naj bi posameznik sploh lahko deloval zgolj na njihovi osnovi. Ideja, da bi posameznik lahko deloval na osnovi svoje potrebe po pripadnosti družbi, je izključena.« (Ibid.: 65) Zato se od šole ne pričakuje več toliko posredovanje in prisvojitve zakladov pretekle kulture, temveč predvsem naslovitev sedanjih in trenutnih interesov posameznika.

Eksteriorizacija vednosti

Tradicionalno se je posameznik postalo, ko se je sprejelo in hkrati prese-glo odvisnost od družbe. To pa tako, da se je prisvojilo »nauke preteklosti in duha svoje skupnosti« (ibid.: 67). S tem je subjekt zavestno obvladal svo-jo prvotno odvisnost: družba je postala del subjekta, tako da subjekt ni bil več odvisen od nje, temveč je bil z njo identičen. Individualnost je bila plod napora in dela, notranjega privzema in predelave zunanje danosti, imela je tako aristokratski vidik. »Znanje je bilo skratka v središču procesa, v kate-rem je človek postajal posameznik.« (Ibid.) Šlo je za iniciacijo v skupnost preko vednosti. Danes je napredovanja individualizacije razkrojilo proces postajanja individua preko zavestne ponotranjenosti in prevzemanja druž-benosti. Zadnja tri desetletja se je vzpostavil proces, v katerem je indivi-duum pred vednostjo in lahko obstaja neodvisno od nje. Različne vednosti so sicer še potrebne, a imajo le še status instrumenta: »Znanje tako postane zgolj posameznikovo orodje: orodje, ki je morda res nepogrešljivo, vendar ni del njegovih lastnih temeljev.« (Ibid.: 68)

Vodilo postati človek, ki je povezano s kulturo in vednostjo, je bilo an-tropološko usmerjeno in je merilo na delo na sebi: »Po zaslugi dela na sebi se lahko človeštvo dvigne nad naravo in nad svoje lastno spontano bar-barstvo.« (Ibid.) Novo razumevanje individua to postavi pod vprašaj: po-samezniku gre za deformalizacijo, avtentičnost in spontanost, za naravo v njem, ki je njegov najbolj avtentični jaz. Kultura tako postane ovira, da je posameznik res to, kar je.

Vzporedno s tem gre za novo vlogo vednosti v kolektivni zavesti. Avtorji to strnejo v preprosto formulo: »Prej sta bila znanje in vednost osvo-bodilna, zdaj sta zatiralska.« (Ibid.: 69) Razum je premagal predsodke, duh se je osvobodil od dogem, vednosti so postale novi zakon, zato v očeh novih generacij ne prinašajo nič osvoboditeljskega. To lepo ilustrira usoda zna-nosti, ki nima več statusa nositeljice resnice in osvoboditve; znanost danes ne obeta več končne pojasnitve sveta, postala je zgolj koristna in uporabna. Podoben proces poteka na ravni družbe: vednosti so povsod prisotne, ven-dar so preprosto del zunanjega sveta, s katerim človek svobodno razpolaga:

»A ko znanje rabimo zgolj kot orodje za različne operacije, znanje preneha biti nekaj konstitutivnega *za jaz*. Namesto tega postane znanje nekaj, kar je po svojem bistvu zunaj jaza, od tod naprej pa je vprašanje le še, kako se naučiti znanje mobilizirati in z njim ro-kovati.« (Ibid.: 72)

Od tod tudi popularnost sintagme »naučiti se učiti«, ki da sposobnost upravljanja z zunanjimi vedenji. Družba znanja je tako postala neintelektualna družba, družba manipulacije znanja.

V sodobnem imaginariju znanost in vednost nista več povezani z bistvenimi spoznanji in heroičnimi inovacijami. »Na splošno lahko rečemo, da ideje spoznavanja, vednost ali omike danes več ne budijo domišljije – in to je za šolo dramatična izguba.« (Ibid.: 73). Zgodila se je radikalna sprememba: telo, ki je bil vir trpljenja, in duh, ki je bil način, kako se dvigniti nad človeško bedo, sta zamenjali mesto. Telo je postalo vir človeške dobrobiti, duh pa je postal povezan z intelektualnimi težavami, psihičnimi motnjami in moralnimi zagatami.

Avtorji predlagajo nekaj načinov, kako se sodobnim tendencam degradacije vednosti zoperstaviti s kolektivno demokratično akcijo, ki bo spet vzpostavila temelje, na katerih počiva šola. Preteklost nam ni več dana kot tradicija, a nas vseeno določa – zato je potrebno raziskati, kako nas preteklost konstituira in živi v nas. Ta njena skrita vitalnost je lahko pot, kako je preteklost lahko smiselna za nove generacije. Anticipacija je bistvena za edukacijo, a učencem je ne moremo vsiliti. Pomagati jim moramo, da si jo sami prisvojijo in da intelektualno razumejo to predhodnost vednosti, ki so jim naložene. Kultura je bistvena, in avtentičnost je mogoča le preko ovinka kulture.

Za naše izpeljave je pomembno predvsem *protislovno status socializacije*. Na eni strani socializacija deluje negativno, saj prevzema prostor edukaciji in tako subjektu in njegovi svobodi pušča vedno manj prostora (Egan), na drugi strani pa je socializacija v družini pogoj možnosti šole in edukacije, saj umik posameznika v zasebnost družine, brezbržnost do tradicije in z njo povezane kulture, zapuščanje prostora javnosti in s tem povezan manko socializacije spodjedajo možnost emancipacije in avtonomije, ki temeljita na odnosu do tradicije in ponotranjenju vednosti. Ti procesi bodo postali bolj jasni, ko bomo to dialektiko socializacije, edukacije in emancipacije artikulirali s pomočjo trojnosti ciljev edukacije, kot jo je razvil Gert Beista (2010).

Moralna vzgoja: reprodukcija družbe, transmisija in razjasnjevanje vrednot

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

Raymond Boudon študijo *Déclin de la morale* začne s prikazom stališč treh teoretikov, ki obravnavajo spremembe v statusu morale v sodobni družbi. Bryan Wilson, Ulrich Beck in Anthony Giddens trdijo, da se je v prehodu med industrijsko in postindustrijsko družbo zgodila pomembna zarez, ki bistveno vpliva na status morale v sodobni družbi. Wilson tako izpeljuje, da je »moralna socializacija« izgubila svoj pomen, vloge sveta dela zahtevajo natančno delovno izvedbo, zato se »de-moralizirajo«. Naloge morale prevzamejo »tehnične oblike nadzora«, posledično pa javno delovanje

ljudi vse bolj določajo »zunanja pravila tehnične in pravne vrste« in vse manj »moralna socializacija v zasebnem družinskem življenju« (Wilson, 1985: 323). Zdi se torej, tako stališče Wilsona povzema Boudon, da je »toliko sistemov vrednot, kot je javnih sistemov (svet podjetij, politike, pravosodja, šole, itd., ki vzpostavljajo neke vrste državice, vsaka s svojim sistemom pravi), in da lahko vsak posameznik v zasebnosti ad libitum izbere svoj sistem vrednot.« (Boudon, 2003: 12) Ob tem Boudon opozori na ameriško gibanje »razjasnjevanja vrednot«, ki se je zavzemalo za prepoved poučevanje vrednot v šoli, saj naj bi bila izbira vrednot zasebna zadeva. Boudon navedene teorije navaja, da bi jim nasprotoval in z analizo empiričnih raziskav o vrednotah pokazal, da se moralne vrednote ljudi v sodobnosti niso spremenile. Vendar empirične spremembe v vrednotah pri obravnavanih avtorjih niso v ospredju. Zanima jih predvsem nov status moralne vzgoje, glede tega pa imajo v strokovni literaturi precejšnjo podporo.

Spremembe statusa moralne vzgoje

Avtorja poglavja o moralni vzgoji v Blackwellovem vodiču k filozofiji vzgoje poudarjata, da je zgodovina moralne vzgoje povezana z etiko vrlin. Od Aristotela do Biblije se je moralno vzgojo tako razumelo kot vzgojo značaja, ki se prakticira doma in v religioznih institucijah. Razlog za to je v naravi takratne družbe: »V razmeroma stabilnih, homogenih skupnostih oziroma v tistih z dobro opredeljeno družbeno in poklicno hierarhijo ni bilo težko identificirati vrline, ki jih je bilo treba privzgojiti.« (Noddings in Slote, 2003: 350) V ZDA naj bi vzgoja značaja začela postajati manj pomembna zaradi študij, ki so kazale, da taka oblika moralne vzgoje ni več učinkovita, glavni razlog za to pa naj bi bila raznolikost ameriške družbe:

»Obstajajo težave s tem, čigave vrednote in čigave tradicije bi morale oblikovati temelj javne moralne vzgoje, in ti problemi so spodbudili nastanek drugih modelov, vključno s kohlbergovskim modelom moralne rasti, z njegovim poudarjanjem splošnih vzorcev kognitivnega oziroma racionalnega razvoja in njegove neodvisnosti od opiranje na vrednote partikularne skupnosti.« (Ibid.)

Ko Kohlberg vpeljuje svojo teorijo moralnega razvoja, povzemata avtorja, in z njo povezano teorijo moralne vzgoje, zavrne »kulturno transmisijo« prav zato, ker v družbi ni konsenza o vrednotah. Dodati je treba, da je najvišja stopnja moralnega razvoja posameznika, kot ga razume Kohlberg, stopnja avtonomne morale, ko zmore posameznik samostojno presojeti o

tudi o moralni ustreznosti konvencionalne družbene morale. Zgodovina moralne vzgoje je tako povezana z razvojem, ki poteka od družbe z jasno določenimi skupnimi vrednotami do družbo, kjer takega soglasja o skupnih vrednotah ni več. Sprememba poteka od neposrednega prenašanja prevladujočih vrednot in načinov ravnanja, ki je značilno za tradicionalno družbo, do moralne vzgoje v pluralni družbi, kjer neposredno prenašanje vrednot ni več mogoče, moralna vzgoja pa postane problematična in prav zato plod intenzivnejših teoretskih razmislekov.

Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation prikaz razvoja moralne vzgoje začne s sporom o možnosti moralne vzgoje in nadaljuje z zgodovinsko opombo, da se je moderna doba začela s tipično moralno vzgojo: »Gotovo je, da je bil v moderni dobi razvoj šolanja tesno povezan s skrbjo za moralno oblikovanje množic, s projektom kontrole duš in telesa ...« (Forquin, 2005: 654) Od leta 1969 je opazno postopno umikanje moralne vzgoje. Nekateri avtorji to spremembo povezujejo z »izginotjem konsenza glede vrednot in vzponom individualizma, in prevlado induktivnega pristopa, aktivnega in konkretnega, ki se osredotoča na ideje osebne razvoja, tolerance, spoštovanja drugih.« (Ibid.)

V Ameriki so to kaže kot »prekinitev s tradicionalno vzgojo značaja in razvojem novih pristopov, ki poudarjajo avtonomijo posameznika, kot so analiza vrednot (*value analysis*) in razjasnjevanje vrednot (*value clarification*) ...« (Ibid.) Tako osebni razvoj in avtonomija kot pedagoška ideala nadomestita oblikovanje značaja in prenašanje tradicionalnih vrlin, sprememba na ravni koncepta moralne vzgoje pa pomeni tudi spremembe v metodah dela ki se spreminjajo »od normativnega in rigidnega pojmovanja morale k bolj realističnim in odprtim modelom« (ibid.). Avtor opozarja tudi na širši kontekst obravnavanega procesa: spremembe v moralni vzgoji sovpadajo z nastopom postmoderna, modernim odčaranjem sveta in sekularizacijo družbe.

Podobno sodobne koordinate moralne vzgoje začrta *Questions Pedagogique*: »Od sedemnajstega stoletja naprej naloga šole ni instrukcija, temveč moralizacija, se pravi naloga narediti učence moralne s pomočjo šolskih disciplin (izraz disciplina je tu na mestu)« (Vincent, 1999: 398). V sodobni dobi pa moralna vzgoja postane problematična:

»V imenu liberalne demokracije je dejansko možno prepustiti skrb različnim skupnostim (ki so definirane z religijo, nacionalnim izvorom, itd.), da otrokom prenašajo njihovo koncepcijo sveta, njihove vrednote, njihove nravi in njihovo moralo. Bistvena

naloga skupne šole je torej prenašati vednost in spretnosti, na drugem mestu pa poučevanje učencev o političnih institucijah in pglavitnih pravilih demokratičnega delovanja.« (Ibid.: 399)

Vendar pa avtor dodaja, da temu pogledu v francoskem prostoru nasprotuje republikanski pogled, ki v nasprotju z liberalnim spet poskuša afirmira »socializacijsko-moralizatorske« cilje šole in poudarjati njene etične odgovornosti. Tudi v Franciji imamo tako opraviti s prehodom od prenašanja vrednot k »nevtralnost« šole glede vrednot, a tudi z reakcijo na tako moralno nevtrarno koncepcijo edukacije.

Pädagogische Grundbegriffe se moralne vzgoje dotaknejo v kontekstu obravnave pojma vrednost. Avtor poudari, da je odgovor na vprašanje po cilj in vsebinah moralne vzgoje odvisen od teorije, na kateri temelji, tako da na vprašanje ni nevtralnega odgovora. Za ponazoritev svoje teze navede dva primera. Prvi je na videz nevtralna taksonomija afektivnih ciljev, vendar temelji na intuicionistični filozofiji vrednot, ta pa praviloma poudarja ponotranjenje določenih temeljnih vrednot kot temeljno nalogo moralne vzgoje. Kot drugi primer navede kritično teorijo družbe. S sklicevanjem nanjo »se v šestdesetih letih naloge moralne vzgoje ... ne vidi v posredovanju norm, temveč predvsem v kritiki v družbi veljavnih norm ...« (König, 2007: 1622) Navaja torej prav primera, ki ponazarjata opozicijo med transmisijo družbenih vrednot in kritičnim odnosom do nje.

Tri filozofske in kulturne tradicije in iz njih izhajajoči pogledi na moralno vzgojo (anglosaški, francoski in nemški) se tako (na ravni referenčne literature) strinjajo glede splošne smeri razvoja moralne vzgoje: od reprodukcije družbe in ponotranjenja obstoječih družbenih vrednot k avtonomiji posameznika. V različnih izobraževalnih sistemih naletimo na opozicijo med reprodukcijo družbenih vrednot (internalizacijo, socializacijo) in kritičnim odnosom do obstoječe družbe, svobodo posameznika in njegovo avtonomijo. Če se vrnemo k Boudonovi tezi, da obstaja kontinuiteta v vrednotah, potem se zastavi vprašanje: kako misliti skupaj prelom in vztrajanje vrednot ter diskontinuiteto v načinu prenašanja vrednot in kontinuiteto vrednot med industrijsko in postindustrijsko družbo. Kako misliti odnos med neposredno moralizacijo in kritično analizo vrednot, med neposrednim sprejemanjem obstoječih vrednot in poudarjanjem nujne subjektivnosti vrednot posameznika?¹ Pri iskanju odgovora nam lahko po-

1 Vnaprej lahko rečemo, da je opozicija reprodukcija/izbira vrednot poenostavljena. Durkheim je sicer teoretik tradicionalne moralne vzgoje, ki ima za cilj moralizacijo otrok, a moralne vzgoje ne misli zgolj v okviru prenašanja tradicije. V *L'Education*

maga James P. Shaver, ki je deloval v obdobju uveljavljanja teorij moralne vzgoje, ki kritizirajo tradicionalno pojmovanje moralne vzgoje, vendar pa je razvil pristop, ki je že poskušal posredovati med tradicijo in sodobnostjo.

Shaverjeva konceptualizacija vrednot

Pri Shaverju ne gre za konkretni model moralne vzgoje, ki bi bil pripravljen za rabo v razredu, temveč predvsem za načelni razmislek o vrednotah in demokraciji, ki oblikuje teoretski in konceptualni okvir za moralno vzgojo v šoli. Osnova za premislek o nalogah šole je opredelitev vrednot. Shaver jih opredeli kot kriterije, s katerimi presojo. Vrednote so standardi za presojo vrednosti (Shaver, 1972: 3), se pravi merila, na osnovi katerih odločimo, da je nekaj dobro, vredno, zaželeno. Kot merila presoje so vrednote kognitivne, vendar to ni njihova edina razsežnost. Vrednote po Shaverju tudi utelešajo in izražajo čustva. Poštenost je tako vrednota, s katero ocenjujemo dejanja drugih, to vrednotenje pa je povezano tudi s pozitivnimi čustvi in priključuje čustven odziv. Vrednote so potemtakem notranje strukturirane in vključujejo intelektualno in emotivno komponento. Obe sta pomembni, s tem da racionalna, vsebinska komponenta omogoča primerjavo med vrednotami in povezovanje med njimi.²

Pomembno je tudi, da vrednote niso dojete preprosto kot zavestne vsebine, ki vodijo naše presojanje in ravnanje. Morda se svojih vrednot ne zavedamo, vendar jih na neki način vseeno »imamo«, saj jih izražamo v govorjenju in delovanju. Po eni strani so vrednote lahko eksplicitne in se jih zavedamo, lahko pa zgolj implicitne in bi morda kdaj celo zanikali, da jih imamo, čeprav jih izražamo v delovanju. To pomeni, da jih imamo za

morale tako razvija tri elemente moralne vzgoje: duh discipline, navezanost na socialne skupine in avtonomijo volje. Morala vključuje tako privzgojo zunanjih pravil kot tudi svobodo volje, tako reprodukcijo družbenih norm kot tudi avtonomijo subjekta. Na drugi strani različna liberalna pojmovanja, ki se zavzemajo za avtonomijo subjekta in nasprotujejo indoktrinaciji, že predpostavljajo niz vrednot: v splošnem denimo svobodo in dostojanstvo posameznika (Halstead, 1996: 18), v šoli pa na primer premišljeno delovanje, kritično mišljenje, ljubezen do vednosti (Simpson in Jackson, 1984: 96).

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

drugega, ki jih opazi realizirane v dejanjih, nimamo pa jih tudi zase. Ta potencialno *tihi status vrednot*, kadar se nahajajo pod površjem zavesti, prispeva k konfliktu vrednot, o katerem bomo govorili v nadaljevanju.

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

Ko se šola sreča z vrednotami, se torej ne sprašuje le, ali vse vrednote ali samo moralne, temveč tudi, katere moralne vrednote. Kajti niso vse vrednote take, da bi se morala šola zanje posebej truditi, da jih prenese učencem. Še več, analiza temeljnih moralnih vrednot lahko celo pokaže, da iz njih sledi, da šola ravna v skladu z njimi samo, če jih ne poskuša vcepiti učencem.

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

Shaver tudi opozarja, da se vrednote zgodovinsko spreminjajo oziroma potekajo premiki v njihovi »relativni pomembnosti« (Shaver, 1972: 7).

Svet se spreminja, dogodki oblikujejo stališča ljudi in tako se spreminja tudi teža, ki jo imajo posamezne vrednote. Konflikt med vrednotami posameznika je tako »neizogibno življenjsko dejstvo«. V obravnavi Shaver vpele razlikovanje Gunnarja Myrdala med splošno in posebno ravno: s prvo so povezana visoka moralna stališča, z drugo pa del vsakdanjega življenja, ki je pod vplivom osebnih in skupinskih interesov, ekonomskih in socialnih vidikov, predsodkov, potreb in navad. Življenje je polno vrednot, družbenih, skupinskih, posameznih. »Pritisk neposrednega okolje« (Shaver, 1972: 8) lahko vodi do delovanja, ki je v nasprotju z vrednotami splošne ravni. Shaver pravi, da ne gre za hipokrizijo ali odpoved splošnim vrednotam: zgodi se le to, da ena vrednota pretehta nad drugo. Shaver konflikt vrednot, ki ga Myrdal razume kot razkorak med splošno in specifično ravno, posploši. Tudi med vrednotami na isti stopnji splošnosti obstaja konflikt: denimo konflikt med svobodo in enakostjo. Poudarjanje enakosti in delovanje za večjo enakost med ljudmi bo vplivalo na obseg njihove svobode. Lahko bi rekli, da vrednote niso atomi, temveč tvorijo mrežo, kjer je pomen vsakega elementa odvisen od njegovega mesta oziroma od pomena drugih elementov mreže.

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

Demokracija in moralna vzgoja

Da bi raziskali, kakšne so naloge šole glede vrednot, je treba raziskati družbo, ki ji šola služi, pravi Shaver. V demokratični družbi naloga šole ne more biti preprosto prenašanje in reprodukcija družbenih vrednot. Po Shaverjevi analizi namreč bistvo demokracije ni povezano z vladavino ljudstva, temveč je njeno bistvo dostojanstvo človeka. Iz dostojanstva človeka izhaja demokracija kot oblika politične ureditve, v kateri imajo ljudje odločilno besedo pri urejanju skupnih zadev. Oseba ima dostojanstvo, kadar so zaščitene njene temeljne pravice in svoboščine. Drugi bistveni vidik človeškega

dostojanstva je »ideal človeka kot avtonomnega, inteligentnega bitja, tako na osebni kot na družbeni ravni.« (Shaver, 1972: 12) Iz česar sledi, da ima človek pravico sam odločati o svojem življenju, naloga šole pa je, da mu pri tem pomaga in sodeluje pri razvijanju njegovih sposobnosti za odločanje.

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

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

Shaverjevo izpeljavo je treba nekoliko omejiti, saj premislek pokaže, da je ta nejasnost zaradi velike abstraktnosti uporabljenih pojmov in tudi zaradi narave področja sicer nujna, vendar pa ne more biti popolna. Obstajati morajo jasni primeri uporabe pojma, glede katerih vlada velika stopnja soglasja, drugače je kohezivnost skupnosti, ki jo omogočajo skupne vrednote, le navidezna. Seveda tudi kot navidezna lahko učinkuje, vendar le, če kohezivnost ni postavljena pod preizkus, če se teh skupnih temeljnih vrednot ne uporablja. A če se jih ne uporablja, potem niso zares pomembne, zatoorej niso v resnici temeljne. Ker pa so temeljne, vendarle ne morejo biti zgolj navidezne, kar pomeni, da se moramo velikokrat strinjati, ko temeljne vrednote uporabimo.³ Zato se zdi, da je Shaverjevo poudarjanje nejasnosti treba

3 Vsaj v demokratični družbi, kot jo pojmuje Shaver: v njej so tudi temeljne vrednote predmet premisleka in ne morejo biti ideali, ki so sicer sveti, nimajo pa nobene

razumeti v kontekstu opozarjanja na konfliktnost vrednot. Pogosto se namreč zdi, da je več vrednot rešitev za tak ali drugačen nezaželen družben pojav.⁴ Shaver pa pokaže, da je področje vrednot, ki vodijo ravnanja ljudi, sicer področje, kjer je mogoče vplivati na ravnanja ljudi, težava pa ni v tem, da je vrednot premalo, kot se pogosto govori, temveč nekatere težave izvirajo prav iz tega, da je vrednot vselej tudi (pre)več. Če bi bila vrednota ena sama, ne bi prihajalo do konflikta vrednot. Ker pa je vrednot več, lahko pridejo v spor, in takrat je težava prav v tem, da jih je preveč. Bistvo Shaverjeve pozicije torej je, da vztraja pri tem, da je spor inherenten vsem vrednotam, tudi temeljnim. In pri tem, da temeljne vrednote nimajo fiksnega pomena, temveč se jih vselej interpretira, interpretacija pa je odvisna od izkustva posameznika.

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

Šola deluje v imenu družbe, torej zagovarja vrednote družbe. In temeljne vrednote demokratične družbe (demokratični etos), vključujejo človeško dostojanstvo in s tem povezano sposobnost za samostojni razmislek.

določne vsebine. Lahko se zdijo nedoločni za učence, vendar so vsaj na nekaterih področjih in v nekaterih kontekstih tudi bolj določeni oziroma je bil njihov pomen bolj natančno določen. Res pa je, da ohranjajo neko mero nezvedljive nedoločenosti.

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

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

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

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

Ker je posameznik eden, se zdi, da bi moral imeti en sam, relativno stabilen sistem vrednot. Če se vrednote posameznika nenehno spreminjajo, gre za nestabilno osebo, če pa jih spreminja glede na situacijo, nima osebne integritete. Vendar pa se odpira nadaljnje vprašanje, ali so vrednote res take, da veljajo za vsa področja, ali pa so morda specifična za področja. Michael Walzer tako v *Spheres of Justice* zagovarja tezo o kompleksni enakosti, ki je povezana z množtvom dobrin in množtvom procedur za distribucijo dobrin. Pravična je prav družba, ki tega množstva ne zvede na enost. Tako da vrednostni sistem, ki tvori celoto, ni nujno sistem, ki nima notranje strukture in razlikovanj. Seveda pa raznolikost sveta, v katerem uporabljamo vrednote, ne mislimo nujno tako, da za specifična področja oblikujemo specifičen nabor vrednot: denimo tekmovalnost v tenisu, sodelovanje v košarki itd., temveč specifiko posameznega področij mislimo kot specifiko uporabe enotnega sistema vrednot. Pravila uporabe nam namreč povedo, katere vrednote so na posameznem področju relevantne.

Transmisija vrednot

Shaver o posredovanju vrednot govori zelo previdno. Reprodukcijska temeljnih vrednot družbe v šoli je dejstvo, vprašanje pa je, koliko se vrednote lahko in smejo reproducirati tudi v obliki neposrednega vcepljanja vrednot.⁵ Razlog je načelen, izhaja iz dostojanstva učencev, pa tudi pragmatičen. Starši bi lahko nasprotovali že temu, da se učitelj hoče pogovarjati o tistih vrednotah, ki jih imajo oni za stvar zasebne odločitve posamezne družine. Le za temeljne vrednote družbe dopusti, da ima učitelj dolžnost »spodbujati emotivno zavezanost temeljnim vrednotam družbe, pa tudi rast v kognitivnih procesih identifikacije in razjasnjevanja vrednot, pa tudi reševanja konfliktov vrednot.« (Shaver in Strong, 1976: 107) Vendar pa takoj doda, da bo učitelj prej okrepil že obstoječe vrednote, kot pa vcepljal nove, saj je bil osnovni vrednostni sistem že vzpostavljen v »vplivnem okolju družine, vrstnikov in televizije« (ibid.). Prav zato, ker so drugi dejavniki največkrat bolj vplivni od šole, je dilema ali vzgoja ali indoktrinacija pogosto lažna dilema. Pri tem vzpostavi pomembno razlikovanje:

»Očitno bi moralo biti, da *legitimna privzgoja* (oziroma, bolj realistično, krepitev oziroma utrjevanje) *zavezanosti temeljnim demokratičnim vrednotam ne obsega indoktrinacije kake posebne*

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

kognitivne definicije vrednot ali kakega posebnega političnega stališča. Kako naj bodo vrednote definirane in kateri od nasprotujočih vrednot dati prednost, je treba prepustiti odločitvi učencev.» (Shaver in Strong, 1976: 108)

Shaver poskuša uveljaviti razliko med vrednoto in sodbo. Vrednota na splošni ravni je lahko predmet privzgajanja, če spada med temeljne vrednote, konkretizacija vrednote in presojanje v konkretni situaciji pa je stvar odločitve učenca. Kot je bilo že rečeno, je sporno, ali je mogoče privzgojiti vrednoto brez reference na konkretne primere, strinjati pa se je mogoče s smerjo Shaverjevega razmisleka. Skupne vrednote ne tvorijo enoznačnega sistema niti jih ni mogoče mehansko aplicirati v realnosti, prav tako so v posamezniku prepletene z drugimi, partikularnimi vrednotami, zato je cilj edukacije na tej ravni posamezniku pomagati prisvojiti si svoje vrednote in na tej osnovi sprejemati premišljene odločitve. Kot avtonomni posameznik bo odločitve zase sprejemal sam.⁶

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

Ker vrednote oblikujejo naše ravnanje, je identifikacija naših vrednot pomemben del samozavedanja in samospoznavanja. Ne gre samo za to, katere vrednote imamo in kako so med seboj povezane, temveč tudi za to, kako močna je naša investicija v posamezno vrednoto. Ko identificiramo naše zavezanosti (obstaja kontinuum možnih investicij v posamezno vrednoto), spoznavamo svoje vrednote. Vrednote so torej točke

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

navezave – kot vezi, ki jih vzpostavljamo s svetom –, so mreža naših odnosov s svetom. Shaver poudarja, da učitelj učencem pomaga preiti zgolj površno identifikacijo vrednot, a rekli bi lahko, da jim pomaga poglobiti njihovo identifikacijo z vrednotami. Proces identifikacije ni samo registracija že obstoječega, temveč že s tem, ko so vrednote pomembne za učitelja, šolo in družbo, postajajo pomembne tudi za učenca. Identifikacija ne vnaša samo kognitivnega reda, temveč tudi prestrukturira identifikacije s posameznimi vrednotami.

Posplošitev oznake meri na to, da v demokratični družbi šola učence uči vrednote umestiti v splošni moralni okvir družbe. Konflikte vrednot, zlasti ko gre za javno sfero, naj se učenci učijo videti v okviru načel, ki jih predstavljajo temeljne vrednote. Poštenost se naveže na načelo pravičnosti, tako da se medosebne vrednotne spore analizira v okviru temeljnih demokratičnih načel. S tem se najde skupni imenovalc oziroma skupni jezik za različne poglede na neko vprašanje, obenem pa se učenci učijo prevajati svoje poglede na vrednote v skupni vrednotni jezik, ki deluje kot splošna in urejena konceptualna shema, pa tudi kot močnejši jezik za razumevanje lastnih vrednot. Tako kot pri identifikaciji tudi pri posplošitvi vzporedno tečejo trije procesi: urejanje vrednotnega sistema učenca, prisvojitve besednjaka temeljnih skupnih vrednot ter navezovanje vrednot in konceptualnih shem učencev na sistem skupnih vrednot. Premislek lastnih vrednot pomeni njihovo preureditev. Ker se premislek dogaja v interakciji z učiteljem, ki v obravnavo vpelje skupne vrednote, je dialog z njim tudi prisvajanje skupnih vrednot in interakcija obeh sistemov.

Moralna presoja in moralno odločanje se nujno soočata s konfliktom vrednot. Posledice delovanja v skladu z eno vrednoto nujno segajo na področja, ki zadevajo druge vrednote. Z enim se posledice skladajo in jih podpirajo, drugim nasprotujejo. Učence je treba naučiti, da pri vrednotah ne gre za razmerje med vse ali nič, temveč za stopnjo, do katere je mogoče neko vrednoto realizirati. Tudi zavezanost posamezni vrednoti je le izjemoma absolutna: pri večini vrednot so mogoče oziroma si je mogoče zamisliti okoliščine, ko ne bi vztrajali pri njeni realizaciji, saj bi bile posledice preveč v škodo kaki drugi, tudi pomembni vrednoti.⁷ Če zaostriamo Shaverjevo izpeljavo, lahko rečemo, da gre za dialektiko uporabe vrednot: realizacijo posamezne vrednote je vselej mogoče prignati v tako skrajnost,

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

da se sprevrže v svoje nasprotje. Zagovarjanje ene same in čiste vrednote, osvobojene vseh primesi, pomeni absolutizacijo vrednote in paradokсно nasprotuje njeni vrednosti. Vrednota je vrednota le skupaj z drugimi vrednotami – lahko bi rekli, da vrednota ne obstaja, obstajajo le vrednote.

Sklep

Tradicionalna reprodukcija vrednot je potekala v preprosti, nediferencirani družbi. Lahko rečemo, da tudi v kompleksni sodobni družbi poteka neka oblika reprodukcije vrednot. Shaverjeve izpeljave pa nam omogoča, da smo lahko bolj natančni in identificiramo več ravni transmisije vrednot. Prvič, razjasnjevanje vrednot predpostavlja, da se je že zgodila reprodukcija vrednot, ko se je v subjektu nakopičila zelo heterogena množica vrednot, ki se jih niti sam ne zaveda. Naloga razjasnjevanj je tako najprej ovedenje vrednot, nato njihova prisvojitve in urejanje. Drugič, pravica do svobodne odločitve o vrednotah predpostavlja, da se je nek temeljni vrednotni okvir že reproduciral. Dostojanstvo človeka, ki je jedro tega okvira, je vrednota, iz katere izvira pravica do izbire vrednot. In tretjič, izbira vrednot je del širšega procesa razvijanja avtonomije posameznika. Končni cilj demokratične pluralne družbe je reprodukcija avtonomije posameznika, z zadržkom, da avtonomije ni mogoče reproducirati, saj je preprosta reprodukcija v nasprotju s svobodo subjekta. Reproducirati je mogoče mesto, kjer avtonomija lahko vznikne, reproducirati je mogoče intelektualne spretnosti, ki so potrebne za avtonomijo, avtonomije same pa ne. V tem smislu se v modernem svetu reproducira nemožnost reprodukcije vseobsegajočega sistema vrednot. Reprodukcijska avtonomija pomeni reprodukcijo pogojev avtonomije, se pravi možnosti za avtonomijo, in potemtakem vključuje tudi možnost neavtonomnosti. Avtonomija pomeni tudi mesto posredovanja: med obćimi vrednotami splošnega okvira na eni strani in partikularnimi vrednotami subjekta ter vrsto vrednot, ki nastajajo v posredovanju med obćostjo splošnih vrednot in konkretnostjo njihovega udejanjanja, na drugi strani.

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

negotova: ni nujno, da jih bodo učenci ponotranjili, in če jih bodo, ni nujno, da bodo tudi ravnali v skladu z njimi. Reprodukcijska vrednotna avtonomija je tako tudi reprodukcija možnosti neavtonomnosti in potemtakem tudi reprodukcija meje reprodukcije.

Moralna vzgoja: družbenost, prenašanje vrednot in personifikacija morale

Emila Durkheima imamo lahko za očeta moderne moralne vzgoje (Chazan, 1985: 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.: 9) Dandanes morda ne več eksplicitno, a tematika prenašanje vrednot je še vedno pomemben cilj kritike, zato bi bilo zanimivo najprej bolj natančno opredeliti 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: 28) Pravila moralnega delovanja so torej vnaprej dana, treba se jim pokoravati, saj je morala »sistem zapovedi«. (Ibid.: 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.: 32) Podrejanje ni slučajno, nasprotno, disciplina je nujno potrebna: »Discipline, ki jo nalagamo otrokom, torej nikakor 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 dejavni sui generis.« (Ibid.: 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, tako da se zdi, da je ne vcepljanju družbenih vrednot tudi ne prenašanja 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 člena 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 učenci ne morejo racionalno preiskati. (Haydon, 1997: 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 tega, kar prenašamo, 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: 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 moralo kot eno od množice moral. (Haydon, 1997: 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: 131).

Kljub vsem navedenim pomislekih glede moralne vzgoje v smislu »transmisije danega niza vrednot« (Haydon, 1997: 134), pa Haydon nasprotuje pristopu, ki se moralni vzgoji odpoved 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 nevtrarno, 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 »roke proč« (*hands-off*) pristop, kot ga imenuje Haydon, ni preprosto druga skrajnost glede na transmisijo vrednot, temveč je prese-netljivo 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 preprosto zato, ker je formalna edukacija privzela 'roke proč' pristop, da so 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 nenamena, 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: 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 prikrita 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 4 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 gibanja pojasnjevanja vrednot, ki se je omejila 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 je 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 Haydnovem članku *The Moral Agenda for Citizenship Education* se ton govora o moralni vzgoji nekoliko spremeni. Sicer se ne spremeni temeljnih koordinat razmisleka, vendar pa v ospredje razmisleka ni postavljena nevarnost indoktrinacijo, temveč potreba po moralni vzgoji. Haydon pri tem izhaja iz razlikovanja med dvema različnima razumevanjema morale v naši družbi. Prvi 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: 140) Drugi pogled pa moralo vidi kot »neosebni okvir, ki naj bi ga posamezniki upoštevali«. (Haydon, 2000: 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.¹

Ta dva ogleda se po Haydenu med sabo ne izključujeta nujno. Mogoče je vzpostaviti razumevanje morale, ki je vsem skupno na ravni javnega

1 Mogoča 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 zanižanjem možnosti osebne moralne odgovornosti za okolje, medtem ko personalizacija prispeva k amoralizaciji s tem, da moralno odgovornost pripisuje preozko.« (Cahil, 2000: 156) Polna moralna odgovornost tako presega osebo, a nujno zadeva tudi osebo.

diskurza, se pravi skupno moralo, ne da bi se odpovedali globljim prepričanj, 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 in etičnimi doktrinami: »Morala v tem pomenu je sistem omejitev glede ravnanja ljudi, ki brzda nagnjenja ljudi k dejanjem, ki bi bili lahko škodljivi za interese drugih ljudi, in tako opravljajo družbeno funkcijo zaščite interesov ljudi na sploh.« (Hayden, 2000: 141)

Moral 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 moralna 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. Morala mora biti sprejeta, kar pomeni, da jo posamezne osebe morajo sprejemati.

Ta dvojni status morale zastavlja novo nalogo moralni vzgoji (oziroma državljanski vzgoji, kolikor je moralna vzgoja dojeta kot del državljan-ske 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 spreminjanje je treba vključiti nove generacije:

»... predajati 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 takem, 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: 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 skuša ohraniti sam status skupnega kot vsem skupnega.

Vsekakor pa sedaj Haydon moralno vzgojo v tej *minimalni ravni*, ki zadeva skupno in ki je povezano z omejitvami ravnanja, veže na posredovanje tradicije. Tako da se bojazen pred indoktrinacijo reši z razlikovanjem med minimalno in maksimalno moralo. Sprejetje minimalne morale kot sprejemljive spremeni njen status in jo naredi za ne-indoktrinacijo.

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 svojega statusa indoktrinacija ne more biti uspešna. Bistvena ideja torej je, da je potreben premik, ko družbena moral 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 moralnost. 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 že napisano 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: ker smo jo skupaj proizvedli, je že naša stvar. Podpis, s kateri bi nanjo pristali, je odvečen, celo napačen, saj bi s tem delovali, kot da ni to del našega življenja. Oblikovanje morale je sočasno s prisvajanjem morale – in je sočasno z oblikovanjem subjektov, za katere ta morala velja. Ni treba nanjo pristajati, saj smo že sami del nje.²

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. Monografija moralne vzgoje sicer ne uvrsti med vzgojne vsebine, ki si zaslužijo posebni 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: 67)

- 2 Paradokso 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 in 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 državljanske 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.

Vidimo, da je sodobna moralna vzgoja najprej opredeljena preko negacije, tako da se razmislek začne s pristopom, da katerega se je treba ogradi ti 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 spada v red vsiljevanja/posredovanja.

Ta gesta samo-omejevanja, 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 delu opredelitve iz monografije govori o seznanjanje z različnimi vrednotami in spodbujanje moralnega razsojanja in delovanja. Ta del je pomensko odprt. Če se spodbuja moralno razsojanje, se zastavi vrsta vprašanj. 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 prid 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 »konstruktivno sobivanje«. 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 svojega učinkovanja, se pravi zaradi učinkovanja del, ki so bila uvrščena v obvezno študijsko literaturo bodočih vzgojiteljev.

Če beremo besedilo iz perspektive statusa prenašanja vrednot, je besedilo 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 začrtati 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: 17)

Avtor tako vpelje radikalen premislek, ki celotno vzgojo, ne glede na to, kakšna je, umesti v horizont manipulacije.³ 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 gre za proces, v katerem objekt 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 obdobju vodenje (vzgoja/manipulacija/prenašanje vrednot) neizogibno, nujno, pozitivno, a da nastopi obdobje, ko ga je treba v celoti odpraviti.

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.

V besedilu je več mest, v katerih je prenašanje vrednot povezano z negativno obarvanostjo,⁴ 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 (zapisanih tudi v šolski zakonodaji) 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.

Podobno 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

4 Prenašanja 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 postmodernej 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.: 35)

avtonomnosti posameznika. Francoski sociolog Marcel Gauchet skuša 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 et al., 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 privilegiranega položaja v odnosu do učencev, pa tudi tega, da ga morajo postopno ukinjati in od vsega začetka usposablјati otroke/učence, da odraščajo in samo prevzemajo vedno več odločitev. Ta 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 potrebno 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: 18)

Nove 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 navedenega 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 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 drugo 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.: 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 oseben/čustven 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.: 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, permisivni 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.: 26) Iz tega sledi primat vzgojitelja in nujna poslušnost otroka. Gre za ideološko, »konformistično moralo«. Ta ne more spodbujati razvoja »avtonomne morale«. (Ibid.: 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, pravi in resnic, zato ni sposoben in upravičen kritično soditi o vsebini vzgojnih zahtev.« (Ibid.: 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. Prenasjanje 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.: 32)

Procesno-razvojni model preseže transmisijski in permissivni 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 zahtevitve, seveda pa potrebuje tudi čustveno sprejetost in občutek varnosti.« (Ibid.: 65)

Pri opredelitvi razvojnih potrebo otroka se Kroflič opre na dve teoriji: teorijo objektnih odnosov in Kohlbergov razvoj moralne kognicije. Za obe teoriji za značilna neka skupna poteza. Ko v naslonitvi na psihoanalitično teorijo objektnih odnosov govori o nujnosti nadomestiti imaginarne identifikacije (z materjo) s simbolno (identifikacijo z očetom), je težava fiksacije na imaginarno identifikacijo v tem, da Drugi v tem primeru »ničesar ne zahteva in mu ne postavlja konkretnih omejitev.« (Ibid.: 41) Oče,

tretji, ki razreši simbiozo z materjo, je »hkrati glasnik racionalnega sveta pravil, zahtev, pozivov in zakonov.« (Ibid.: 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.: 56)

»Otrok potrebuje podreditev avtoriteti pomembnega Drugega in si jo je sposoben zagotoviti ne glede 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.: 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 vzpostavitev moralne (za)vesti. Na tej stopnji je poudarjena potreba po socialnem redu in upoštevanju predpisov ...« (Ibid.: 47) Četrta stopnja je tako bistveno povezana 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.: 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.: 49) A stopnja, ki jo večina posameznikov doseže v moralnem razvoju, je bistveno povezana z obstoječimi družbenimi pravili. Chazan v navezavi na to pravi, da je za Kohlbergovo teorijo značilna prav interakcija med posameznikom in družbo,

ne pa samostojnost posameznika glede na družbo. (Chazan, 1985: 75)⁵

Tako teorija objektivnih odnosov kot Kohlbergova teorija moralne vzgoje je 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 pomenih 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 svoje 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), lahko pa tudi drugače. Pri prenašanju kot metodi so otroci pasivni, lahko pa otroci družbene vsebine osvojijo tudi na druge načine, denimo z 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 učenčevo aktivnostjo in pasivnostjo pravzaprav nekoliko 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, da sam odkriva resnice, namesto da bi se mu jih grobo predpisalo. Zdi se, da je bistveno, da v tem odkrivanju najde smisel

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

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 so samo odkrili, a ta svoboda je bila navidezna. Okolje je bilo prefinjeno organizirano tako, da bo našlo tisto, kar se mora najti. Kar smo sami našli, je bolj »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 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 za svobodo posameznika. Ta se zdi nezdružljiva s pozicijo pasivnega učenca, 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 drži, da 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 morale *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.

To se kaže v obravnavanih teorijah. Tako teorija objektivnih odnosov kot Kohlbergova teorija moralne vzgoje začneta z razvojem posameznika, ki se zdi neodvisen od družbe. In potem se pri obeh teorijah *družbenost* pojavi kot bistven dejavnik razvoja posameznika.

Videli smo, kako proces opredeljevanja vsebine moralne vzgoje 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.⁶ 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: 203)

Drugi pa opozarjajo, da obstaja pomembna (tudi zgodovinska) povezava med Durheimom, s katerim smo začeli naš članke, in Levinasom, s katerim ga končujemo. Ann Straham tako izpeljuje, da se Levinasova konceptualizacija subjektivnosti kot vzpostavljene z etično odgovornostjo opira na Durkheimov primat družbenega. Oba namreč izhajata iz tega, da biti-zadruge predhaja subjektivnosti (Strahan, 2016: 335). To pa odpira vprašanje analize razmerja med dvema »oblikama« Drugega, se pravi razmerje med Drugim kot osebo (pomembni Drugi, za učencev je to lahko učitelj) in drugim kot simbolnim red oziroma družbenostjo kot tako (družbena pravila),

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.

posredno pa tudi razmerje med družbenostjo in artikulacijo družbenosti v nekem obdobju. Tako da razmislek o moralni vzgoji privede do razmisleka o etiki poučevanja.

Etika skrbi in skrb za etiko

Jean Piaget, ki je na področju edukacije znan predvsem po teoriji kognitivnega razvoja otrok, je svoj genetičnopsihološki pogled uporabil tudi za moralni razvoj otrok in identificiral sosledje treh stopenj: otrok napreduje od nepoznavanja moralnih pravil prek popolnega spoštovanja pravil do reflektiranega odnosa do pravil kot sredstva za sodelovanje in skupno življenje. Psiholog Lawrence Kohlberg je raziskave nadaljeval in poskušal natančneje določiti stopnje moralnega razvoja otrok. Otrokom raznih starosti je zastavil probleme, ki so zahtevale moralno presojo, in z analizo njihovih odgovorov razvil lestvico šestih stopenj moralnega razvoja.

Stopnja kazni in uboganja: prav je, kar je nagrajeno, narobe je, kar je kaznovano. Vodilo delovanja je izogibanje kazni in spoštovanje avtoritete. Gre za egocentrični pogled, pri katerem se subjekt ne zaveda interesov drugih.

Stopnja individualnih instrumentalnih ciljev in menjave: prav je, kar zadovolji moje potrebe oziroma ustreza poštenim dogovorom o menjavi. Vodilo delovanja je uresničevanje osebnih interesov v svetu, v katerem je treba upoštevati tudi interese drugih. Gre za individualistični perspektivo, ki pa upošteva, da imajo tudi drugi ljudje interese.

Stopnja vzajemnih pričakovanj, odnosov in konformnosti: prav je, kar ustreza družbenim konvencijam. Vodilo delovanja je biti dober človek v lastnih očeh in očeh drugih, pa tudi želja podpirati zakone. Oseba na tej

stopnji se zaveda skupnih pričakovanj, različne zorne kote pa poveže z uporabo zlatega pravila.

Stopnja družbe kot sistema: prav je, kar ustreza konvencijam, zlasti tistim, ki imajo status zakona. Vodilo delovanja je želja, da se ohrani sistem kot celota. Na tej stopnji so interpersonalni motivi že ločeni od zornega kota družbe kot celote. Osebe zavzamejo zorni kot sistema, ki določa pravila in vloge.

Stopnja pravic in družbene pogodbe oziroma koristnosti: prav je, kar spodbuja splošno blaginjo, tudi če to pomeni kršenje zakonov. Vselej pa je treba podpirati nekatere vrednote, denimo življenje. Vodilo delovanja je spoštovanje zakonov, a tudi želja, da ti delujejo v pride blaginje celote. Perspektiva posameznika je zavest o vrednotah in pravicah, ki so bolj pomembne od družbene pogodbe.

Stopnja univerzalnih etičnih načel: prav pomeni ravnati v skladu s pravili, ki bi jih bili pripravljeni sprejeti kot splošne zakone. Gre za načela univerzalne pravičnosti, za spoštovanje človekovega dostojanstva. Vodilo delovanja je vera v veljavnost univerzalnih moralnih načel. Posameznik sledi Kantovemu vodilo, da je osebo treba vselej obravnavati kot cilj, nikdar zgolj kot sredstvo.¹

Naštete stopnje Kohlberg naprej razporedi na tri ravni, po dve stopnji na vsako. Prvi dve stopnji predstavljata predkonvencionalno raven mišljenja, tretja in četrta konvencionalno, zadnji dve stopnji pa postkonvencionalno raven. Pri prvih štirih stopnjah je tudi očitno, da višja stopnja pomeni širšo pogled: na višji stopnji ko je subjekt, več perspektiv je vključeno v njegov pogled.

Kohlbergovi raziskovanci so reševali več dilem, najbolj znana je »Heinzova dilema«. Heinzova žena je na smrtni postelji, njeno edino upanje je zdravilo, a zanj zahteva farmacevt veliko denarja. Izdelava zdravila stane 200 dolarjev, izumitelj pa ga prodaja po 2000 dolarjev. Heinzu uspe zbrati le 1000 dolarjev in jih ponudi farmacevtu. Ko ta ponudbo zavrne, Heinz predlaga, da ostanek plača pozneje. Farmacevt v to ne privoli. Heinz začne razmišljati o kraji zdravila. Vprašanje pa je: ali bi bilo to prav narediti?

Enajstletni Jake je odgovoril, da Heinz zdravilo mora ukrasti. Odgovor je utemeljil takole: »Najprej, človeško življenje je vredno več kakor 1000 dolarjev. Če farmacevt dobi le 1000 dolarjev, bo kljub temu preživel, če pa Heinz zdravila ne ukrade, bo njegova žena umrla.«

1 Povzeto po Carter (1984) in Hersch (1980).

Amy, stara prav tako enajst let, ni bila prepričana, da je kraja prava rešitev: »Mislim, da je lahko še kaka druga možnost, denimo da si sposodi denar ali prosi za posojilo ali kaj takega, toda ne sme ukrasti zdravila – pa tudi njegova žena ne bi smela umreti ... Če bi ukradel zdravilo, bi lahko rešil ženo, a potem bi morda moral v zapor in njegova žena bi spet zbolela, on pa ji ne bi mogel pomagati in to ne bi bilo dobro. Tako bi se v resnici morali nekako pogovoriti in najti kak način, kako priti do denarja.«²

Glede na Kohlbergovo lestvico je očitno, da se Amy giblje na tretji razvojni stopnji, Jake pa na četrti ali peti, toda ali res lahko rečemo, da je Amy na nižji stopnji moralnega razvoja kakor Jake? Odgovor Carol Gilligan je, da Amy in Jake razmišljata na dva različna načina. Amy je bolj pozorna do konkretnih oseb in odnosov med njimi, medtem ko se Jake osredotoča na abstraktna načela, kar ni nič čudnega, saj se ženske nasploh na moralne probleme odzivajo na osnovi neposredne skrbi, prizadetosti in sočustvovanja, moški pa se raje opirajo na neosebna pravila.

Tako se zgodi pomemben premik.³ Tradicionalno se ženske upirajo govorjenju, kako se ženske razlikujejo od moških. K temu jih je silil boj za enakopravnost. Razlike med moškimi in ženskami so bile namreč samodejno interpretirane kot opravičilo za diskriminacijo žensk. Boj proti diskriminaciji je zato povezan z oporekanjem razlikam. Carol Gilligan radikalno prelomi s tem načinom: zdaj ima boj proti krivični obravnavi obliko opozarjanja na razlike. Ker Kohlberg ugotavlja moralni razvoj pretežno po merilih moških, ženske ocenjuje neprimerno. Etično področje je zato treba rekonceptualizirati tako, da bo upoštevana tudi ženska izkušnja.

To opozorilo na dvoje različnih pogledov na moralo je naletelo na velik odziv in razvilo se je v samostojno področje, feministično etiko. Ta način odpira seveda številna vprašanja, predvsem to, kako je etika skrbi, kakor jo nekateri imenujejo, povezana z anatomskimi razlikami med spoloma oziroma ali biološki moški res gledajo na moralo drugače od bioloških žensk. V tem primeru bi šlo za »večno ženskost«, za posebno bistvo žensk, iz katerega izhaja drugačna morala.

2 Povzeto po Rachels (1999).

3 Tu samo opozarjamo na pomembno temo, ki jo Gilliganova pušča ob strani, namreč status empiričnih teorij morale (oziroma poskusov, ki poskušajo iz dejstev izpeljati najstvo, če pritegnemo še Davida Huma). Se pravi status poskusov na osnovi empiričnih raziskav izpeljati univerzalne stopnje moralnega razvoja, da torej iz tega, da obravnavani posamezniki tako ravna in se tako razvijajo, sklepamo, da bi morali vsi tako ravnati oziroma se tako razvijati.

Druga možnost je, da je drugačen pogled povezan z drugačno vzgojo ali z drugačnim načinom življenja. Drugačna morala izhaja iz drugačnega sveta, v katerem živijo ženske oziroma v katerega so vsaj bolj intenzivno vključene. Svet materinstva, družine, sorodstev, prijateljstva zahteva drugačna merila dobrega ravnanja kakor neosebni svet ekonomije in službe; v prvem gre namreč za odnose med ljudmi, ki so si blizu in so med seboj tesno povezani, v drugem za odnose med neznanci. Etika skrbi bi bila zato primerna za prostore zasebnosti, etika pravic pa za sfero javnosti. Ker moški večji del življenja preživijo izven zavetja družine ali vsaj poklicnemu življenju pripisujejo večji pomen, je zanje pomembnejša etika pravic. Za ženske pa ima pomembnejšo vlogo družina, zato dajo prednost etiki skrbi.

Vsaka dvojnost odpira vprašanje, kako jo premostiti. Odgovor, da etika pravic velja za javno sfero, etika skrbi pa za zasebno, ne zadošča. Na težave tovrstne delitve sfer veljavnosti opozarja že »Heinzova dilema«. Če Kohlbegovo zgodbo beremo iz perspektive dvojnosti etik, potem dilema izvira prav iz tega, ker zasebnega ni mogoče popolnoma ločiti od sfere javnega. Obe sferi sta prepleteni, zato je vodilo ravnanja, ki je povezano s samo eno sfero, v tem prepletu neustrezno ne glede na to, iz katere sfere ga izberemo.

Na tem mestu razmisleka, ki bi poskušal povezati obe etiki, ni mogoče razviti. Lahko pa dvojnosti damo še splošnejšo obliko. Skrb, pozornost, lojalnost, zanesljivost, se pravi vrednote, značilne za etiko skrbi, je brez težav mogoče povezati z vprašanjem, kaj pomeni biti dobra oseba. To pa je osrednje vprašanje Aristotelove etične misli. Etiko skrbi tako lahko umestimo v širše področje etike vrlin. Opozicija skrbi in načel tako postana del velike opozicije med dobrim življenjem in pravilnim ravnanjem, se pravi opozicije, ki jo v tradiciji etičnega razmisleka utelešata Aristotel in Kant. Heinzova izbira je tako v nekem smislu izbira med Aristotelom in Kantom. Poglejmo si to izbiro na konkretnem primeru.

Dolžnost kot motiv

Etika vrlin (in etika skrbi) nam poda smiselno razlago človeške motivacije. Druge teorije, predvsem etika dolžnosti, se tu slabše odrežejo. Zamislite si, da ste v bolnišnici in vas prijatelj razveseli s svojim obiskom. Poveste mu, kako veseli ste, da imate takega prijatelja. Prijatelj pa reče, da je le storil svojo dolžnost. Najprej se vam zdi, da je zgolj skromen, potem pa spoznate, da govori resnico. Ni prišel na obisk, ker vas ima rad, temveč le zato, ker misli, da je to njegova dolžnost. Pomagati prijatelju v nesreči je pač tisto,

kar moramo storiti. Razočarani ste. Njegov obisk se vam zdi hladen in pre-računljiv. Zakaj? Predvsem zato, ker ne izhaja iz pravih razlogov – prijateljevim motivov manjkajo medčloveške vezi in čustva. Ni problematično dejanje, problematični so motivi zanj: prijateljstvo, spoštovanje so tisto, kar cenimo, zato pričakujemo, da bo odnos ljudi do nas temeljil na njih. Delovati zgolj zato, ker je to dolžnost (Kant) ali ker to prinese največ sreče vsem vpletenim (utilitarizem), se nam zdi brezsrčno. In dobra teorija morale bi to morala razložiti. Na načelni ravni se lahko zdi, da mora biti moralno ravnanje nepristransko, saj sprejemamo pomembnost načela enakosti ljudi. Toda če si pogledamo odnose med prijatelji in v družini, vidimo, da se nepristranskost ne pričakuje. Starši morajo ljubiti svoje otroke in skrbeti zanje – bistveno bolj kakor za otroke drugih. Morajo biti pristranski. Tudi od naših prijateljev pričakujemo, da se bodo do nas obnašali drugače kakor do neznancev. Etika vrline to zlahka razloži. Ljubezen in prijateljstvo vključujeta pristranskost do ljudi, ki so nam blizu. Nekatere druge vrline pa sledijo drugačni logiki in lahko zahtevajo nepristranskost. Pravičnost je denimo taka vrлина.⁴

Kant kot vir moralnosti postavlja ravnanje iz spoštovanja do kategoričnega imperativa. Zgornji primer pa se pokaže, da odnos do moralnega zakona v meni ne more biti nadomestilo za odnose do ljudi okoli mene. Da povezava s soljudmi ravno tako tvori del moralnega tkiva življenja. Zato ni presenetljivo, da je za etiko druge polovice dvajsetega stoletja značilen povratak k etiki vrlin, ki v osredje ne postavlja pravilno ravnanje, temveč dobro življenje. Tudi eksistencialistično prizadevanje po avtentičnem življenju, ki v ospredje ne postavlja odnosa do soljudi, temveč do samega sebe, lahko razumemo v tem okviru. Charlesa Taylorja to načelno stališče konkretizira takole:

»Kar moramo tukaj razumeti, je moralna moč za pojmi, kot je samoispolnitev. Ko enkrat poskušamo to razložiti zgolj kot obliko egoizma ali vrsto premajhne moralne strogosti, popuščanje samemu sebi glede na trše, zahtevnejše predhodne dobe, smo že na napačni sledi. Govorjenje o "permisivnosti" (narcisizmu, hedonizmu) zgreši poanto. Naša doba ni osamljena v tem, da je premalo moralne strogosti in doslednosti. Ne gre samo za to, da ljudje žrtvujejo svoje ljubezenske odnose in skrb za svoje otroke, da se lahko ženejo za svojo kariero. Kaj podobnega je morda vedno obstajalo. Poanta je v tem, da se mnogi danes počutijo poklicane,

4 Povzeto po Rachels (2003).

da to storijo, čutijo, da to morajo storiti, da bodo drugače njihova življenja nekako zapravljenjena in neizpolnjena.« (Taylor, 2000: 19–20)

Kako to razumeti? Zdi se, da je vsakdo posameznik, vendar to stanje ni preprosto že dano, temveč posameznik postanemo. Pri tem procesu gre za temeljno subjektivno izbiro, da se bo sam odločal in sprejemal odgovornost za svoje odločitve. Le tako resnično postane posameznik. Resnica, ki jo posameznik doživi, ko to doseže, je le njegova resnica, kajti samo on si je izbral to pot v življenju. Drugi ljudje si svoje poti ne morejo skrajšati tako, da si sposodijo njegovo resnico, sami morajo najti svojo pot. To se kaže v Kierkegaardovi trditvi, da je resnica subjektivna. S tem ni mislil, da je vsa vednost zgolj subjektivna, v resnici je trdil nasprotno: subjektivnost je resnica. Ni Resnice z veliko začetnico, ki bi jo spoznali in ji sledili. Smisel življenja ni nekaj, kar najdemo v knjigah ali izvemo od drugih ljudi, ker ne obstaja, če ga sami ne najdemo. Ni objektivne resnice o življenju, je le osebna resnica, ki se od posameznika do posameznika razlikuje. Seveda so si te resnice lahko podobne, a zaveza je osebna in do nje vodi le pot osebne izkustva. Z drugimi besedami, osebno izkustvo postane splošno, a le, če smo ga doživeli na lastni koži. To je končni smisel življenja in končna vrлина: postati avtentičen človek tako, da se najde lasten smisel in obliko življenja, za katero smo se sami odločili.⁵ Taylorjeva poanta pa je, da pri tem iskanje svoje subjektivne resnice posameznik ne more biti uspešen, če se ne navezuje na drugega, na družbo in na tradicijo. Le tako lahko najde merilo dobrega življenja, ki ni samo njegova trenutna kaprica.

Gre za nov tip etike, ki se navezuje na Aristotela, a tudi na eksistencializem, in v ospredje postavlja svobodo in odgovornost posameznika za svoje življenje. Toda družbeni okviri sodobnosti se ne skladajo s to etiko posameznika, saj ljudem nalagajo drug tip subjektivnosti, kakor opisuje Richard Sennett. Lahko bi rekli, da gre za nemodernost etike, saj sodobni družbeni okviri delujejo proti njej. Prožni kapitalizem zahteva drugačno življenje ljudi. Strukturni pogoji so taki, da privilegirajo drugačno, bolj fleksibilno in manj reflektirano formo subjektivnosti, obliko bivanja, ki je manj zavezana soljudem in sami sebi ter se bolj prilagaja trenutnim okoliščinam:

»Spremembe v moderni zgradbi ekonomskih institucij spremlja kratkoročno, pogodbeno, epizodno delo. Korporacije se poskušale odstraniti plasti birokracije, da bi postale prožne organizacije

5 Povzeto po Rosenstand (2003: 417).

... Vendar njihovo vodilo "Nič ni dolgoročno!", ki deluje na delovnem mestu, ne deluje v osebnem življenju. Nič ni dolgoročno je načelo, ki razjeda zaupanje, lojalnost in medsebojno zavezanost. Ravnanje, ki daje uspeh na delovnem mestu, ne pomaga dosti, ko gre za starševsko vlogo zgleđa svojim otrokom. Namesto kameleonskih vrednot nove ekonomije bi morala družina poudarjati dolžnost, zaupanje, zavezanost in skupni cilj. To so dolgoročne vrline. Kratkoročni kapitalizem grozi, da bo razjedel tiste lastnosti značaja, ki ljudi povezujejo med sabo in nam dajejo občutek osebne identitete.« (Sennett, 1998: 25)

V teh okoliščinah nam didaktična transformacija, ki jo omogoča didaktika etike, pomaga postaviti v ospredje posebne poteze posamezne teorije, jih povezati z vsakdanjim izkustvom, jih primerjati z našimi moralnimi intuicijami in preizkušati njihovo veljavnost. Pouk etike tako posredujejo med abstraktno ravniyo posameznih teorije in vsakdanjim izkustvom posameznika. S tem igrajo bistveno vlogo pri problematizaciji in aktualizaciji filozofije/etike, pri čemer sta problematizacija in aktualizacija pogosto dve plati istega procesa: nekaj naredimo sporno zato, da bi bolje razumeli. Oboje, narediti tuje in narediti domače, pa prispeva k aktualizaciji, k povezavi s subjektivim horizontom pomena. Martensov (2003) model treh korakov (pri čemer je prvi korak raziskovanje izkustev dijakov, drugi korak vpeljava filozofske teorije ter tretji korak dialog s teorijo in vzpostavitve lastnega stališča) je presplošen, da bi povedal več o tem, kako poteka vsak izmed korakov. Na etičnem področju se zdi, da za pravi dialog s filozofijo ne zadošča vpeljava filozofskih teorij/etik, temveč je potrebna vpeljava nekaterih splošnih elementov metaetike⁶, prav tako pa je koristna ločena obravnava posameznih elementov filozofskih teorij. Tako jih je lažje povezati z vsakdanjim izkustvom, čeprav s tem za nekaj časa izgubimo teoretski okvir, v katerega so vpeti.

6 Metaetiko običajno opredelijo kot analizo moralnih pojmov, sodb in argumentov.

Vzgoja značaja

Izobraževalni sistem v ZDA se po svojem razvoju, zgodovinskem kontekstu in družbeni funkciji, posledično pa tudi po strukturi in procesih pomembno razlikuje od evropskega. Na področju moralne vzgoje pa so se nekateri trendi, ki jih najdemo tudi v drugih državah, tam kazali v tako čisti obliki, da so zanimivi tudi za razmislek o evropskih vprašanjih. Vzgojo značaja je tako smiselno misliti v kontekstu razvoja moralne vzgoje v ZDA, ki je potekala od razjasnjevanja vrednot do vzgoje značaja (*character education*).

Razjasnjevanje vrednot je bila v ZDA šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja prevladujoča oblika moralne vzgoje. Osnovne poteze postopka so bile preproste. Izbralo se je tematiko iz vsakdanjega življenja učencev, ki je bila bistveno povezana z vrednotami. Učitelj je nato vpeljal posebno metodo, ki so jo poimenovali strategija za razjasnjevanje vrednot, ki naj bi učencem pomagala premisliti vprašanje in razpravljati o njem. Med diskusijo je moral učitelj skrbeti za to, da so se spoštovala vsa stališča in pogledi učencev, predvsem pa učitelj ni smel neposredno vcepljati vrednote učencem.

Gibanje razjasnjevanja vrednot je imelo močne zgodovinske razloge. Eden od vodilnih zagovornikov razjasnjevanja vrednot Kirschenbaum tako opozarja na situacijo, v kateri se je oblikoval ustanovitelj gibanja: »Louis Rathes ... je videl ekscese fašizma ... opazoval je, kako gredo ZDA skozi temne dneve makartizma, ki so številni menili, da je samostojno mišljenje in javno izražanje celo najmanjšega nestrinjanja ne-ameriško.«

(Kirschenbaum, 1992: 5) Razjasnjevanje vrednot je bilo tako odziv na družbena dogajanja in zasnovano kot zdravilo za avtoritarno državo in preventiva proti njej. Gibanje je bilo odgovor na »moraliziranje, vcepljanje vrednot in indoktrinacijo« (ibid.), ji je v ZDA prevladovalo pred drugo svetovno vojno, in na grozote nacizma v Evropi. V šestdesetih in sedemdesetih je bilo neznansko popularno, »sredi osemdesetih pa bi ravnatelj raje videl, da jih obtožijo, da je v stropih njihovih šol azbest, kot da bi uporabljali razjasnjevanje vrednot v svojih učilnicah.« (Ibid.) Nadomestila jo je vzgoja značaja.

Vzgoja značaj je od osemdesetih let, ko se je (ponovno) uveljavila, doživela pomemben razvoj, tako na ravni teoretskih utemeljitev kot praktičnih napotkov za delo v razredu. A za razumevanje diskusije na tem področju je pomenljivo pogledati začetno obdobje njenega uveljavljanja. Osnovne poteze so lepo razvidne iz članka Edward Wynne iz leta 1985. Wynne zagovarja preprosto tezo: v preteklosti je v šolah prevladovala »transmisija moralnih vrednot« (Wynne, 1985: 6). Sodobno kulturo zaznamuje »nered mladih«, ki ga povezuje z »samomori, umori in rojstvi otrok izven zakonske zveze« (Ibid.). Iz tega izpelje sklep: »Brez učinkovite moralne formacije lahko človeška nagnjenost k sebičnosti – ali preprosto zasledovanje lastnega interesa – destruktivno vpliva na institucije odraslih.« (Ibid.)

Potem svojo tezo še zaostri: »Naloga šol v zgodnji zgodovini ni bila branje in pisanje, temveč državljanstvo. Ne vzgoja, temveč družbeni nadzor.« (Ibid.) Wynne se zaveda, kako nesprejemljivo se to lahko sliši, in takoj doda: »Izraz 'družbeni nadzor' lahko ima slabšalen zven za moderna ušesa, vendar preprosto in pravilno pomeni, da so se šole ukvarjale z vplivom na ravnanje, ne pa s transmisijo informacij ali vplivanje na stanje duha.« (Ibid.) Proti razjasnjevanju vrednot, ki se skuša izogniti indoktrinaciji, odkrito zagovarja prav slednjo: »Bistveno je, da, v celoti vzeto, šole so in bi morale biti in morajo biti inherentno indoktrinativne.« (Ibid.: 7)

Podobne izpeljave, čeprav z nekaj manj polemične osti, razvija tudi Thomasu Lickona, eden ključnih avtorjev povratka k vzgoji značaja. Njegovo delo *Educating for Character* je bilo odločilno za razvoju gibanja, ki v ospredje moralne vzgoje postavlja oblikovanje značaja učencev. Svoj »zagovor vzgoje za vrednote« vpelje s pomočjo kritike razjasnjevanje vrednot. Lickona analizira družbene spremembe v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, ki jih označi kot vzpon *personalizma*:

»Personalizem je slavil vrednost, dostojanstvo in avtonomijo individualne osebe, vključno s subjektivnim jazom oziroma notranjim življenjem osebe. Bolj je poudarjal pravice kot odgovornost,

svobodo bolj kot zavezanost. Ljudi je bolj navajal, da se osredotočijo na izražanje samega sebe in na samo-izpolnitev, kot pa na izpolnitev dolžnosti, ki jih imajo kot člani skupin, kot so družina, cerkev, skupnost ali država.« (Lickona, 1992: 9)

Lickona nima v celoti negativnega odnosa do poudarjanja človeške svobode. Pravi, da je prineslo številne dobre stvari, a tudi številne težave. Bistvo težav je bilo v tem, da ljudje niso več sprejemali omejitev njihove svobode, ta poudarek na individualni svobodi pa je spodbujal upor proti avtoritet, vodil k »splošni eroziji spoštovanja avtoritete« in pripeljal do oblikovanju »nove etike samoizpolnitve« (Lickona, 1992: 10). Na področju moralne vzgoje v šole se to dogajanje kaže kot gibanje razjasnjevanje vrednot. Ta pristop k morali ne spodbuja učitelja, naj poučuje vrednote, temveč samo k temu, da učencem pomaga naučiti, kako naj si sami razjasnijo svoje vrednote. S tem se učitelj odpove temu, da bi evalviral vrednote učencev in uvajal razlikovanje med tem, kar si učenci želijo storiti, in tem, kar bi morali storiti. Po Lickoni je glavna težava razjasnjevanja vrednot v tem, »da je otroke obravnavala kot odrasle, ki morajo samo razjasniti vrednote, ki so že dobre. Pozabila pa je, da otroci in veliko odraslih, ki so še vedno moralno otroci, najprej potrebuje veliko pomoči pri razvoju dobrih vrednot.« (Lickona, 1992: 11) Toda če »mlade ne opremimo z moralnim občutkom, je to velika etična napaka vsake družbe.« (Ibid.: 19)

Razmerje se tako obrne: če je v šestdesetih etična napaka družbe indoktrinacija in vsiljevanje vrednot mladim, je na začetku devetdesetih etična napaka prav to, da mlade ne opremimo z moralo. In domnevno preveliko poudarjanje svobode subjekta bo nasledilo obdobje, kjer se premisleki, da je treba omejiti posege družbe, ko gre za formiranje posameznika in njegove osebnosti, ne zdijo več vredni posebne pozornosti.

Iz Wynnovega članka je razvidna polemična namera, ko odkrito zagovarja transmisijo, indoktrinacijo, poslušnost in sprejemanje tradicijo. To se sliši čudno sodobnim ušesom, tako da ni naključno, da so bile prve oblike vzgoje značaja bile deležne številnih dobro utemeljenih kritik. Naj omenimo nekaj najbolj vplivnih. Na splošni ravni vzgoja značaja minimalizira pomen političnega, družbenega, kulturnega in ekonomskega konteksta, v katerem delujejo šole. Problem, ki ga skuša rešiti, je družben, predlagana rešitev pa se omeji na šolo. Za vzgojo značaja sta tako značilni dve značilnosti: precenjevanje vpliva šole na učence, ki so izpostavljeni množici drugih vplivov v družbi, po drugi strani pa nepripravljenost za neposredni angažma v družbi. S tem vzgoja značaja družbene probleme preinterpretira

kot probleme značaja. Družbene pomanjkljivosti postanejo osebne pomanjkljivosti. Namesto kritike družbenih težav se ponuja kritika osebnostnih lastnosti otrok. In družbene spremembe se nadomesti z osebnostnim inženiringom.

Vprašljive so tudi metode, na katere se pogosto opira, zlasti metoda vzora (*modelling*) in nagrajevanja dobrega vedenja. Če učitelj kaže denimo spoštovanje do učencev zato, da bi ga kazal in bil vzgled učencem, ne pa zato, ker bi si ga učenci zaslužili, potem se pretvarja. Spoštovanje kaže, ker je tako koristno (za pedagoške namene), ne pa zato, ker je tako moralno. Spoštovanje, ki se ga tako poskuša modelirati, je potemtakem navidezno spoštovanje, zato v resnici sploh ni primer moralnega ravnanja. Poučevanje dobrega značaja z vzgledom potemtakem ni moralno dejanje, temveč hipokrizija.

Vprašljive so tudi tekmovanje v dobrem vedenju in nagrade zanj. Raziskave kažejo, da lahko ekstrinzično nagrajevanje spodkoplje samo-znavo našega altruizma in tako zmanjšuje intrinzično motivacijo pomagati drugim. To nakazuje, da se prijaznosti in altruizma ne da spodbujati z denarjem. Če šola otroke za dobra dejanja nagrajuje, jih s tem uči, da je smisle dobrih dejanj v tem, da dobijo nagrade. Kar pomeni, da poudarjena in namerna moralna vzgoja, ki uporablja nagrade, pravzaprav spodkopava moralo.

Vzgoja značaja se je v devetdesetih razvijala, spreminjala in preoblikovala, delno tudi zato, da bi odgovorila na navedene in druge kritike, in v neki meri ji je to tudi uspelo. Je pa še ena kritika programa moralnega oblikovanja učencev, na katero je težje odgovoriti. Povežemo jo lahko z razmisleki že omejenega nizozemskega filozofa vzgoje Gerta Bieste. Biesta svoj premislek o edukaciji začne zelo splošno, z razmislekom o ciljih edukacije. Predlaga, da so bistveni cilji edukacije trije: *kvalifikacija*, *socializacija*, *emancipacija* (ta cilj poimenuje tudi subjektifikacija oziroma individuacija). Šola ima tako več ciljev, poučevanje ne meri samo na en cilj, temveč na vsaj tri. Prvi cilj je povezan s prenosom vednosti, razumevanja, spretnosti, z vsem tistim, kar učence usposablja za sfero delo in za poklic. Drugi je povezan z vključitvijo v družbo in s ponotranjenjem družbenih norm, in vrednot, posredovanjem tradicije, oblikovanjem identiteta. Sem sodita tudi vzgoja za vrednote in državljanska vzgoja. Vendar pa ostaja še tretja funkcija edukacije, ki je ni mogoče zvesti na prvi dve. Ta je povezana s svobodo posameznika in tem, da novi člani družbe samo deloma sprejmejo obstoječo ureditev, deloma pa jo tudi presegajo:

»Ta funkcija se nanaša na načine, na katere edukacija prispeva k individuaciji – oziroma, kot jo iz vrste filozofskih razlogov raje imenujem, subjektifikaciji – otrok in mladine. Funkcijo individualizacije ali subjektifikacije morda najbolje razumemo kot nasprotje funkciji socializacije. Ne gre za umestitev 'novincev' v obstoječi red, temveč za načine bivanja, ki merijo na neodvisnost od teh redov; za načine bivanja, v katerih posameznik ni preprosto 'primer' bolj obsežnega reda. Gre za, če naj uporabim velik in kompleksen koncept, za načine, na katere edukacija prispeva k človeški svobodi.« (Biesta, 2009: 8)

Iz Biestove perspektive vzgoja značaja sodi na področje socializacije, se pravi vključevanje subjekta v družbo in družbe v subjekt. Pomembno šibkejši pa je ta pristop, ko gre za emancipacijo subjekta. Vendar je moment svobode za področje edukacije tako pomembne, da ga ni mogoče spregledati. Ključno vprašanje za učitelja bi iz tega zornega kota bilo: kako pri pouku vzpostavljati razmere, ki spodbujajo svobodo posameznika. Kajti če je prva dva cilja je mogoče v neki meri načrtovati in programirati, je tretji tak, da prinaša tveganje za delo v razredu, za učitelja pa negotovost. Ker svoboda pomeni ravno prekinitev, motnjo, interrupcijo običajnega poteka stvari. Dober učitelj mora nekako shajati s pluralnostjo ciljev in dobro prenašati tveganje, ki ga poučevanje prinaša. V dobri moralni vzgoje pomembno mesto tako zaseda moment samoomejitev: samoomejitev pa ne zadeva samo učencev, ki morajo vzpostaviti neki odnos do svojih trenutnih vzgibov, temveč tudi družbo (oziroma učitelja), ki mora pripraviti prostor za *vznik subjekta*. Prav slednje je namreč po Biestovi interpretaciji ključna etična naloga šole.

Potreba po pouku etike

V vsakdanjem življenju v nasprotju s prepričanjem, da potrebujemo več vrednot, več morale, več etike, slednje nekako ne potrebujemo. Ne gre za to, da ne bi bila potrebna, a tisti, ki pozivajo na »več«, v resnici pogosto ne mislijo na etiko. V mislih imajo načine življenja ljudi, ki se razlikujejo od njihovega, in več morale pogosto izhaja iz stališča, da bi morale biti vrednote drugih bolj podobne njihovim. V vsakdanjem življenju pa se največkrat zdi, da ljudje vedo, kako ravnati, težava je le v tem, da pogosto ne ravnajo tako. Ko gre za običajen potek stvari, pravzaprav ni potrebe po poglobljenem razmisleku o tem, kaj je prav in kaj narobe, saj vemo, kako bi morali ravnati. Filozofski/etični razmislek se ljudem ne zdi potreben, filozofija se celo označuje kot disciplina, ki je odvečna.

Če učence vprašamo, kaj je morala, praviloma dobimo odgovor, da so to družbena pravila. Družba potrebuje pravila, da bi lahko delovala, in moralna pravila je treba razumeti v tem okviru, pravijo. Da bi ljudje lahko živeli skupaj, so potrebna pravila. V mislih nimajo rawlsovske tančice nevednosti, temveč prej nekakšen prehod od hobbsovskega naravnega stanja, torej kaosa in nasilja, v stanje reda. Ko jih naprej vprašamo, ali to pomeni, da biti moralen pomeni biti konformist, nastopijo težave. Ko jih vprašamo še, ali nasprotovanje in kritike družbe, kadar se nam kaj, denimo zastarele družbene konvencije, zdi krivično, pomeni biti nemoralen, je težav še več.

Iz tega izhaja, da na ravni spontanega vsakodnevnega ravnanja filozofija res ni potrebna. A brž ko začnemo razmišljati morali, naivnosti, ki jih

posamezniki (ne nujno samo učenci in dijaki) izustijo, in zadrege, v katere se hitro zapletejo, kažejo na močno potrebo po filozofski refleksiji. O tem pričajo tudi moralna načela, s katerimi se v vsakdanjem življenju poskuša moralno prakso strniti v navodila za uporabo. Navadno gre za zdravorazumske nasvete: Nikar pretiravati. Imeti mero (ne gledati preveč televizije, ne pojesti preveč čokolade), skrajnosti so slabe. Vendar se hitro izkaže, da tovrstni recepti ne delujejo samo proti zasvojenecem in skrajnežem, temveč tudi proti vsaki strasti, ljubezni in resni predanosti. To je recept za mlačno, previdno življenje, največkrat za življenje, k temelji na posnemanju drugih. Ustvarjalni umi, ki so se nečemu posvetili, svoje strasti nikdar niso imeli preveč. Ko se kaj študira, je nujno tako močno »pasti« v tisto, da ni prostora za dosti drugih stvari.

In še pomembnejše, zdravorazumski nasveti nam ne pomagajo pri stvareh, pri katerih vsakdanjik trči ob hude moralne dileme. Vzemimo vprašanje: Ali naj naredim splav ali pa naj obdržim otroka? Poskusite to dilemo rešiti z nasvetom »ničesar preveč«! Ali pa drug, banalnejši primer: koliko cigaret na dan naj pokadim ... Vidimo, da nam nasvet »ničesar preveč« tu ne pomaga, zdi se celo povsem neprimeren nasvet.

Omenjeno vodilo očitno deluje samo, če že vemo, kaj je moralno in kaj ne – in nas na območju moralno sprejemljivih praks ohranja v okviru zmernega, neeksczesnega, varnega in morda dolgočasnega. Tudi Aristotel, ki naj bi zagovarjal etiko srednje mere, se je tega zavedal. Po njem srednja mera sama na sebi ni dokončno merilo dobrega življenja, šele praktična modrost (*phronesis*) nam pove, kje so meje območja, znotraj katerega se moramo gibati. Aristotel (2002) sam glede nekaterih temeljnih poudarkov v Nikomahovi etiki ni preprosto sledil pravilu zlati sredini. Ne samo, da je sredina opredeljena kot individualna, ne samo, da je treba ukrivljeno palico (pretiravanje v eni smeri) ukriviti v drugo stran, da postane ravna, ne pa si prizadevati za sredino. Ključno je, da denimo srednja meta ugodja po Aristotelu ni vir dobrega življenja. Dobro ni tisto, kar nam prinaša zmerno ugodje. Logika je obrnjena: preudaren človek je prav človek, ki bo znal uživati v pravih stvareh in ne bo užival v napačnih stvareh. Včasih Aristotelova zmerna »sredina« deluje pravzaprav prevratno: pogum ni brezglavo ravnanje, temveč je sredina med obema, strahopetnostjo in zaletavostjo. Tako Aristotelova teorija poguma radikalno postavi pod vprašaj zdravorazumsko predstavo, da pogum ne pozna strahu. So pa okoliščine, v katerih je »vodilo sredine« dobro in ga je smiselno uporabiti. Lahko bi rekli, da iz tega sledi, da je vodilo smiselno uporabiti tudi na njem samem

oziroma njegovi rabi – vodilo srednje mere ne more biti temelj morale, s tem šli v skrajnost, včasih pa nam lahko pomaga. Zlasti takrat, ko že intuitivno vemo, kaj je prav in kaj narobe.

Podobno je z zlatim pravilom in njegovimi izpeljankami (»ne stori drugemu ničesar, česar nočeš, da on stori tebi«, »ravnaj z drugim tako, kakor bi želel, da on ravna s tabo«, »ravnaj tako, kakor bi želel, da ravnajo drugi«). Pravilo že predpostavlja, da vem, kaj je dobro – namreč dobro zame. O tem imam pravo vednost. Ta predpostavka se lahko zdi sporna. Otrok si želi čokolade, starši pa vedo, da njegova želja ni pravo merilo. Želje so lahko nezmernne, na spontane impulze se ne moremo zanesti. Iz tega izhajajo tipi moral, ki merijo na šolanje želje in krotenje trenutnih vzgibov. Ključno je torej vprašanje, kaj je tisto, kar si želim. A kako naj vem, kaj naj si želim oziroma kaj bi si moral želeli? Kritizirajo me, tega si sam ne želim, torej drugih ne bom kritiziral. A v resnici smo pogosto lahko hvaležni za kritiko, čeprav to običajno spoznamo šele za nazaj. Se pravi, da zlato pravilo ne odgovori na to, kaj naj storim, temveč predvideva, da odgovor že poznam, ko gre zame, in to poskuša prenesti še na odnos do drugih. Naš odnos do nas posploši na naš odnos do drugih. Če smo natančni, je logika še nekoliko bolj zapletena: pravzaprav se naš odnos do odnosa drugih do nas prenese na naš odnos do drugih. Gre za zahtevo po univerzalnosti: kar sam pričakuješ od drugih, moraš tudi sam dajati drugim. Ta imperativ torej temelji na osnovni enakosti: vsi smo enaki, zato sam od drugih ne morem pričakovati izjemnega ravnanja glede sebe, torej moram kot standard svojega ravnanja in ravnanja ljudi nasploh uveljaviti ravnanje, ki si ga sam želim v odnosu drugih do sebe.

Če imamo dobra prepričanja, opisano lahko služi kot dobro merilo, a kako priti do dobrih prepričanj? Kako vedeti, česa si ne bi smeli želeli od drugih? Kaj je merilo? Seveda, pri nekaterih stvareh je to popolnoma jasno: ne želimo si nasilja, kraje, laži, prevare, poniževanja. A za to ne potrebujemo premislek o pravilu, to nam je intuitivno jasno. Kaj pa takrat, ko naše intuicije odpovedo? Nam zlato pravilo kaj pomaga?

Pomaga nam, koliko vpelje neko recipročnost, ki je povezana s temeljno enakostjo vseh ljudi. A pomembno je, da gre za temeljno, kar pomeni tudi, da je pri njegovi rabi potrebno posredovanje. Odrasli morajo denimo imeti mero zaščitništva, ko gre za otroka, s pijanim se bomo drugače pogovarjali kakor s treznim, zdravnik ima drugačno odgovornost kakor drugi. Težava posredovanja tem, da je včasih težko ustrezno odmisлити svoj

posebni položaj in zanemariti to, kar si želimo samo zato, ker smo v posebnem položaju.

Iz povedanega bi lahko izpeljali, da ima filozofija oziroma etična refleksija kritično funkcijo, da pokaže na nezadostnost oziroma omejenost moralnih samoumevnosti in vsakdanjih moralnih intuicij.¹ In morda tudi, da pokaže, česa vse naša ustaljena predstava moralnega sveta ne zajame. Značilno izključeni so oddaljeni ljudje, drugačni ljudje, živali ... Ta samoumevnost se včasih zlomi sama od sebe, ko naletimo na situacije, ki niso zaobsežene v ustaljenih normah in delovanjih. Tipičen primer tega zloma spontanega razumevanja so moralne dileme.

Prva dilema. Teresa Campo Pearson je bolehalo za anencefaličnostjo, ki je ena najhujših prirojenih okvar. Pomembni deli možganov manjkajo. Obstaja pa možgansko deblo, ki omogoča delovanje funkcij, kakršna sta utrip srca in dihanje. Večina primerov anencefaličnosti se odkrije med nosečnostjo in plod splavijo. Polovica takih otrok, ki se rodijo, je mrtvorojenih. Drugi običajno umrejo v nekaj dneh. Teresa ne bi bila posebna, če ne bi bilo njenih staršev. Ker sta vedela, da ne bo dolgo živela, sta predlagala, da se njeni organi – jetra, pljuča, srce, ledvica – uporabijo za otroke, ki jih potrebujejo. Zdravniki so se s predlogom strinjali, saj na presaditev čaka veliko dojenčkov. Vendar organov niso odvzeli, saj zakonodaja na Floridi ni dovoljevala odvzema organov pred smrtjo darovalca. Devet dni pozneje, ko je Teresa umrla, je bilo za druge otroke prepozno – njeni organi so bili v tako slabem stanju, da niso bili primerni za presaditev.²

Teresa na ravni telesnih funkcij ni bila polno razvita kot človek: ni se zavedala, prav tako je bilo jasno, da ne bo dolgo živela. Njeni starši so hoteli pomagati drugim, tako da so bili njihovi motivi jasni. Intuitivno je jasna tudi zakonodaja: ljudi ne smemo ubijati, da bi pomagali drugim. A zdi se, da je zakonodaja v takih primerih neprimerna in bi jo bilo treba spremeniti, morda celo kršiti, dokler ni spremenjena, saj delamo veliko škodo otrokom v stiski, ko se držimo neživljenjske črke. Toda ali je zakonodaja res neprimerna – ali pa je bolje vztrajati pri njej? Katera so načela, ki so v konfliktu?

1 Ta kritična funkcija je sama deloma že konstruktivna. Pokaže namreč, da ljudje že imajo neko »implicitno etiko« (Darwall, 1998: 3). Včasih seveda ne priznamo, da imamo vrline, redko pa jih premislimo in povežemo v koherentno celoto. Če smo denimo na nekaj ponosni, predpostavimo, da je tisto, na kar smo ponosni, vredno ponosa. S ponosom smo izrazili svoje prepričanje, da je nekaj za nas vrednota. Zavezali smo se k temu, da je to vrednota.

2 Vse tri dileme so povzete po Rachels (2003).

Druga dilema. Tracy Latimer, dvanajstletnico s cerebralno paralizo je leta 1993 v Saskatchewanu v Kanadi ubil njen oče. Ko je umrla, je tehtala manj od 20 kilogramov, njeno duševno življenje je bilo na ravni trimesečnega dojenčka, njeno življenje je bilo omejeno na trpljenje. V obdobju pred smrtjo so ji operirali hrbet, kolke in noge, načrtovane pa so bile še dodatne operacije. Zdravniki so imeli velike težave pri lajšanju njenih bolečin. Očetu so sodili in ga spoznali krivega. Porota je menila, naj sodnik ne dosodi obvezne kazni petindvajsetih let zapora. Sodnik se je strinjal in ga obsodil na leto dni zapora. Vmešalo pa se je vrhovno sodišče in odločilo, da se mora očeta obsoditi na kazen, ki jo zakon obvezno pripisuje za umor. Robert Latimer tako prestaja petindvajsetletno zaporno kazen. Neznansko trpljenje na eni strani, nečloveški zakon, ki se ne meni za to, na drugi. Kaj nas vodi pri premisleku, da je imel oče prav?

Tretja dilema. Avgusta 2000 je ženska na otroku Gozo, nedaleč od Malte, odkrila, da sta dvojčka, s katerima je bila noseča, zraščena. Ker je vedela, da so zdravstvene službe na otoku slabo pripravljene na tak porod, je z možem prišla na St. Mary's Hospital v Manchesteru, Anglija. Dojenčka, Mary in Jodie, sta bila združena na spodnjem delu trebuha in na hrbtenici, imela sta le eno srce in ena pljuča. Jodie je bila močnejša in je s krvjo oskrbovala svojo sestro. Napovedi za Mary in Jodie so bile slabe. Zdravniki so predvideli, da bosta umrli v šestih mesecih. Edina rešitev je operacija in ločitev: to bi rešilo Jodie, Mary pa bi umrla. Starši, globoko verni kristjani, operacije niso dovolili, saj bi pospešila smrt ene od deklic. Bolnišnica pa je menila, da je dolžna rešiti vsaj enega otroka, zato je sprožila sodni spor. Sodišče je novembra 2000 operacijo dovolilo. Rezultat je bil v skladu z napovedmi: Jodie je preživela, Mary pa umrla. Zakon tu deluje v drugo smer in dovoli – iz perspektive staršev celo zapoveduje – dejanje, ki posledično prinese smrt enemu otroku, drugega pa reši. Je tako prav? Res se je rešilo enega otroka, a tudi zagrešilo smrt drugega. Katera načela nam povedo, da smo ravnali prav? Kako ravnati takrat, ko se samoumevnost moralnega ravnanja zlomi, ko torej ne vemo, kako ravnati, in ko ustaljena načela odpovedo? Tu nastopi potreba po etiki.

Filozofija/etika najprej pomaga razumeti razlog dileme, namreč da se nam nobena od ponujenih možnosti ne zdi sprejemljiva, in analizo, zakaj se nam nobeno ravnanje ne zdi sprejemljivo. V splošnem lahko rečemo, da filozofija vzpostavi prostor, kjer se lahko začne misliti o rešitvah, razpravljati, utemeljevati, izražati implicitne postavke ... Vendar se zdi, da bi od filozofije/etike morali pričakovati več.

Filozofija/etika kot kritično mišljenje

Julian Baggini v knjigi *The Ethics Toolkit* pravi, da imajo uvodi v etiko resno težavo. Navadno poskušajo vzpostaviti splošno teorijo etike, ki opredeli področje, temeljne pojme in temeljna načela. Nato pa se teorija prenese na moralne probleme in pokaže, kako se dileme rešijo in kako se odgovori na vprašanja. Toda kateri teoriji slediti v svojem življenju, saj med seboj tekmuje več različnih teorij? Še več, ne le, da ni splošno sprejetih teorij, obstaja soglasje, da soglasje o tem ni mogoče (Baggini, 2007: xvi). Zato poskuša Baggini dati pregled teorije, načel, pojmov in kritik. Moralno mišljenje mora imeti na voljo vso zalogo moralnega razmisleka, vse instrumente, ki so bili izdelani v preteklosti. Pri prehodu od teorije k praksi se tako zgodi premik od poznavanja teorij k poznavanju njihove pluralnosti, pa tudi prehod k drugim elementom moralnega mišljenja: načelom, pojmom, argumentom, ki nudijo oporo razmisleku, ko ne vemo, kako ravnati.

V podobno smer gre Anne Thompson v *Critical Reasoning in Ethics*, kjer daje navodila, kako kritično razmišljati o argumentaciji v etiki. (Ponudi vrsto napotkov o ocenjevanju sklepov in o vprašanjih, ki jih je treba zastaviti. Najdi sklep. Najdi razloge in implicitne predpostavke oziroma domneve. Kako je mogoče oceniti resničnost razlogov in predpostavk? Ali se sklepanje opira na vire, ki so zanesljivi? Ali je mogoče najti dodatno vednost o tem, kako podkrepiti ali oslabiti sklep? Ali je mogoč tudi sklep, ki ga avtor ne omenja? Ali so pojasnitve sprejemljive? Prepoznavaj in oceni načela, na katera se besedilo opira. Oceni, kako močni so razlogi, ki govorijo v prid sklepu.) Nato poda tudi vrsto napotkov o pojasnitvi pojmov. (Ugotovi termine, ki so potrebni pojasnitve. Zapiši začetno definicijo. Premisli, ali termini, ki so uporabljeni v njej, sami potrebujejo dodatno analizo. Če je začetna definicija nejasna in presplošna, so uporabljeni termini potrebni dodatne analize. Premisli, ali se mora termin nanašati tudi na druge pomembne primere. Kaj nam termin pove o tem, kaj moramo storiti glede na posebne primere?)

V tem smislu je filozofija šola kritičnega mišljenja, ki nam pomaga bolj razumeti predfilozofski opis problema in spontano iskanje rešitev. Ni le kritika spontanega razumevanja, je tudi pomoč pri jasnejšem razumevanju naših stališč in samega problema – je orodje za analizo danega. A to ni vse, kar ponuja filozofija.

LaFollette v *The Practice of Ethics* opozarja na prednosti filozofskih teorij (etik): so sistematične, vpeljejo širši kontekst, omogočajo nam razmislek o posledicah posameznih izhodišč in nam priskrbijo bogat moralni

besednjak. Vendar pa jih je treba povezati s praktičnimi etičnimi vprašanji in tu nastopi potreba po nekaterih splošnih opredelitvah. Po LaFollettu gre za ta splošna določila: moralnost se primarno nanaša na naše vedenje, ki zadeva tudi druge; naša stališča je treba podkrepiti z razlogi; ni vsak razlog primeren za utemeljevanje na moralnem področju; od nas se pričakuje, da bodo naše trditve in dejanja konsistentni; pri zagovarjanju stališč na moralnem področju moramo uporabljati primerna merila in tudi njihova uporaba mora biti primerna; najpomembnejša v tradiciji razvita merila so posledica dejanja in načela (pravila), ki jima sledimo pri svojih dejanjih.

Vidimo, da negativna, kritična plat filozofije ne zadošča. Filozofija mora vzpostaviti nove kontekste, ki omogočajo moralni premislek. Izkaže se, da tradicionalni modeli etike prav tako ne zadoščajo, omogočajo pa nam začeti misliti na področju morale. S tem se od vsakdanjih receptov dvignemo na raven konceptov in modelov. Četudi denimo Kantova etika ne podaja neposrednega odgovora na moralna vprašanja sedanjosti, nam da nekaj osnovnih orodij, ki pomagata pri mišljenju moralnih dilem in tako pri samostojnosti na etičnem področju.

Načela so utemeljena v celovitih miselnih zgradbah, Kantova druga kritika (2003) je tako pomembno povezana s prvo in tretjo. Podobno je pri drugih filozofih: treba je poznati celoto, da dobro razumemo načelo, ki je v njej utemeljeno. Vendar sama predstavitev teorij še ne omogoča uporabe teorij v konkretnem etičnem razmisleku. Zato je bistveno, da učitelji pri pouku pokažemo, kaj nam posamezna etika omogoča misliti. Da opozorimo na tisto, kar je bistveno zanjo, tako da poznavanje teorij ne priskrbi samo nekaj konceptov, s katerimi lahko bolje izrazimo svoja stališča, temveč tudi izboljša naše moralne intuicije. Tu nastopi potreba po svojevrstni didaktiki etike.

Dva tipa konstruktivnosti didaktike filozofije/etike

Konstruktivna naloga filozofije ni le v predstavitvi sistematičnih odgovorov na vprašanje, kaj je etika, ki so se oblikovali v tradiciji, temveč tudi na neki drugi ravni. Naloga filozofije je pokazati, da je etični premislek smiseln, da nam pomaga bolje razumeti naše življenje in bolje znajti se v njem.

Prvi korak tega razmisleka je problematizacija vsakdanjih moralnih pojmov. Zdi se, da je to negativna plat filozofije, saj ruši samoumevnost pojmov, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, denimo ugodje, užitek, sreča. Po drugi strani pa je to prvi korak k vzpostavljanju potrebe po

filozofskem premisleku. To pa ne pomeni, da teorije etike nastopijo kot rešitev zagat vsakdanjega življenja. Drugi korak tega procesa je problematizacija temeljnih pojmovanj nekaterih filozofskih teorij/etik.

Če hočemo denimo razumeti, kako srečo razume Aristotel, moramo najprej premisliti nereflektirana razumevanja sreče, ki jih že imamo. Drugi korak problematizacije je problematizacija odgovorov, ki jih ponujajo filozofske teorije. Ko pokažemo, kaj ti odgovori pomenijo, smo naredili korak k njihovi aktualizaciji. Če znamo pokazati na pomen nekega odgovora, je veliko lažje razložiti, zakaj je neki odgovor smiseln. In če pokažemo problematičnost nekega stališča, njegovo nasprotovanje vsakdanjemu občutku za moralo, je to dobro izhodišče za iskanje bodisi boljšega stališča bodisi za razmislek o ustreznosti naših vsakdanjih moralnih intuicij.

Aktualizacije filozofskih etik nam omogočajo, da etike postanejo način mišljenja morale in ne samo miselne zgradbe, ki so jih postavljali filozofi v preteklosti. Oziroma drugače: en vidik etike je, da predstavi celovite teoretske zgradbe, ki nam na splošni ravni omogočajo razmišljati o vsakdanjem moralnem izkustvu. Drug vidik pa je, da predstavimo posamezne poteze etičnih teorij, kjer se te dotaknejo nečesa realnega, se pravi spornega in zagatnega. Pouk etike je tako povezan z uvidi, ki dobro zajamejo naše temeljne intuicije ali pa naše intuicije zamajejo in nam odprejo novo perspektivo na stvari.

Iskanje sreče, status ugodja, vrlino, dolžnost in filozofske perspektive lahko torej vpeljemo tudi tako, da vzpostavimo premislek nekaterih pojmovanj, ki jih ljudje spontano uporabljajo, ko govorijo o moralnosti. Pri tem nam je poznavanje filozofskih teorij/etik ozadje za premislek o vsakdanjih predstavah, tako da se giblujemo nekje na meji med refleksijo implicitnih prepričanj učencev, ki iščejo svoj izraz v nereflektiranem besednjaku vsakdanje govorice, in filozofskimi teorijami. Nekje med prvim in drugim korakom Martensovega (2003) modela treh korakov poučevanja filozofije. To izpeljavo lahko razumemo tudi kot (še eno) opozorilo, da je treba opraviti delo posredovanja. Šele posredovanje in z njim povezana didaktična transformacija nam pokaže, da je filozofska teorija/etika pomembna; najbolj nujno pri najbolj samoumevnih elementih bistvenih posamezne teorije, tistih točkah, ki se po navadi strnejo v načelo: dolžnost, korist, sreča ...

Povzetek

Monografija prinaša prispevke k didaktiki filozofije/etike. Prvi del se posveča didaktiki filozofije, drugi pa vprašanjem, povezanim s poučevanjem etike. V prvem poglavju avtor razvije niz podvojitev, da bi opredelil specifično didaktiko filozofije. Prva podvojitev zadeva razliko med sistematizirajočo in avtorsko didaktiko filozofije. Druga dvojnost, razlikovanje med šolsko in filozofsko didaktiko filozofije, izhaja iz njenega mesta v šolskem sistemu: na eni strani didaktika posameznega predmeta odgovarja na formalne zahteve sistema edukacije, po drugi strani pa je didaktika povezana z refleksijo poučevanja. Pri refleksiji lastne prakse pa učitelji filozofije niso vezani na institucionalne okoliščine poučevanja, temveč svojo prakso mislijo iz zornega kota filozofije. Iz perspektive pedagogike interrupcije pa sledi še ena dvojnost didaktik filozofije: didaktike, ki skrbi za gladek potek dela v razredu, in didaktike, ki odpira prostor spraševanja. Prvi bi lahko rekli didaktika spraševanja, drugi pa *didaktika interrupcije*.

V nadaljevanju besedilo reflektira niz specifičnih vsebinskih vprašanj na področju didaktike filozofije, omenimo naj samo enega. Monografija razvija razumevanje branja filozofskega besedila kot pisanja lastnega besedila oziroma dialogizacija prvotnega besedila. Ta dialog osredotočen na zgradbo vprašanj, odgovorov oziroma stališč in argumentov, kar je bistveno za filozofsko besedilo. Študij primarnih virov bralca vabi k soočenju z avtorjem, a tudi s samim sabo, z lastnimi stališči in sposobnostmi, tako da se pri branju izgubi varna distanca zgolj opazovalca: knjiga terja, da bralec

v celoti vstopi vanjo, se izgubi in spet najde v njej. Analiza branega avtorja tako postane samoanaliza. Filozofiranje in branje filozofije tako postane ta dve plati istega kovanca, s to posebnostjo, da ima kovanec še tretjo stran – pisanje filozofije.

V drugem delu se besedilo ukvarja z nekaterimi načelnimi vprašanji moralne vzgoje. V ospredju je problematika prenašanja vrednot, kritičnega mišljenja in personifikacije morale.

Tradicionalna reprodukcija vrednot je potekala v nediferencirani družbi, a tudi v kompleksni sodobni družbi se dogaja neka oblika reprodukcije vrednot, ki poteka na več ravneh. Prvič, razjasnjevanje vrednot predpostavlja, da se je že zgodila reprodukcija vrednot in se je v subjektu nakopičila heterogena množica vrednot, ki se jih subjekt niti ne zaveda. Naloga razjasnjevanj je tako ovedenje vrednot, njihova prisvojitve in urejanje. Pravica posameznika do svobodne odločitve o vrednotah predpostavlja, da se je temeljni vrednotni okvir že reproduciral. Dostojanstvo človeka, ki je jedro tega okvira, je vrednota, iz katere izvira pravica do izbire vrednot. Izbira vrednot pa je del širšega procesa razvijanja avtonomije posameznika, ki je cilj demokratične pluralne družbe. Pri tem nastopi težava, saj avtonomije ni mogoče reproducirati, ker reprodukcija nasprotuje svobodi subjekta. Reproducirati pa je mogoče mesto, kjer avtonomija lahko vznikne, reproducirati je mogoče intelektualne spretnosti, ki so potrebne za avtonomijo. Reprodukcijska avtonomije tako pomeni reprodukcijo pogojev avtonomije.

Ena od konstitutivnih gest sodobne moralne vzgoje je zagotoviti prostor za svobodo posameznika. Ta se zdi nezdružljiva s pozicijo pasivnega učenca, 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 ogradič od družbe 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. Značilna za sodoben razmislek o moralni vzgoji je tako gesta samoomejevanja, ki moralno vzgojo ločuje od vsiljevanja. Za področje sodobne moralne vzgoje je tako značilna občutljivost za probleme indoktrinacije, zato je zanje pomembno postavljanje meja, ki bi državi in družbi preprečilo nasilje nad posameznikom.

Morala ni preprosto stvar družbe, če se družbo razume kot nekaj posamezniku zunanjega, temveč je tudi »naša«. S tem se vpelje novo sfero: sfero skupnega. Ker je morala skupna, se mora vedno znova vzpostavljati skozi razpravo o tem, kaj je vsebina skupnega. Moralna vzgojo se na tej *minimalni ravni*, ki zadeva skupno, veže na posredovanje tradicije. Bojazen pred moralno vzgojo kot indoktrinacijo se tako reši z razlikovanjem med minimalno in maksimalno moralo. Če se pri nekaterih avtorji zdi, da je *prenašanje* vrednot manipulacija, je rešitev v razlikovanju dveh pomenov termina »prenašanje«. V prvem pomenu prenašanja gre za oddaljeni pogled na delovanje in ohranjanje družbe. Da bi se družba ohranila, prenaša vednost in vrednote, jezik in kulturo. Zdi se, da polemika proti indoktrinaciji, proti tradicionalnemu prenašanju družbenih vrednot zamegli dejstvo, da se o družbenosti ni mogoče pogajati. Da je samostojno mišljenje mogoče 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. Iz tega sledi, da je odnos do morale *performativen*. Bistvena ideja moralne vzgoje je namreč, da je potrebna sprememba odnosa, tako da družbena moral ni več dojeta kot odtujena sila, temveč naša skupna stvar. Cilj moralne vzgoje tako ni, da se vceplja obstoječo družbeno moralo, njene cilj je, da se vzpostavi (oziroma prenaša) specifičen odnos do moralnosti. Ko se spremeni odnos do nje, se spremeni tudi sama družbena funkcija moralnost. Sodobni položaj morale je morala kot naša skupna stvar. Ko je tak odnos do morale oblikovan, bi lahko rekli, da morale ni treba vsiljevati.

Summary

Contributions to the Didactics of Philosophy/Ethics

The monograph is a collection of contributions on the didactics of philosophy and ethics. The first part is devoted to issues relating to the teaching of philosophy, the second to issues relating to the teaching of ethics. In the first chapter, the author develops a series of dichotomies aimed at highlighting the specificities of the didactics of philosophy. The first dichotomy refers to the distinction between the approaches to teaching philosophy based on systematisation and those based on individual authors. The second dichotomy – i.e. the differentiation between the *educational and philosophical* didactics of philosophy, relates to didactics as part of the education system: on the one hand, the didactics of an individual school subject must fulfil the formal requirements of the education system, while on the other hand, didactics are related to reflections on teaching. When reflecting on their own practices, however, philosophy teachers are not bound by the institutional circumstances of their teaching; they appraise their practices from the point of view of philosophy. From the perspective of the pedagogy of interruption there is another dichotomy that arises in the didactics of philosophy, namely didactics ensuring that classroom work proceeds in a calm and orderly manner and didactics creating space for questioning. The first could be called the *didactics of questioning* and the second the *didactics of interruption*.

The following section proceeds with a reflection on a series of specific issues in the field of the didactics of philosophy, only one of which shall be

mentioned. The monograph develops a conception of the reading of philosophical writings as the creation of one's own text or a dialoguisation of the original text. This dialogue focuses on the structure of questions and answers, stances and arguments, which are crucial in a philosophical text. The study of primary sources invites the reader to enter into a debate with the author but also with him- or herself, his or her own stances and capacities. The safe distance of a mere observer is therefore lost in the reading: the book requires the reader to become fully immersed in the text, to get lost in it and to find themselves again. Any analysis of the author of the text is also an analysis of oneself. Practicing and reading philosophy thereby become two sides of the same coin, the only particularity being that this coin also has a third side – i.e. writing philosophy.

The second part of the monograph addresses certain issues of principle in the field of moral education, focusing on the transfer of values, critical thinking and the personification of morality. The traditional reproduction of values took place in an undifferentiated society, but even in the complex contemporary society some form of reproduction of values occurs, unfolding at several levels. Firstly, the clarification of values presupposes that a reproduction of values has already taken place and has led to an accumulation of heterogeneous values within the subject of which the subject himself has no awareness. The clarification of values therefore aims at the subject's becoming aware of these values, appropriating them and organising them. The right of a subject to freely choose his or her values presupposes that a fundamental value framework has already been reproduced. The right to choose one's values derives from the value of human dignity which is at the core of this framework. Moreover, the selection of values is also part of a more comprehensive process, namely the development of an individual's autonomy, which is the goal of any democratic pluralist society. There is a pitfall, however, since autonomy cannot be reproduced because reproduction violates the subject's freedom. But what can be reproduced is a space where autonomy can emerge; what can be reproduced are intellectual skills required for autonomy. Hence, the reproduction of autonomy can only mean a reproduction of the conditions of autonomy.

One of the constitutive gestures of contemporary moral education is ensuring the space for the freedom of the individual. This freedom appears to be incompatible with the position of a passive student to whom the school is conveying societal values. Many reflections on moral education therefore start with a rejection: moral education is a rejection of the moral

education that subdues the subject in order to transfer societal values onto him. This initial disassociation from society sets the tone for the discussion, giving the impression that the rejection of the inculcation of values also means a rejection of the transmission of societal values. But morality is not a matter of any individual person; morality extends beyond the individual and is not simply a matter of the individual's choice because it regulates relations between persons. A gesture characteristic of contemporary reflections on moral education is hence the self-restraint that sets moral education apart from imposition. Contemporary moral education is marked by great sensitivity for issues relating to indoctrination, that is why setting limitations that prevent the state and society from exerting violence over an individual is so significant.

Morality is also not simply a matter of society, if society is considered as something external to the individual; morality is also "ours". This introduces a new realm: the sphere of the common. Given that morality is something everyone has in common, it needs to re-establish itself again and again through the debate on the content of this common sphere. At this *minimum level* relating to the common sphere, moral education is linked to the transmission of traditions. Thus, the risk of indoctrination is averted through the distinction between minimum and maximum morality. Even though some authors appear to suggest that the transmission of values is an act of manipulation, the issue can be resolved through a differentiation between two meanings of the term "transmission". The first sense of "transmission" refers to a long-term outlook on the development and preservation of society. In order to ensure its survival, a society will transmit its knowledge and values, language and culture. The controversy around indoctrination and the opposition against the traditional transmission of societal values seem to obscure the fact that sociality cannot be negotiated; that independent thinking is only possible on the basis of sociality; that some basic transmission of sociality is a prerequisite for the constitution of a subject. In this sense, what is essential for the constitution of a subject is not only activity but also a fundamental passivity. This means that the attitude towards morality is *performative*. The essential idea behind moral education is that what is required is a change of attitude, thanks to which societal morality is no longer perceived as an alien force but rather as everyone's common cause. The aim of moral education is therefore not to impose the existing societal morality, but rather to establish (or transfer) a specific attitude towards morality. Once this attitude has changed, the societal role

of morality changes as well. The contemporary approach to morality is that morality concerns us all. Once this approach to morality is in place, it could be said that morality never needs to be imposed.

Literatura

- Andoljšek, I. (1973). *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Aristotel (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Baggini J. (2007). *The Ethics Toolkit*. Oxford: Willey–Blackwell.
- Bailey, R. (ur.). (2010). *The Philosophy of Education*. London: Continuum.
- Barcalow, E. (1992). *Open Questions, An Introduction to Philosophy*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Biesta, G. J. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human. V D. Egea–Kuehne (ur.). *Levinas and Education* (198–210). London: Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in the Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to resist the Instrumentalization of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), 305–319.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *childhood & philosophy* 13 (28), 415–452.
- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale*. Pariz: PUF.
- Brüning, B. (ur.). (2016). *Ethik/Philosophie Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Carr, W. (ur.). (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*. London: Routledge.

- Carter, R. E. (1984). *Dimensions of Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York: Teachers College Press.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education*. Teachers College Press: New York.
- Crane, A. (2000). *Marketing, Morality and the Natural Environment*. London: Routledge.
- Curren, R. (ur.). (2006). *A Companion to the Philosophy of Education*. London: Blackwell.
- Darwall, S. L. (1998). *Philosophical Ethics*. Boulder: Westview Press.
- De Saint-Exupéry, A. (1989). *Mali princ*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Derrida, J. (1986). Les Antinomies de la discipline philosophique. V *La greve des philosophes* (9–31). Pariz: Osiris.
- Durkheim, E. (2012). *Education morale*. Puf: Pariz.
- Durkheim, E. (2014). *Moralna vzgoja*. Ljubljana: Krtina.
- Egan, K.; Nyberg, D. (1981). *The Erosion of Education*. Teachers College Press, New York.
- Fauroux, R. (ur.). (1996). *Pour l'école*. Pariz : Calmann-Lévy.
- Forquin, J.-C. (2005). Morale (éducation). V C. Durand-Prinborgne, J. Hassenforder in F. de Singly (ur.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (653–657). Pariz : Retz.
- Gauchet, M., Blais, M.-C. in Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Pariz: Stock.
- Gauchet, M., Blais, M.-C. in Ottavi, D. (2011). *Pogoji vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Halstead, J.M. (1996). Liberal Values and Liberal Education. V J. M. Halstead in M. Taylor (ur.). (1995). *Values in Education and Education in Values* (17–32). Falmer Press: London.
- Halstead, M.J. in Pike, M. (2006). *Citizenship and Moral Education*. London: Routledge.
- Haydon, G. (1997). *Teaching About Values*. London: Cassell.
- Haydon, G. (2000). The Moral Agenda of Citizenship Education. V D. Lawton, J. Cairns in R. Gardner (ur.). *Education for Citizenship* (47–54). London: Continuum.
- Hersch, R. H. (ur.). (1980). *Models of Moral Education*. New York : Longman.

- Houssaye, J. (2008). Valeur du syst`eme d'enseignement. V van Zanten, A. (ur.). *Dictionnaire de l'`education* (675–679). Pariz: Puf.
- Kant, I. (2003). *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Problemi.
- Kaufmann, W. (1977). *The Future of Humanities*. New York: Reader's Digest Press.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education. *Journal of Humansitic Counselling, Education and Development* 39 (1).
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the Theory and Practice of Moral Development. V W. Damon (ur.). *New Directions for Child Development: Moral Education* (83–88). San Francisco: Jossey–Bass.
- König E. (2007). Wert. V D. Lenzen (ur.). *Paedagogische Grundbegriffe* 2 (1617–1624). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.
- Kuhn, T. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- LaFollette, H. (2006). *The Practice of Ethics*. Oxford: Willey–Blackwell.
- Lavtar, R. (ur.). (1996). *Šolska zakonodaja I*. Ljubljana: MŠŠ.
- Martens, E. (1997). Filozofija kot četrta kulturna tehnika humanega oblikovanja človeškega življenja. *FNM* 1997 (2), 3–6.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Hannover: Siebert.
- Martens, E. (2009). Can animals think? The Five Most Important Methods of Philozophizing with Children. V E. Marshal, T. Dobashi in B. Weber (ur.). *Children Philosophize Worldwide* (497–502). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nietzsche, F. (1988). *H Genealogiji morale*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Noddings, N. in Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and of Moral Education. V N. Blake, P. Smeyers, R. Smith in P. Standish (ur.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (341–355). Oxford: Blackwell.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.

- Nozick, R. (1990). *The Examined Life: Philosophical Meditations*. New York: Simon & Schuster.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba.
- Pfister, J. (2014). *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt Verlag.
- Purkat, N. (ur.). (2008). *Učni načrt: Filozofija*. Ljubljana: MŠŠ.
- Rachels, J. (2003). *The Elements of Moral Philosophy*. Toronto: McGraw–Hill.
- Ramage, J. in Bean, J. C. (1995). *Writing Arguments*. London : Allyn an Bacon, London.
- Ranciere, J. (2001). Y a–t–il un enseignement élémentaire en philosophie. V N. Grataloup in J.-J. Guichar (ur.). *Enseigner la philosophie aujourd’hui: pratiques et devenirs* (23–30). Montpellier: CNDP.
- Rosenberg, J. F. (1978). *The Practice of Philosophy, A Handbook for Beginners*. Englewood Cliffs: Prentice–Hall.
- Rosenstand , N. (2003). *The Moral of the Story*. New York: McGraw–Hill.
- Ross, W. D. (1988). *The Right and the Good*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Rutenberg, C. (2016). *Philosophie–didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character*. New York: W. W. Norton.
- Shaver, J. P. (1972). Values and Schooling, Perspectives for School People and Parents. *USU Faculty Honor Lectures. Paper 71*. Najdeno 12. novembra 2018 na spletnem naslovu: http://digitalcommons.usu.edu/honor_lectures/71
- Shaver, J.P. in Strong, W. (1976). *Facing Value Decisions: Rationale–building for Teachers*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Simpson, J.D. in Jackson, M.J.B. (1984). *The Teacher as Philosopher*. Toronto: Methuen.
- Smith, J. E. H. (2016). *The Philosophers, A History in Six Types*. Princeton: Princeton University Press.
- Standish, P. (2006). The Nature and Purpose of Education. V Randall, C. (ur.). *A Companion to the Philosophy of Education* (221–231). Oxford: Blackwell.
- Strhan, A. (2016). Levinas, Durkheim, and the Everyday Ethics of Education. *Educational Philosophy and Theory* 48 (4), 331–345.
- Taylor, C. (2000). *Nelagodna sodobnost*. Ljubljana: Študentska založba.
- Tozzi, M. (1996). *Penser par soi–meme*. Bruselj: Cronique Sociale.

- Vincent, G. (1999). Moralisation. V J. Houssaye (ur.). *Questions pédagogique* (398–407). Pariz: Hachette.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Wilson, B. (1985). Morality in the evolution of the modern social system. *The British Journal of Sociology* 36 (3), 315–332.
- Woodhouse, M. B. (2000). *A Preface to Philosophy*. London: Wadsworth.
- Wynne, E.A. (1985). The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values. *Educational Leadership*, 43 (4), 6–9.
- Young, M.F.D. (2008). *Bringing Knowledge Back In*. London: Routledge.

Pri pisanju monografije se je avtor oprl tudi na vrsto svojih že objavljenih besedil. Naj omenimo samo najpomembnejše : Branje filozofskih besedil, *FNM*, 2008, št. 1/2. Marcel Gauchet in pogoji možnosti vzgoje, v *O pogojih vzgoje*, Ljubljana: Krtina, 2011 (219–225). The role of identity in teaching philosophy, *Synthesis philosophica*, 2011 (1). Ali se izkušeni učitelj lahko o poučevanju česa nauči od didaktike? *FNM*, 2012 (1). Deset zapovedi za začetnike, *FNM*, 2012 (1/2). Moralna vzgoja : reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot, *Šolsko polje*, 2012 (5/6). Odvečnost pouka etike, *FNM*, 2012 (1/2). Moralna vzgoja : prenašanje vrednot in personifikacija morale, *Šolsko polje*, 2017 (1/2). Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije, *Phainomena*, 2018 (104/105).

Imensko in stvarno kazalo

A

aktualizacija 121, 136
antinomija 32
antinomije 32
argumentacija 22, 27, 111
Aristotel 38, 44, 80, 118, 120, 130, 136
avtentičnost 77, 78, 119
avtonomija 13, 20, 50, 71, 73, 74, 75,
78, 81, 82, 83, 92, 101, 106, 110, 111,
112, 113, 124

B

Baggini 134
Barcalow 35, 36
Beista 78
Biesta 12, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 32, 33,
113, 126, 127
Bildung 23, 25
Boudon 79, 80, 82

C

Chazan 95, 110, 111

cilji pouka 17, 21, 22, 24

D

Derrida 32
Descartes 28, 65, 67
dialogizacija 12, 36
didaktika 11, 12, 17, 21, 22, 23, 24, 26,
27, 28, 30, 32, 33, 35, 40, 41, 47, 48,
52, 121, 135
Didaktika 22
Durkheim 82, 95, 96, 113

E

edukacija 69, 70, 71, 72, 73, 74
Egan 69, 70, 72, 73, 74, 78
emancipacija 75, 78, 126, 127
etika 11, 50, 80, 84, 101, 114, 115, 117,
118, 119, 120, 121, 125, 129, 130, 133,
134, 135, 136

G

Gadamer 28
Gauchet 106

Gilligan 117

H

Haydon 96, 97, 98, 99, 100, 101

Hegel 28, 73

Henke 24

I

ideologija 103, 108, 110

instrumentalizacija 17, 18, 19, 21, 33

interrupcija 32, 127

K

Kant 23, 25, 50, 51, 116, 118, 119, 135

Kirschenbaum 123, 124

Kohlberg 80, 109, 110, 111, 113, 115,
116, 117

konceptualizacija 74, 83

Krek 90

kritično mišljenje 18, 19, 22, 23, 28,
38, 40, 83, 99, 103, 132, 134, 135

Kroflič 102, 103, 104, 106, 108, 109

L

LaFollette 134

Levinas 113

Lickona 124, 125

M

Martens 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 121, 136

metodika 12, 25, 27, 49, 53, 57, 61

Meyer 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55

moralna dilema 28, 116, 118, 130, 132,
133, 135

N

Nietzsche 42, 43, 45, 65

Nozick 83

P

performativnost 15, 73, 101

personifikacija 95

Pfister 22, 23, 24

Piaget 115

Platon 29, 30, 38, 40, 44, 49

predrazumevanje 26, 28, 29, 43, 44

problematizacija 30, 121, 135, 136

R

Rancier 33

razjasnjevanje vrednot 79, 81, 99,
123, 124, 125

Rehfus 23, 24

Rosenberg 39, 40

S

Salecl 32

Sennett 120, 121

Shaver 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92

socializacija 13, 69, 70, 71, 74, 75, 76,
78, 79, 82, 126, 127

Sokrat 29, 31

Strahan 113

Š

Šebart 90

T

Taylor 119, 120

Thompson 134

Tozzi 30

transmisija 15, 79, 80, 82, 92, 95, 96,
97, 109, 112, 124

transpozicija 24

W

Walzer 89

Wittgenstein 28, 48, 66

Woodhouse 36, 37

Wynne 124, 125

Z

značaj 80, 81, 121, 123, 124, 125, 126,

127

Marjan Šimenc

Prispevki k didaktiki filozofije/etike

znanstvena monografija

Digitalna knjižnica

Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),

Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),

Alenka Gril (Educational Research Institute)

Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 36

Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenta: Zdenko Kodelja, Janez Krek

Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2018

Za založnika: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-296-0 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-296-0.pdf>

ISBN 978-961-270-297-7 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-297-7/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-296-0>

© 2018 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=297915136

ISBN 978-961-270-296-0 (pdf)

ISBN 978-961-270-297-7 (html)