



Letnik XXVIII, številka 1–2, 2017

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Etika in šola

ur. Marjan Šimenc in Mitja Sardoč

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXVIII, številka 1–2, 2017

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril, Igor Ž. Žagar, Eva Klemenčič in Mitja Sarđoč (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorni urednik: Mitja Sarđoč (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXVIII, številka 1–2, 2017

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Etika in šola

ur. Marjan Šimenc in Mitja Sardoč



Vsebina

1 UVODNIK

- Marjan Šimenc in Mitja Sardoč**
7 Etika in šola

2 ETIKA V IZOBRAŽEVANJU

- Darko Štrajn**
13 Možnosti etike v vzgoji in izobraževanju
- Marjan Šimenc**
27 Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale
- Vojko Strahovnik**
45 Pomen moralne teorije za etično vzgojo
- Tomaž Grušovnik**
59 Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara
- Zdenko Kodelja**
73 Etika edukacijskega raziskovanja
- Mitja Sardoč**
87 Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost
- Andraž Teršek**
103 Univerze morajo postati, kar bi morale biti – tudi zaradi pravice do izobraževanja

3 RAZPRAVE

Danijela Lahe, Jana Goriup

- 115 The Role of Knowledge about Aging in Creating Young People's Attitudes to the Elderly

Ana Šmidhofer

- 131 Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja

Igor Ž. Žagar

- 151 Fallacies: do we »employ« them or »commit« them?
The Case of Discourse-Historical Approach

4 RECENZIJA

Darko Štrajn

- 175 Alain Bergala, *Vzgoja za film. Razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih*

5 POVZETKI

- 183 Povzetki

6 AVTORJI

- 197 Avtorji

I UVODNIK

Etika in šola

Marjan Šimenc in Mitja Sardoč

Tematika etike za sodobni šolski prostor predstavlja nenehni izziv, na katerega je mogoče odgovarjati predvsem z neprestano refleksijo. Razloga za ta položaj sta vsaj dva. Na eni strani za sodobne družbe velja specifično nelagodje v odnos do morale.

Richard Sennett viru tega nelagodja pravi korozija značaja v sodobnem kapitalizmu. S tem meri na imperativ fleksibilnosti, ki ga sodobne družbe nalagajo posamezniku. Imperativ zahteva: »Vse življenje se izobražuj, pripravi se na to, da boš večkrat v življenju zamenjal službo. Usposobi se, da se boš lahko prilagajal različnim zahtevam delovnega mesta ...«
Fleksibilnost in prilagodljivost sta danes predstavljeni kot cilj, h kateremu se teži, kot vrlini, ki sta tako pomembni, da sta uvrščeni med zapisane cilje izobraževalnega sistema. Po drugi strani pa se v medosebnih odnosih pričakuje zavezanost, držanje besede, vztrajanje, pričakuje se, da se oseba glede svojih temeljnih zavez ne bo spremenila. Na ravni skupnosti se pričakuje podobno nefleksibilnost: glede temeljnih načel skupnega življenja se pričakuje pripravljenost zavzemati se zanj, fleksibilnost pa se tu poimenuje nenačelnost, oportunitizem. Francis Fukuyama to poimenuje velika disrupcija v modele družbenega življenja industrializiranega sveta, ki je na eni strani povezana z ekonomsko modernizacijo, po drugi pa z vrsto indikatorjev, kot so zlom nuklearne družine, razporoke, otroci, rojeni neporočenim staršem, kriminal, zlorabe otrok, alkoholizem in zloraba drog. John Hendry temu pravi domnevni kolaps moralne avtoritete. Socialna statistika po njegovem mnenju ne podpira Fukuyamove teze, da imamo opravka s kolapsom moralnih vrednot. Podatki pa napeljujejo k tezi, da so omajane tradicionalne moralne avtoritete in institucije, povezane z njo, s

tem pa so (nekateri) moralne vrednote postale pomembno bolj ranljive. To sicer ni nov pojav, saj ga poznamo iz zgodovine: božansko avtoriteto kraljev je denimo nadomestila avtoriteta sekularne države. Res pa je, pravi Hendry, da so bile v poznem dvajsetem stoletju po razvitem svetu omajane vse tradicionalne avtoritete, ki so podpirale tradicionalno moralo.

Drugi razlog pa so vrtci in šole. Ne samo, da – kot nekoliko ironično pravi Hannah Arendt in se takoj zavzame za subjekt svojega govora – vsako leto poteka velika invazija milijonov majhnih barbarov, ki se imenujejo otroci, na civilizacijo, civilizacije pa poskušajo te zavojevalce vzgojiti in jim vcepiti občutek za to, kaj je prav. Vendar ne gre vselej za vcepljanje. Nekatera družbena okolja (pravita Gunilla Dahlberg in Peter Moss) poskušajo ta proces narediti z vzpostavitvijo etičnega okolja, v katerem etika ni povezana s posredovanjem pravil, temveč s prakso, ki v ospredje postavlja osebno odgovornost za sprejemanje etičnih odločitev posameznikov, ki so vselej že v odnosih z drugimi posamezniki.

Družbena transformacija, ki postavlja pod vprašaj tradicionalno družbeno moralo, in šola, ki sebe misli kot okolje, v katerem poteka praksa etike, sta dva močna razloga, zakaj je na področju edukacije potreben ne le razmislek o moralno vzgoji, temveč tudi stalna refleksija tako diskurzov o moralni vzgoji kot tudi praks etike. V tematskem bloku je zbrano nekaj besedil, ki poskušajo prispevati k tej refleksiji.

Štrajn analizira odnos šole in etike v obdobju po »koncu Človeka«. V filozofski tradiciji je bila etika povezana s konceptom subjekta, z relativizacijo subjekta v kritiki novoveške subjektivnosti pa tovrstno pojmovanje izgubi svoj temelj. S tem se izpostavi vprašanje, kako ta izguba enotne etike vpliva na vzgojno-izobraževalni proces. Avtor odgovor išče v kontekstu, ki ga določa pojem »proces resnice«.

Šimenc išče odgovor na vprašanje, kakšna je relevantnost prenašanja vrednot v obdobju, ki se je zoperstavilo Durkheimovi koncepciji moralne vzgoje kot vcepljanja družbeno priznanih moralnih norm in je v ospredje postavilo avtonomnega posameznika. Avtorjeva teza je, da je obramba svobode subjekta vzbudila vtis o razcepu med posameznikom in družbo, personalizacija morale pa je okrnila družbeno vsebino morale in s tem paradoksnost prispevala k manjši svobodi subjekta. Strahovnik se ukvarja z vprašanjem, kakšno je mesto moralne teorije v moralni vzgoji. Razmislek govori v prid tezi, da je za moralno vzgojo pomemben integrativni pristop, saj moralna vzgoja ne meri na prenos vrednot ali na pristajanje na obstoječe vrednote, ampak na spodbujanje premisleka, na večanje moralne občutljivosti in ustvarjanje pogojev za dialog, moralna teorija pa je njegov pomemben sestavni del.

Grušovnik izpeljuje, da se je moralna vzgoja v postindustrijskih družbah odvrnila od reprodukcije družbenih norm h konstrukciji avtonomnega subjekta, vendar raziskave opozarjajo, da odločanje ne izvaja sebi transparentni subjekt, saj kognitivni procesi, ki niso neposredno dostopni zavesti, na primer moralna hipokrizija in samoprevara, pomembno vplivajo na moralno presojanje. Iz tega pa sledi, da bi morala moralna vzgoja vključevati tudi poznavanje procesov, ki od znotraj omejujejo kritičnost in racionalnost subjekta morale.

Kodelja se v svojem prispevku ukvarja z opredelitvijo etike edukacijskega raziskovanja, posebno pozornost pa nameni dvema vprašanjem, ki sta zanjo posebej pomembna: vprašanje informiranega soglasja in vprašanje svobode objavljanja. Pri prvem je izstopajoča težava pri raziskavah, ki vključujejo mladoletnike, pri drugem pa vplivi ekonomskih interesov in moralnih dolžnosti na svobodo znanstvenikov.

Sardoč v svojem prispevku analizira nekatere izmed zapostavljenih ali celo spregledanih razsežnosti talentov (ter s tem povezano problematiko nadarjenosti). Poseben poudarek nameni sami anatomiji pojma talenta kot osnovni predpostavki načela »odprtosti vseh družbenih položajev talentom«. V sklepnem delu opozori na dva izmed temeljnih problemov, ki postavljata pod vprašaj koherentnost egalitarnega pojmovanja družbene (ne)enakosti.

Teršek pa analizira procese, ki so pripeljali do tega, da so se univerze podredile neoliberalni logiki trgov, univerzitetni delavci postali »sužnji zrobotizirane tehnokratske razčlovečenosti« in se odpovedali svoji bistveni nalogi, oblikovanju kritičnih državljanov.

To številko revije Šolsko polje pa zaključujejo trije članki v razdelku Razprave.

2 ETIKA V IZOBRAŽEVANJU

Možnosti etike v vzgoji in izobraževanju

Darko Štrajn

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

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

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

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

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

Etika znotraj in zunaj filozofije

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dileme pedagoške etike

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sklep

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale

Marjan Šimenc

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

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

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

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

Morala kot družbena institucija in personificiranje morale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avtor tako vpelje radikalen premislek, ki celotno vzgojo, ne glede na to, kakšna je, umesti v horizont manipulacije.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 od objekta vzgoje postane subjekt. Vendar pri tej formulaciji ostane odprt status manipulacije/vzgoje: besedilo pravi, da je treba težiti k »postopnemu ukinjanju« vodenja, kar bi lahko pomenilo, da je v nekem

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

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

V besedilu je več mest, v katerih je prenašanje vrednot povezano z negativno obarvanostjo,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 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 primarne vloge. Vendar pa je cilj vzgoje vendarle povezan tudi z družbenim življenjem otrok, zato je ta sekundarna vloga družbe v obravnavi lahko tudi zavajajoča.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sklep

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

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

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

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

Videli smo proces opredeljevanja vsebine moralne vzgoje, ki poteka od reakcije na vcepljanje družbenih vrednot posamezniku k bolj dinamičnemu razumevanju odnosa med posameznikom in družbo. Še več, nekateri sodobni avtorji – opirajoč se na Levinasa – poskušajo postaviti mejo aktivni vlogi subjekta in izpostavljajo njegovo pasivnost.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: str. 203)

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

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

Literatura

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

Pomen moralne teorije za etično vzgojo

Vojko Strahovnik

V prispevku se ukvarjam s problemom pomena in vloge moralne teorije pri etični vzgoji.¹ Osrednji problem je nekoliko ožji ter zadeva vprašanje vloge moralne teorije v okviru profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Sodobni pristopi k etični vzgoji ter s tem tudi k izobraževanju in usposabljanju zanjo namreč poudarjajo integrativne pristope (Silcock in Duncan, 2001), pri čemer pa vprašanje moralne teorije znotraj njih ni bilo posebej osvetljeno. Namen tega prispevka je večplasten ter sestoji iz naslednjih korakov. Najprej bom kratko pojasnil, na kaj merim in kako razumem etično vzgojo, nakar bo sledil razmislek o pristopih k njej. V naslednjem koraku kratko zarišem polje moralne teorije, v sklepnem delu pa sintetično osvetlim vlogo moralne teorije pri etični vzgoji. Izpostavim tudi nekaj primerov tematskih vsebin ter problemov, še podrobneje pa pomen moralne teorije poskušam osvetliti pri vprašanju zamišljenih moralnih dilem ter uporabi miselnih poskusov v okviru etične vzgoje.

Kaj je etična vzgoja?

Z etično vzgojo merim na vse vidike vzgojnega in izobraževalnega procesa, ki se neposredno ali posredno nanašajo na etične in aksiološke razsežnosti naših življenj ter se jih lahko načrtuje, oblikuje, usmerja in spremlja

¹ Izraz etična vzgoja uporabljam kot kratek način nanašanja na vidike vzgoje in izobraževanja, ki so posredno ali neposredno povezani v etiko in z vrednotami ter kot krovno ustreznico temu, kar v angleškem jeziku nastopa kot *ethical education*, pa tudi *ethics education*, *moral education*, *values education* in podobno. Ob tem večinoma puščam ob strani vprašanje vzgoji notranjih vrednostnih in etičnih razsežnosti ter njihove utemeljitve. Izraza etika in moralnost ter njune izpeljanke uporabljam praviloma kot sopomenki, razen če je razlika med njima posebej izpostavljena ali pa je razvidna iz konteksta.

z ustreznimi vzgojnimi in izobraževalnimi metodami ter orodji. Sicer so ti vidiki in vsebine gradnik vsake vzgoje in vsakega izobraževanja. »Vzgoja oziroma izobraževanje pomeni, da je bilo nekaj vrednega namerno in zavestno preneseno na moralno sprejemljiv način« (Peters, 1970: str. 25). Etična vzgoja te notranje oziroma implicitno vsebovane vrednostne razsežnosti postavi kot izrecen cilj, tudi na podlagi zavedanja tega, da etičnih oziroma vrednostnih vidikov izobraževalnega procesa ni moč niti zanikati niti izključiti (Ainsworth in Johnson, 2000: str. 197–198) ter da je model vrednostno nevtralnega izobraževanja zabloda.

Med poglavitne cilje etične vzgoje umeščamo naslednje:

- spodbuditi etično refleksijo, zavedanje, samostojnost, odgovornost pri otrocih,
- omogočiti otrokom vpogled v in razumevanje pomembnih etičnih načel in vrednot ter jih povezano s tem opremiti z intelektualnimi in moralnimi sposobnostmi (kritično mišljenje, refleksija, razumevanje, sprejemanje odločitev, sočutje idr.) za odgovorno moralno presojo, odločanje in delovanje,
- usmerjati otroke k raziskovanju različnih vrednostnih razsežnosti ter različnih moralnih utemeljitev ter upravičenj za pripisovanje vrednosti ali moralnega statusa,
- usmerjati otroke k zavezanosti do prepoznanih temeljnih vrednot, pomena in smisla življenja ter hkrati s tem graditi svojo samopodobo ter občutek lastne vrednosti,
- omogočiti otrokom preseči morebitne predsodke, diskriminacijo in druge neetične naravnosti ter prakse in jim hkrati pomagati oblikovati ustrezen, spoštljiv odnos do samih sebe, do družbe in do okolja,
- spodbujati sodelovalno vedenje ter poglobljati motivacijo za ustvarjanje skupinskega, razrednega ali šolskega okolja kot etičnih skupnosti,
- graditi posameznikov značaj (spoznavne in moralne vrline) na način, da mu bo to omogočalo doseganje moralno sprejemljivega, s smislom napolnjenega in osebno zadovoljujočega dobrega življenja,
- razviti in reflektirano umestiti otroka kot člana lokalnih in globalnih skupnosti z nalogo, da prispeva k njim.

Takšno široko razumevanje se tako smiselno umešča v okvir splošnega cilja vzgoje in izobraževanja, kakor ga je postavil Dewey, in sicer: »/O/blikovanje kultivirane in ustrezno delujoče dobre presoje ali okusa glede tega, kar je estetsko občudovanja vredno, razumsko sprejemljivo ter moralno odobravajoče, je poglavitna naloga človeških bitij, ki nam

je naložena v okviru niza izkušenj« (Dewey, 1980: str. 262). Tega lahko v smeri moralnosti dopolnimo na naslednji način, da je eden izmed ciljev izobraževanja ta, da »pripomore k temu, da se otrok razvije v vrlo, tj. pošteno, odgovorno in sočutno osebo. Že zrelejše osebe pa mora ozavešiti ter jim pomaga razmišljati o pomembnih ter tudi spornih moralnih vprašanjih. Oba ta vidika sta vpeta še v širši projekt – osmišljanje življenja. Glede na večino stališč moralnost ni nekaj, kar bi lahko povsem po prostem razmisleku izbrali, ni stvar osebne izbire ali subjektivnih vrednot. Moralnost je vpeta v tradicije, v pojmovanja o tem, kaj pomeni biti človeško bitje, v okvir svetovnih nazorov.« (Nord in Haynes, 1998: str. 197–198.) Etična vzgoja tako spodbuja posameznike, da prepoznane vrednote pretvorijo v pomembna vodila za njihovo življenje v konkretnem družbenem kontekstu na izkustveni in izrazni način. Eno od odprtih vprašanj ostaja, kako je etična vzgoja lahko uspešna in kako se lahko preseže model enostavnega posredovanja ali zgolj na avtoriteti oblikovanega procesa pristajanja na sprejete vrednote (Strahovnik, 2016b).

Pristopi k etični vzgoji

Vprašanje, ki ostaja odprto, je seveda vprašanje pristopov k etični vzgoji, in sicer tako v okviru vzgojnega procesa kot tudi profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Na področju etične vzgoje je moč prepoznati več možnih metodoloških pristopov k njej. Ti segajo od precej neposrednega prenosa in vcepljanja vrednot preko vsebin v izobraževalnem procesu, preko šolskih praks ali politik, do bolj odprtih in reflektivnih pristopov, ki so povezani predvsem s filozofijo z otroki in kritičnim mišljenjem. Spet tretji pristopi v središče postavijo posamezne vidike moralnosti (pristop etike skrbi, pristop, utemeljen na empatiji, etična vzgoja, osredičena na kognitivni moralni razvoj otroka, vzgoja značaja, infuzijski pristop ipd.) ali pa se usmerjajo predvsem k etični vzgoji preko delovanja (izkustveno učenje, skupnosti namenjeni projekti in dejavnosti na šoli).

Ob tem en pogled zagovarja stališče, da mora biti etična vzgoja osredičena prav okoli moralne teorije. Warnick in Silverman tako, sicer kritično, zapišeta, da je »/e/n možen pogled na etično vzgojo, ki je priljubljen predvsem pri tradicionalnih filozofih, ta, da jo vidimo predvsem kot priložnost za učenje oziroma poučevanje filozofskih etičnih teorij. Glede na ta pristop študente poučujemo o eni ali več etičnih teorijah (običajno utilitarizmu, kantovski deontologiji ali etiki skrbi), potem pa jih opremimo še s tem, kako jih uporabimo pri razreševanju moralnih dilem oziroma kako nam lahko te dileme vsaj osvetlijo« (2011: str. 274). K temu vidiku se

bomo v nadaljevanju še vrnil, posebej z vidika profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev.

V zadnjem obdobju se vse več pristopov ali predlogov zanje razvija v smeri večrazsežnostnih, celostnih in integrativnih pristopov, ki v svojem okviru združujejo tako tradicionalne vzgojne cilje kot tudi novejša spoznanja moralne psihologije ter ostalih znanosti. Del takšnega razvoja je bila tudi pretvorba metode razjasnjevanja vrednot (Simon, Howe in Kirschenbaum, 1972), ki je prešla pot od neobvezujočega moralnega pluralizma kot osnove za prosto osebno izbiro vrednot v procesu njihovega razumevanja do bolj celostnega pristopa, ki je pripoznal omejitve začetnega modela. Kirschenbaum tako izpostavlja štiri vidike oziroma razsežnosti celostnosti. Prvi zadeva vsebino, saj celostna etična vzgoja vključuje tako osebne kot tudi družbene vrednote, etična kot tudi moralna vprašanja. Drugič, celostni pristop k etični vzgoji naj vključuje raznolike metodološke pristope. Tretjič, tak pristop v etični vzgoji se razteza preko vsega šolskega prostora ter vključuje tako predmete kot tudi vse preostalo šolsko življenje ter dejavnosti. In nazadnje, celostni pristop ne vključuje le otrok in njihovih učiteljev ali vzgojiteljev, temveč celotno skupnost in druge institucije kot delovalce na polju etične vzgoje (Kirschenbaum, 1992: str. 775; Projekt Ethika, 2017).

V skladu s takšnim razvojem proti večrazsežnostnim, celostnim in integrativnim pristopom Silcock in Duncan (2001) izpostavljata naslednje predpogoje za etično vzgojo ter sprejemanje vrednot:

- 1) *Pogoj procesa*: najbolj primerne okoliščine za integracijo vrednot v okviru šole v življenja otrok morajo vsaj deloma vključevati njihovo prostovoljno zavezo na določeni stopnji tega procesa. To hkrati pomeni pripoznavanje njihove avtonomije, sposobnosti in vrednosti osebne izbire v skladu z njihovim moralnim razvojem.
- 2) *Pojmovni pogoj*: Etična vzgoja mora voditi do osebno preoblikovanih odnosov med otrokom ter učnimi temami ter vsebinami, za katere se šteje, da so vredne, kar pomeni, da premik od prepričanj do motivacije in delovanja predpostavlja sogradnjo oziroma zavestno preoblikovanje ter proces zavezanosti, ki je transformativen za življenje.
- 3) *Pogoj okvira*: obstajati mora vsaj delna skladnost ali usklajenost med vrednotami, vrlinami, ideali ali merili, ki jih posredujemo, ter širšim družbeno-političnim okvirjem. Notranje nedoslednosti v tem okvirju glede vsebin in ciljev etične vzgoje je treba čim bolj zmanjšati (Silcock in Duncan, 2001: str. 251).

Zaris moralne teorije oziroma metaetike

V tem razdelku kratko zarišem polje moralne teorije oziroma metaetike. Najpreprostejši način njene opredelitve je ta, da gre za področje moralne teorije, ki si zastavlja in odgovarja na najbolj temeljna vprašanja o sami naravi moralnosti. Vendar pa ta opredelitev ni docela povedna, zato jo lahko z drugega gledišča osvetlimo na način, da celotno polje moralne filozofije razdelimo na tri ravni, in sicer na metaetiko, normativno etiko in aplikativno etiko. Ločnico med zgornjo ravno in spodnjima dvema je najbolj smiselno zarisati tako, da rečemo, da se metaetika prvenstveno ukvarja z in prevprašuje naravo moralnosti (etična vprašanja drugega reda), medtem ko normativna in aplikativna etika z njeno vsebino oziroma z vsebinskimi vprašanji (etična vprašanja prvega reda), ki prevladujejo tudi v naši vsakodnevni moralni misli in praksi. Če se v okviru slednjih dveh ravni na primer sprašujemo, katere stvari so vrednote, katere vrste dejanj so naše moralne dolžnosti, katere vrline naj spodbujamo v skupnosti, kakšen je moralni status posameznih vrst dejanj ali praks (na primer evtanazije, prehranjevanja s hrano živalskega izvora, genskih posegov v dedni zapis človeka ipd.), si po drugi strani metaetika zastavlja vprašanja o samih izhodiščih teh vsebinskih vprašanj, na primer, kaj sploh pomeni reči, da je nekaj vredno ali pa moralno obvezno, ali pa, ali obstajajo od nas neodvisni, objektivni odgovori na ta vprašanja, kako lahko dosežemo moralno vednost oziroma upravičimo svoje moralne sodbe, kako so naši moralni pogledi in naravnosti povezani z motivacijo in delovanjem ipd. (Strahovnik, 2016a: str. 11–14.)

Meja med moralno teorijo ter vsebinsko, normativno etiko seveda ni in ne more biti povsem jasno določena. V vmesnem, sivem področju so na primer vprašanja, povezana z moralno odgovornostjo, svobodno voljo in motivacijo za moralno delovanje. Tudi naša običajna moralna misel in jezik pogosto presežeta zgolj ukvarjanje z vsebinskimi vprašanji ter predpostavljata določene metaetične poglede ali pa vsaj zastavljata vprašanja s tega polja. Enako lahko ugotovimo za večino zgodovine same moralne filozofije, v okviru katere ti dve vrsti vprašanj nista bili strogo ločeni kot posebni področji moralne filozofije ali prepoznani kot takšni. V teorijah posameznih avtorjev najdemo tako odgovore na vsebinska vprašanja etike o tem, kako moramo živeti, kaj vrednotiti in po čem stremeti, kot tudi razlago različnih vidikov narave moralnosti, na primer o izvorih moralne vednosti, povezanosti moralnih sodb z dejanji ali načinu obstoja moralnih lastnosti. Dober primer so Platonovi dialogi, ki običajno odpirajo oboje vrst vprašanj.

Pomemben prelom v tej tradiciji pa se vzpostavi z delom G. E. Moora *Principa Ethica* 2000 (1903), v kateri Moore jasno razmeji med obema

vrstama vprašanj. Njegovo izhodišče je, da mora moralna filozofija najprej odgovoriti na osnovna metaetična vprašanja (na primer, kako razumeti pomen pojma dobro), da bi se lahko nato ukvarjala tudi z vsebinskimi vprašanji in odgovori nanje (na primer, katere stvari so neodnosno oziroma notranje vredne in katera dejanja so moralno pravilna). Teoretični problemi imajo tako prednost – ne v smislu pomembnosti, temveč metodološko – pred vsebinskimi problemi. Takšna zastavitev moralne filozofije pa je v nadaljevanju povzročila, da je ta oddelitev prerastla v vrzel ter so se pričeli moralni filozofi skoraj izključno posvečati zgolj teoretičnim vprašanjem, posebej vprašanju ustrežnejše analize pomena in vloge moralnih izjav, kakor se te pojavljajo v običajnem govoru, ter pojmovni analizi ključnih moralnih izrazov, ki v njih nastopajo. Moralna teorija je pričela prevladovati nad celotnim poljem moralne filozofije, vsebinska vprašanja pa so bila iz nje izrinjena, vse dokler v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ne nastopi vrnitev vsebinske etike, posebej v obliki aplikativne etike.

Osnovna vprašanja, ki si jih zastavlja moralna teorija, lahko razdelimo v pet sklopov, ki se dotikajo vprašanj A) obstoja in narave moralnih lastnosti in dejstev, B) pomena in vloge moralnih izrazov in sodb, C) dosegljivosti moralne vednosti ter narave moralnega upravičenja, D) praktičnih in motivacijskih vidikov moralnih sodb ter E) vprašanja moralnega izkustva. Najbolj osnovna lahko tako izpostavimo na spodnji način:

- A) *Metafizika*: Kakšna je narava oziroma metafizični temelj moralnih sodb? Ali obstajajo moralne lastnosti in ali obstajajo moralna dejstva? Če obstajajo, na kakšen način obstajajo in kakšne vrste so? Kako so moralne lastnosti povezane ali odvisne od naravnih lastnosti? Ali lahko moralne lastnosti zvedemo na naravne lastnosti oziroma ali lahko moralna dejstva zvedemo na naravna dejstva?
- B) *Teorija pomena*: Kakšna je pomenska vloga moralnih sodb oziroma moralnega govora? Je ta vloga opisna ali pa imajo moralne sodbe vlogo izražanja zavezanosti, norm oziroma predpisov (volitivna ali priporočilna vloga, predpisovalna oziroma predpisna vloga) ali naše čustvene naravnosti do predmetov teh sodb (izrazna oziroma ekspresivna vloga)? Lahko moralnim sodbam pripišemo resničnostno vrednost in kaj so resničnostni pogoji teh sodb? Kakšen je pomen izrazov oziroma pojmov »dobro«, »slabo«, »moralno pravilno«, »moralno dopustno«, »moralno napačno« itd.? Kako so moralni pojmi povezani med seboj?
- C) *Spoznavna teorija*: Ali nam je moralna vednost sploh dosegljiva? Če da, na kakšen način? In če ne, zakaj je temu tako? Če obstajajo mo-

- ralna dejstva, na kakšen način so nam spoznavno dosegljiva? Ali lahko in na kakšen način lahko upravičimo svoje moralne sodbe? Kakšni sta zgradba in delovanje moralnega mišljenja in vrednotenja?
- D) *Moralna psihologija*: Kaj so oziroma izražajo moralne sodbe? Ali so oziroma izražajo prepričanja ali druga, nekognitivna duševna stanja ali pa morda celo kakšno posebno duševno stanje, ki je sestav prej omenjenih? Kaj je psihološki izvor ter sodb? Kako so naše moralne sodbe povezane z našo motivacijo in našim delovanjem? Ali obstaja med obojima kakšna nujna povezava v smislu, da iskrena moralna sodba pomeni tudi, da bomo vedno motivirani ravnati v skladu z njo? Če temu ni tako, kaj je potem lahko izvor naše moralne motivacije, ki bi pojasnil povezanost med moralnostjo in njeno praktično pomembnostjo?
- E) *Moralno izkustvoslovje oziroma fenomenologija*: Kakšna je narava moralnega izkustva (na primer, občutka dolžnosti, prepoznave moralne vrednosti ali občutka moralne krivde ter sramu) in kako se leto razlikuje od drugih vrst izkustva? Kaj nam lahko kvalitativna izkustva, ki so povezana z moralnim presojanjem in delovanjem, razkrijejo o sami naravi moralnosti? (Strahovnik, 2016a: str. 18.)

Pomen moralne teorije za etično vzgojo

Odpira se vprašanje pomena moralne teorije oziroma metaetike za etično vzgojo. Ettenberg Aron v povezavi s tem govori o formalistični etiki:

Izraz ‚formalistična‘ uporabljamo za opis metod in predpostavk, ki tvorijo osnovo del sodobnih avtorjev, kot so R. M. Hare, William Frankena, R. S. Peters, John Rawls. Tukaj označeni filozofi seveda na noben način ne tvorijo povsem poenotene skupine, razlike med njimi pa so raznolike, resne in zapletene. Vseeno pa jih povezuje prepričanje, da je moralnost moč opisati v izključno formalnih izrazih oziroma okvirjih, neodvisno od vsebine (1977: str. 514).

V okviru takšnega razumevanja etike so moralne sodbe tiste sodbe, ki zadostijo določenim formalnim merilom (na primer poobčljivost, posplošljivost, nevtralnost, določnost, javnost ipd.) ali pa jih celo lahko izpeljemo iz takšnim meril. Takšen pristop k etični vzgoji se po eni strani izogne nevarnosti indoktrinacije ter vsiljevanja vrednot, saj je osredotočen zgolj na razvoj miselnih zmožnosti, ki so neposredno povezane s temi formalnimi merili ter obliko, ne pa z vsebino moralnosti. Najprej, gre za zvedbo moralne filozofije, pa tudi širše moralne misli na moralno teorijo oziroma metaetiko, to pa naj bi imelo za področje etične vzgoje ter z njo povezanih usposabljanj in pristopov več negativnih posledic, med drugim to, da zač-

neta na tem polju prevladovati abstraktnost ter moralni relativizem. Drugič, izpostavlja Ettenberg Aron, takšna slika etične vzgoje predpostavlja, da je domena moralnosti povsem avtonomna ter nepovezana z drugimi življenjskimi domenami:

Osnovni namen moralne vzgoje je povečati učenčevo zmožnost za oblikovanje razumnih, premišljenih in odgovornih odločitev v dejanskih položajih ali okoliščinah, in v tem okviru vrednote niso povsem jasno oddeljene od dejstev. Moralna razprava, ki se omejuje na načelna vprašanja in se izogiba dejstvenih vprašanj, bo zelo hitro postala pikolovska in brezplodna (Ettenberg Aron, 1977: str. 519).

In nazadnje, takšen pristop neupravičeno istoveti upravičenje naših moralnih sodb z moralnim odločanjem (sprejemanjem odločitev ter moralnim delovanjem v skladu z njimi). Zato zagovarja alternativen, na Deweyevi filozofiji utemeljen pristop, ki poudarja konkretnost, praktičnost, izkustvenost, življenjskost ter sintetičnost z vidika preostalih pogledov na moralnost (Ettenberg Aron, 1977: str. 514–532).

Tudi zgoraj (v 3. razdelku) smo izpostavili podobno skeptičen ter odklonilen pogled na vlogo moralne teorije. Vendar pa takšni pogledi ter predlogi temeljijo na zmotni predpostavki jasne oddeljenosti ter neodvisnosti moralne teorije. Kljub zgoraj izpostavljenemu razvoju moralne filozofije v 20. stoletju je v zadnjih desetletjih zaznati vse več pozivov v smeri, da je treba znova tesneje združiti področji metaetike in normativne etike, da bi tako lahko dospeli do trdne, prepričljive in ubranljive filozofske etike. Vprašanje o naravi normativnosti se izkazuje kot središčno in metaetika ter normativna etika se ga lotevata zgolj iz različnih gledišč. Tako na primer Darwall pravi, da

čeprav se metaetika in normativna etika usmerjata k različnim vprašanjem, sistematična etiška misel cveti in se razvija takrat, ko sta ti dve pripeljani v dinamičen odnos in sta na vključujoč način obravnavani kot ‚filozofska etika‘ – ta naj oblikuje normativne ideale, ki jih bomo lahko sprejeli v luči obojega: najboljših normativnih razlogov, kot jih vidimo, in ustreznega filozofskega razumevanja njihove vsebine ter razumevanja možnosti moralne vednosti ali upravičenega sprejemanja moralnih trditev (Darwall, 2006: str. 25; prim. Gewirth, 1968).

Na moralno teorijo moramo tako gledati kot na nepogrešljiv sestavni del etične vzgoje. Sanger in Osguthorpe v tej smeri v okviru celostnega modela razumevanja etične vzgoje, ki ga predlagata, vključita štiri vrste predpostavk, in sicer psihološke, moralno-teoretske, vzgojno-izobraževalne in naključne predpostavke oziroma dejavnike. V okvir moralno-

-teoretskih predpostavk nadalje sodijo vprašanja glede narave in obsega moralnosti ter moralne psihologije (metaetične predpostavke), kot tudi normativne predpostavke glede, kaj je dobro, moralno pravilno, vrlo, izraža skrb idr. »Vsak pristop k etični vzgoji mora izpostaviti ali vključevati nekatere predpostavke o naravi in obsegu moralnosti, da bi sploh lahko štel za *etično vzgojo*« (Sanger in Osguthorpe, 2005: str. 64). Razumevanje teh razsežnosti pa je zelo pomembno za same procese v razredu ali skupini, ki so vezani na moralno razpravo. Hkrati izpostavita tudi, da pravzaprav metaetika ter nabor virov o njej še nista bila sistematično izkoriščena v okviru etične vzgoje, ampak sta, nasprotno, pogosto zgolj odrinjena na rob. Podobne pozive je zaznati tudi drugod:

Če bi sprejeli pristop filozofske etike /kot modela etične vzgoje – op. VS/, potem bi etiko v šoli tvorilo ukvarjanje učencev z normativno etiko in aplikativno etiko, deloma pa tudi z metaetiko. V ospredju pa mora biti vključenost, ne pa toliko poučevanje o normativnih etičnih teorijah /.../, učenci se morajo sami spopasti z normativno etiko (ali metaetiko) v smislu poskušanja odgovarjanja na etična vprašanja, pretresanja posameznih argumentov in stališč itn. (Gardelli, Alerby in Persson, 2014: str. 18.)

Scales prav tako vključuje metaetiko v svoj predlog t. i. z etiko prežetega učnega načrta (angl. *ethics accross the curriculum*) ter to utemelji s primerom, da so lahko sicer učenci nekritično potisnjeni v lažno dilemo med moralnim dogmatizmom na eni strani ter moralnim relativizmom na drugi, ker jim ni na voljo zadostno razumevanje narave moralnosti ter pogledov nanjo:

Teorija in temelji so pomembni gradniki vsakega predmeta, ki mu lahko rečemo etika oziroma predmet iz etike. Seveda želimo učence seznaniti in soočiti s problemi ter dilemami aplikativne etike. Seveda jih poskusimo usposobiti, da bodo lahko oblikovali ter izrazili svoja pristna moralna prepričanja ter pripoznali tudi pristnost in iskrenost drugih, ki menijo drugače. Toda brez teorije, brez, da bi si vsaj poskušali zastaviti vprašanja ‚Ampak zakaj bi morali o tem soglašati?‘ in potem ‚Zakaj bi morali sprejeti določeno prepričanje?‘, se pravi brez resnega spoprijema s postopkom oblikovanja skladnega nabora moralnih prepričanj in upravičenj /.../ so učenci prepuščeni sami sebi, bodisi z nepodprtimi in neutemeljenimi seznanji pravil ali pa z nasprotujočimi si intuicijami (Scales, 2005: str. 10).

Podobno nam razkrije tudi premislek o zgoraj opisanih vsebinskih področjih metaetike. Moralna metafizika nam pomaga razumeti različne poglede na obstoj moralnih lastnosti in dejstev, kar je še posebej pomembno, če vstopimo v razpravo o tem, ali so naše moralne sodbe objektivne ter

moralne resnice od nas neodvisne. Moralna semantika opozarja na pomembnost vprašanj o pomenu moralnih sodb ter vlogi našega moralnega jezika oziroma govora. Vzemimo preprosto moralno sodbo: »Trpinčenje čuteče živali zgolj zaradi našega lastnega užitka je moralno nedopustno.« Kakšno duševno stanje izraža ta sodba in kakšna je njena primarna pomenska vloga? En pogled trdi, da ta in druge podobne moralne sodbe prvenstveno so oziroma izražajo prepričanja ter da so – podobno kot vsa preostala prepričanja – lahko tudi moralna prepričanja resnična ali neresnična, njihova pomenska vloga pa je opisna, saj merijo na moralno stvarnost, ki jo v sodbi poskušamo zajeti. Glede zgornje sodbe bi tako lahko dejali, da izraža naše prepričanje, s katerim takšnemu dejanju pripisujemo moralno nedopustnost, ter je posledično lahko resnično ali neresnično. Temu nasprotno stališče zagovarja pogled, da moralne sodbe niso in ne izražajo prepričanj, ampak druga, neprepričanjska stanja, kot so na primer naša čustva, želje, naravnosti, odobravanje, sprejemanje izbrane splošne moralne norme, zapovedi ali pa kombinacija le-teh. Kot takšne moralne sodbe tudi ne morejo biti (v najbolj neposrednem smislu) resnične ali neresnične, saj je to zgolj lastnost pristnih prepričanj, ki so opisna. Moralne sodbe nimajo vloge opisovanja moralnih lastnosti predmetov teh sodb oziroma nimajo opisne vloge, kar pomeni, da njihova primarna vloga ni izjavljati nečesa o svetu in jih s tega vidika ne moremo označiti za resnično resnične ali neresnične. Emotivizem tako trdi, da so moralne sodbe izraz naših čustev, torej gre pri njih primarno za izražanje čustvenih naravnosti do predmetov teh sodb, takšna raba moralnega jezika pa v medosebnem prostoru služi tudi za vplivanje na čustva in naravnosti drugih. Preskriptivizem oziroma predpisni pristop zagovarja pogled, da so moralne sodbe prvenstveno oblika predpisov in prepovedi ter da tako, na primer, naš zgornji primer moralne sodbe pomeni našo zavezanost temu, da je trpinčenje živali nedopustno, ter oznanitev drugim, da tega ne odobravamo. Ekspresivizem norm je stališče, da moralne sodbe kot normativne sodbe izražajo delovalčevo sprejemanje teh norm ali sistema pravil (Strahovnik, 2016a). Ta razprava je tako zelo pomembna za poglobljeno razumevanje našega moralnega govora in moralne misli, kar vsekakor sodi k temeljnim temam etične vzgoje.

Moralna spoznavna teorija se sprašuje, ali in na kakšen način sploh lahko govorimo o moralni vednosti. Razkriva nam tudi razumevanje in vlogo moralne intuicije pri moralnih sodbah. Slednje je še posebej pomembno v okviru razprave o primerih moralnih dilem ali miselnih poskusov,² ki je kot pristop pogost v etični vzgoji. V okviru etične vzgoje

2 Pri miselnem poskusu gre za zamišljeni scenarij, ki ima nalogo potrditi ali ovreči določeno hipotezo, stališče, predpostavko ali teorijo. Ta zamišljeni scenarij ima vlogo vzpodbuditi

lahko miselne poskuse smiselno uporabimo za številne namene, še pogostejša pa je uporaba primerov moralnih dilem (resničnih ali domišljenih). V obeh oblikah gre za vzbujanje naših moralnih intuicij ter razmislek o le-teh. Eden izmed zagovornikov takega pristopa k etični vzgoji je Strike, ki poudarja, da se mora le-ta osredotočiti na razumevanje temeljnih etičnih pojmov ter razvoj spretnosti in veščin, povezanih z moralno razpravo, ktere del so moralne intuicije, moralna načela ter druge predpostavke, ki jih moramo zajeti v pretehtano ravnotežje. Primarna vloga etične vzgoje ni v prenosu vrednot ali načel, ampak spodbujanje moralnega premisleka, moralne občutljivosti in moralnega dialoga o danih etičnih vprašanjih. Hkrati pa Strike trdi, da moramo etično vzgojo gojiti na podlagi obravnave primerov, v središču tega pa je običajno posamezno moralno načelo, ki ga želimo izpostaviti in osvetliti, saj

preveč podrobnosti lahko posameznika zavede ali zmede. Vse, kar za to moralno načelo ni pomembno, moramo izpustiti. Moralni primeri so kot diagrami v znanstvenem besedilu, ne pa literarna dela. Njihov namen je, da poenostavijo svet na način, da se lahko osredotočimo na posamezne pomembne vidike in vprašanja (Strike, 1993: str. 113).

Podobno so v okvir etične vzgoje vključeni miselni poskusi, metaetika in vidiki spoznavne teorije pa nam lahko pomagajo razumeti, na kakšen način jih razumeti in kako jih uporabiti. V moralni filozofiji se miselni poskusi in primeri moralnih dilem pogosto uporabljajo kot protiprimeri ali za zvajanje na nesmisel določene normativne teorije ali moralnega stališča. V kontekstu etične vzgoje to pomeni uporabo aporij v procesu učenja, kjer se vzpostavi prostor za nadaljnji premislek in utemeljevanje. Drugič, lahko jih uporabimo kot črpalke intuicij v smislu, da poskusi in primeri izzovejo od nas odgovore na tak način, da smo potem nagnjeni k sprejetju določenega stališča na njihovi podlagi. Tudi v okviru etične vzgoje lahko to povežemo s spodbujanjem kritičnega mišljenja in moralno zavzetega ter občutljivega razmišljanja o skladnosti naših temeljnih moralnih intuicij. Tretjič, miselne poskuse in primere je moč uporabiti kot orodje za razjasnjevanje, ki deluje na način, ki krepi naše razumevanje, tako, da nam omogoča razlikovanje med različnimi, vendar do poskusa oziroma primera spojenimi ali nejasnimi pojmi in načeli (na primer, razliko med povzro-

intuicije glede ustrezne rabe izbranega opisnega ali vrednostnega pojma (Gendler, 2002: str. 388). Včasih se zdi, kot da je že vsak zamišljeni primer tudi miselni poskus, toda slednje je smiselno omejiti na primere, kjer gre za določeno stopnjo konkretности, kompleksnosti in novosti. Miselni poskusi so črpalke intuicij, nekakšna telovadba v zamišljanju ter so strukturirani tako, da nam odprejo neko novo pot, kako misliti izbrani problem. Dennett jih posledično v tej luči označi ne kot argumente, temveč kot zgodbe, ki izvabljajo intuicije (Strahovnik, 2007).

čiti smrt in pustiti umreti). To je ključnega pomena tudi v etični vzgoji, saj to utira pot za ustrezno razlago moralnosti. In končno, lahko služijo kot orodje za (ponovno oziroma drugačno) zamišljanje, saj nam omogočajo, da o vidikih moralnosti lahko razmišljamo na nov način ter spodbujamo razpravo tako, da lahko presežemo predhodne predpostavke, zaveze, pred-sodke ipd. To spodbuja domišljijo učencev in jim tudi omogoča, da presežejo lastna globoko prepričana prepričanja (Walsh, 2011). Na ta način lahko tudi lažje premostimo vrzel med moralno teorijo in prakso oziroma dejanskimi primeri. Pozorni pa moramo seveda biti na to, da je na moralne intuicije zlahka vplivati ter da so le-te lahko vezane na različne podme-ne, na primer na moralna načela in pravila, na podrobnosti konkretnega primera, na povezanost z drugimi, ne-moralnimi vidiki situacije oziroma primera ipd. (Burns in dr., 2012.)

Moralna psihologija naslavlja predvsem vprašanja o povezano-sti med moralnimi sodbami in motivacijo za delovanje in je v tem smislu neposredni odmev antičnega vprašanja o tem, čemu biti moralen. Glede na naše vsakdanje moralno izkustvo lahko izhajamo iz pripoznanja, da nas naše moralne sodbe običajno (ali pa vsaj zelo pogosto) motivirajo, da v skladu z njimi tudi ravnamo oziroma, v primeru nasprotja med različnimi motivacijami, da bi ravnali v skladu z njimi ob odsotnosti drugih premis-lekov. Lahko tudi rečemo, da imajo naše iskrene moralne sodbe nad nami razumno avtoriteto, saj nam dajejo dobre razloge, da jim v svojem delovanju sledimo, četudi to delovanje ni nujno v našem lastnem interesu oziroma četudi pred tem nismo imeli želje tako ravnati. Gotovo bi podvomili v iskrenost moralnih prepričanj nekoga, ki bi na primer zatrjeval, da je določena vrsta dejanja nemoralna, hkrati pa dosledno ravnal v nasprotju s svojimi izjavami. Vprašanje pa je, kakšna je narava te povezanosti. Del stališč zagovarja, da je ta povezava notranja oziroma bistvena ter da so moralna prepričanja neločljivo povezana z motivacijo za delovanja, medtem ko drug del stališč razume moralnost kot takšno, da jo z motivacijo povezuje nek zunanji dejavnik, na primer strah pred kaznijo, naše želje, nagnjenja, interesi, naravna sočutnost z drugimi ipd. Nazadnje, moralno izkustvo-slovje podaja razumevanje kvalitativnih, izkustvenih vidikov moralnosti, torej subjektivnih izkustev, odzivov in stanj, ki spremljajo moralno preso-janje, odločanje in delovanje (Strahovnik, 2016a).

Zaključek

Vse omenjene teme in vprašanja o naravi moralnosti so gradnik etične vzgoje, saj se jim v okviru moralne razprave ne moremo izogniti, pogosto – kot je to na primer v razpravi o moralnem relativizmu – pa nastopajo v njej tudi izrecno. Zato je moralno teorijo smiselno vključiti vanjo, pose-

bej pa v profesionalno izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Martha Nussbaum vlogo filozofije pri vzgoji in izobraževanju vidi predvsem v tem, da nam »dobra« filozofija pogosto omogoča to, da si primer ali položaj lahko zamislimo iz kritičnega gledišča, tako v okviru nas samih kot naših življenj, ter da nam torej moralna teorija lahko pomaga razkriti odnose, »ki so se nam izmaknili pri našem vsakdanjem razmisleku« (2000: str. 253). Zgoraj smo tako prikazali, kako mora na temelju podobnih premislekov celosten in integrativen pristop k etični vzgoji smiselno vključevati tudi vidike moralne teorije.

Literatura

- Ainsworth, S. in Johnson, A. (2000) The TTA Consultation Documents on ITT: What, No Values? V Gardner, R., Cairns, J. IN Lawton, D. (ur.) *Education for Values. Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan and Page.
- Burns, D. P., Leung, C., Parsons, L., Singh, G. in Yeung, B. (2012) Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1), str. 1–10.
- Darwall, S. (2006) How Should Ethics Relate to (the Rest of) Philosophy? Moore's Legacy. V: Horgan, T. in Timmons, M. (ur.) *Metaethics After Moore*. Oxford: Clarendon Press.
- Dewey, J. (1980 [1929]). *The Quest for Certainty*. New York: Perigee Books.
- Ettenberg Aron, I. (1977) Moral Philosophy and Moral Education II. The Formalist Tradition and the Deweyan Alternative. *The School Review*, 85(4), str. 513–534.
- Gardelli, V., Alerby, E. in Persson, A. (2014) Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general. *Ethics and Education*, 9(1), str. 16–28.
- Gendler, S. T. 2002. Thought Experiments. V: *Encyclopedia of Cognitive Science*. New York: Routledge.
- Gewirth, A. (1968) Metaethics and Moral Neutrality. *Ethics*, 78(3), str. 214–225.
- Kirschenbaum, H. (1992) A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 73(10), str. 771–776.
- Moore, G. E. (2000 [1903]) *Principia Ethica*. Ljubljana: Študentska založba.
- Nord, W. A. in Haynes, C. (1998) *Taking Religion Seriously Across the Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nussbaum, M. C. (2000) Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour. V Hooker, B. in Little, M. O. (ur.) *Moral Particularism*. Oxford: Clarendon Press.

- Peters, R.S. 1970. *Ethics and Education*, 2nd ed. London: G. Allen and Unwin.
- Projekt Ethika, [Http://www.ethics-education.eu](http://www.ethics-education.eu) (pridobljeno 15. 6. 2017)
- Sanger, M. in Osguthorpe, R. (2005) Making sense of approaches to moral education, *Journal of Moral Education*, 34(1), str 57–71.
- Scales, S. (2005). Metaethics Across the Curriculum. *Teaching Ethics* 5(2): 1–11.
- Silcock, P. & Duncan, D. (2001) Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), str. 242–259.
- Simon, B. S., Howe, W.L., in Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing.
- Strahovnik, V. (2007) Moralna teorija, intuicije in pretehtano ravnotežje. *Anthropos*, 39(1/2), str. 151–168.
- Strahovnik, V. (2008) Moralne dileme in moralna teorija. *Analiza* 12(3), str. 29–60.
- Strahovnik, V. (2009) *Moralne sodbe, intuicija in moralna načela*. Velenje: Ipak.
- Strahovnik, V. (2014) Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Metodički ogledi*, 21(2), str. 35–51.
- Strahovnik, V. (2016a). *Moralna teorija: o naravi moralnosti*. Maribor: Aristej.
- Strahovnik, V. (2016b) Ethics and values education. V PETERS, M. (ur.) *Encyclopedia of educational philosophy and theory. Continuously updated ed.*, doi: 10.1007/978-981-287-532-7_167-1.
- Strike, K. A. (1993) Teaching Ethical Reasoning Using Cases. V Strike, K. A. & Ternasky, L. P. (ur.) *Ethics for professionals in education: Perspective for preparation and practice*, New York: Teachers College Press.
- Totterdell, M. (2000) The Moralization of Teaching: A Relational Approach as an Ethical Framework in the Professional Preparation and Formation of Teachers. V Gardner, R., Cairns, J. IN Lawton, D. (ur.) *Education for Values. Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan and Page.
- Walsh, A. (2011) A Moderate Defence of the Use of Thought Experiments in Applied Ethics. *Ethic Theory and Moral Practice*, 14(4), str. 467–481.
- Warnick, B.R. in Silverman, S. K. (2011) A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(3): str. 273–285.

Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara

Tomaž Grušovnik

Kot poroča Marjan Šimenc v članku o moralni vzgoji v eni izmed preteklih številčk pričujoče revije, je moralna vzgoja v sodobnem času doživela pomemben premik, in sicer od gole »reprodukcije družbenih vrednot (internalizacije, socializacije)« do zahteve po kritičnem odnosu posameznika do obstoječe družbe, pri čemer je poudarek na »svobodi posameznika in njegovi avtonomiji« (prim.: Šimenc, 2012: str. 82). Zaradi izrazite pluralnosti in kritičnosti sodobne družbe, kjer posledično umanjka širši konsenz glede vrednot, današnji pomen moralne vzgoje primarno tako ne zajema več vključevanja posameznika v družbo preko njegovega preprostega ponotranjenja moralnih vrednot, temveč skrb za razvoj kritičnega mišljenja, ki učencu v sodobni šoli omogoča, da bo samolastno premislil svoje in družbene implicitne vrednote. Moralna vzgoja danes tako zajema predvsem vzgojo za posameznikovo avtonomnost, ki je eno od splošnih načel vzgoje in izobraževanja in se povezuje z »oblikovanjem razmišljujočega posameznika«, pri čemer je treba »slediti načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« (Bela knjiga 2011: str. 13–14). Osnovna premisa moralne vzgoje v sodobnih pluralnih družbah je tako avtonomen, kritično razmišljujoč posameznik, ki zmore objektivno in neodvisno od najrazličnejših družbenih pritiskov razsojati o moralnosti in v skladu z njo tudi ravnati.

Pričujoči prispevek se želi zato primarno nasloniti na idejo vzgoje za avtonomijo kot temelja sodobne moralne vzgoje, a skuša hkrati izpostaviti poseben izziv za samostojno kritično mišljenje v moralni presoji. Ta izziv vidi v pojavu »moralne hipokrizije«,¹ ki v skladu s študijami so-

¹ Ang. *moral hypocrisy*.

cialnega psihologa C. Daniela Batsona predstavlja pomemben dejavnik v moralnem delovanju posameznika, nadalje pa tudi v filozofsko-psihološkem pojavu »samoprevare«,² ki znotraj polja moralnosti posameznikom med drugim omogoča nezavedno prilagajanje moralnih standardov njihovemu ravnanju ter s tem racionalizacijo in problematično moralno upravičevanje sicer spornega vedênja. Oba pojava namreč močno spodkopavata posameznikovo zmožnost za kredibilno avtonomno presojanje in ravnanje v skladu z moralnimi načeli, to pa na način, da – paradokсно – pri posamezniku proizvajata *videz* njegove kritičnosti, avtonomnosti in moralnega delovanja. Osrednja teza pričujočega besedila se tako glasi, da je poudarjanje avtonomije in kritičnega mišljenja v moralni vzgoji sicer nujno, da pa mora biti nadgrajeno z ustreznim razumevanjem in upoštevanjem pravkar omenjenih pojavov, saj lahko zgolj povišana stopnja samozavedanja vodi celo k najspornejšim moralnim odločitvam (prim.: Batson et al., 1999: str. 535). Moralno vzgojo, ki temelji na avtonomnem in kritičnem moralnem presojanju, je tako nujno dopolniti z zavestjo o delovanju psiholoških mehanizmov, kakršna je denimo »kognitivna disonanca«, ki jo je teoretsko razvil Leon Festinger v petdesetih letih prejšnjega stoletja in ki pogosto igra ključno vlogo pri (pre)oblikovanju naših prepričanj. V skladu s pravkar povedanim je posredna teza pričujočega sestavka povezana s kritiko tako imenovanega »modela informacijskega deficita«, ki predpostavlja, da je pomanjkanje informacij oziroma vednosti odločujoči dejavnik pri neustreznem ravnanju. Povedano drugače, problem neetičnega ravnanja pogosto ni povezan s pomanjkljivim znanjem ali slabim kritičnim pretresom (s pomanjkljivo vzgojo v smislu transmisije vednosti in vrednot ali s pomanjkljivostjo v moralnem presojanju), temveč z zanikanjem, »izogibanjem vednosti«,³ morda pa tudi s tem, kar lahko s pomočjo Shoshane Felman poimenujemo »aktivno neznanje«.⁴

Moralna hipokrizija

C. Daniel Batson je skupaj s sodelavci v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in v začetku našega tisočletja opravil vrsto poskusov, ki se dotikajo vprašanja, zakaj moralni ljudje ne ravnajo moralno (prim.: Batson in Thompson, 2001). To vprašanje je sicer poznano tudi v filozofski moralni teoriji kot problem »nemoralneža«, tj. nekoga, ki ima vsa ustrezna prepričanja, a vendar jim s svojim delovanjem ne uspe slediti. Problem je znotraj filozofije prisoten že dolgo – vsaj od Sokrata naprej –, dotika pa se vprašanja, ali so moralna prepričanja motivirajoča ali ne. Zgodovinsko gledano ima

2 Ang. *self-deception*.

3 Ang. *avoidance of knowledge* (Cavell, 1987).

4 Ang. *active ignorance*; prim.: Felman, 1982.

mo na ta problem dva odgovora, in sicer Sokratov *intelektualizem*, v skladu s katerim je moralnost notranje povezana z racionalnostjo,⁵ ter Aristotelovo zanikanje le-tega.⁶ Tudi v sodobni moralni teoriji lahko zasledimo dve podobni stališči, in sicer *motivacijski* ali *moralni internalizem*, ki »zagovarja bistveno oz. notranjo povezanost moralnosti oz. moralnih sodb in motivacije za delovanje« (Strahovnik, 2016: str. 27), in *motivacijski* ali *moralni eksternalizem*, ki »trdi, da sta motivacijska moč in razumnost moralnosti odvisni od dejavnikov, ki so moralnosti oz. moralnim sodbam zunanji« (ibid.: str. 27–28). Toda navkljub sorodnosti Batsonovega in sokratsko-aristotelovskega problema znotraj »moralne hipokrizije« kot socialnopsihološkega pojava vendarle gre hkrati še za nekaj drugega: raziskave Batsona in sodelavcev namreč skušajo preučiti, ali bodo posamezniki v konkretnih odločitvah (v skladu z lastno oceno) ravnali nemoralno in kljub temu ohranjali *videz* moralnosti.

V tipičnem Batsonovem poskusu je oseba soočena z dilemo izbire nalog: posamezniku je rečeno, da sodeluje v neki študiji, kjer se mora predhodno odločiti, kdo bo opravljal zanimivo nalogo z nagrado (pozitivno) in kdo dolgočasno nalogo brez nagrade (nevtralnno). Posameznik ima na voljo izbiro, da bodisi zanimivo nalogo pripiše sebi in dolgočasno drugemu bodisi da stori obratno, pri čemer druga oseba ne bo vedela, kako so bile naloge dodeljene (druge osebe v študiji v resnici sploh ni: preučevanje odločitve glede izbire je vsa njena vsebina). Kot poroča Batson, se v veliki večini primerov (70–80 %) zgodi, da posamezniki (v glavnem gre za študente začetnih letnikov študija psihologije) zanimivo nalogo pripišejo sebi (Batson in Thompson, 2001: str. 55). Toda še bolj zanimivi so rezultati nadgrajenega preskusa, kjer imajo posamezniki na voljo izbiro, da naloge določijo s pomočjo meta kovanca: od tistih, ki se odločijo, da bodo naloge razdelili na tak objektivni način (približno polovica udeležencev), presenetljiva večina (85–90 %) posameznikov ponovno zanimivo nalogo pripiše *sebi*, kar je seveda v velikem nasprotju s statistično verjetnostjo (50 %). Batson s sodelavci tako pomenljivo zaključuje:

5 Prim.: »Potem se pač nihče ne bo prostovoljno odpravil proti slabemu niti proti tistemu, kar je po njegovem mnenju slabo; očitno v človeški naravi ni tega, da bi človek hotel iti proti temu, kar je po njegovem mnenju slabo, namesto k temu, kar je dobro.« (*Protagona*, 358c-d.) Sklici na Platonova dela sledijo utečeni Stephanovi metodi.

6 Prim.: »Vprašanje bi se lahko postavilo takole: kako sploh more nekdo, ki pravilno spoznava, izgubiti oblast nad sabo? Nekateri namreč trdijo, da je kaj takega pri človeku, ki ima jasno spoznanje, sploh nemogoče. Tako je bil npr. Sokrates mnenja, da bi bilo nekaj nepojmljivega, če bi v kom bilo pravilno spoznanje, pa bi nad tem spoznanjem prevladalo nekaj drugega in ga kot sužnja vlačilo naokrog. Sokrates je takšen nauk v osnovi zavračal, kot da neobvladana sploh ne obstaja, češ da nihče ne dela proti temu, kar spozna za najboljše, iz drugačnega vzroka kot iz nevednosti. Toda takšno sklepanje je v očitnem nasprotju z dejstvi.« (*Nikomahova etika*, 1145b.) Navajanje iz Aristotelovih del sledi utečeni metodi Bekkerjeve paginacije.

Očitno je naš kovanec bil bodisi zelo radodaren bodisi je metanje kovanca zaradi sledenja lastnemu interesu v proces odločanja vneslo toliko dvoumnosti, da so se sodelujoči lahko počutili moralno, medtem ko so še zmeraj dajali prednost sebi (»Padel je grb. Poglejmo, kaj to pomeni ... jaz dobim pozitivno nalogo.« »Padla je glava. Poglejmo, kaj to pomeni ... drugi dobi nevtralno nalogo.«) Očitno je nekaj posameznikov, ki so metali kovanec, izkoristilo to dvoumnost, da so prikrili lastni interes s krinko moralnosti (Batson et al., 1997: str. 1342).

Ob teh rezultatih se je Batsonu in sodelavcem zastavilo še vprašanje, *kakšni* ljudje v moralnem smislu se odločajo za »objektivno« metodo razdeljevanja nalog. Primerjava rezultatov posameznikov z vprašalniki je razkrila morda še bolj zaskrbljujočo podrobnost: »Ironično, ta vzorec hipokrizije je bil še posebej močen pri posameznikih, ki so dosegli veliko točk pri samoocenjevanju glede moralne odgovornosti.« (Batson in Thompson, 2001: str. 55.) Izkazalo se je, da so se v posebej prirejeni študiji ob povečanem samozavedanju⁷ in ob odsotnosti vnaprej določenih moralnih standardov⁸ tisti posamezniki, ki so ravnali *najbolj sporno* (v vseh primerih so pozitivno nalogo pripisali sebi), prepoznali kot *najbolj moralne!* (Batson et al., 1999: str. 533–534.) To pa je raziskovalce napeljalo na misel, da pri moralnem odločanju nimamo opraviti samo z moralno hipokrizijo (zavestnim ravnanjem v prid sebi in skrivanjem pod krinko navidezne moralnosti), temveč tudi s prilagajanjem moralnih standardov:

Naši rezultati nakazujejo, da lahko pride tudi do spreminjanja moralnih standardov. Kot nakazujejo naši rezultati, lahko transformacija zajema bodisi redefiniranje lastnega interesa kot moralnega bodisi redefiniranje moralnih odločitev kot nemoralnih. S pomočjo samozavedanja stimulirani k zmanjševanju razkoraka med vedanjem in standardi tako, da standarde prilagodimo sebičnemu /self-oriented/ vedanju, lahko ustvarimo nove standarde, ki upravičujejo – ali celo spodbujajo – sebično /self-interested/ vedenje v prihodnosti. Še več, poskusi prevpraševanja, razkrinkavanja in nadzorovanja moralno vprašljivega vedenja lahko imajo nasproten učinek; verjetno je, da bodo povišali samozavedanje, ki bo pospešilo proces. Rezultati so lahko dramatični (Batson et al., 1999: str. 535).

7 Samozavedanje je v skladu z drugimi študijami s področja v Batsonovi eksperimentalni situaciji bilo povečano s pomočjo prisotnosti ogledala, v katero je gledal posameznik med preskusom (Batson et al., 1999: str. 529).

8 Odsotnost vnaprej določenih standardov pomeni, da eksperimentator udeležencem ni sugeriral, kateri način dodelitve naloge (npr. metanje kovanca) je najbolj moralen. Za podrobnosti glej Batson et al., 1999: str. 532–534.

Socialnopsihološke študije Batsona in sodelavcev nam tako prikazujejo človekovo moralno delovanje v posebni luči: zdi se, da je naša motivacija za moralno ravnanje – ne glede na to, kako avtonomni in racionalni se zdimo samim sebi in drugim – pogosto obarvana z moralno hipokrizijo, tj. z ravnanjem, ki se *zdi* moralno, a se hkrati izogiblje »stroškom« moralnega ravnanja. To vedénjsko težnjo lahko razumemo tudi iz povsem evolucijskega vidika maksimiziranja posameznikovih koristi: pridevnik »moralen«, ki nam ga pridajo drugi, nam lahko omogoči številne družbene koristi in prednosti, kot so zaupanje, ugled, spoštovanje itn., kot to izpostavlja evolucijski biolog Robert Trivers (prim.: Trivers, 2013: str. 22). Tako nikakor ni nenavadno, če se posamezniki trudimo za svoj moralni ugled in v družbi skušamo veljati za moralne individuume ter s tem za ugledne člane naših skupnosti, ki jim je zaupan dostop do pomembnih virov. A po drugi strani je seveda jasno, da pri pridobivanju takih koristi bolj kot *dejanska* moralnost šteje zgolj njen *videz*.

Toda, kot poudarja Trivers, zgodba postane še bolj zapletena: če imamo posamezniki največ koristi ravno s hlinjenjem moralnosti, saj si na tak način lahko zagotovimo prednosti, je jasno, da se bomo z ostalimi posamezniki zapletli v koevolucijsko tekmo, ki bodo našo prevaro skušali odkriti in se s tem ubraniti oškodovanja. »Ta tekma,« kot poroča Trivers, »vodi h kompleksnosti na obeh straneh – k evoluciji nenavadnih, zapletenih in lepih primerov prevare kot tudi k sposobnostim njenega odkrivanja. V splošnem, še posebej pa pri pticah in sesalcih, ta tekma favorizira inteligenco na obeh straneh.« (Ibid.: str. 29.) Trivers zato postavi tezo, da smo ljudje ravno zaradi vključenosti v koevolucijsko tekmo varanja in odkrivanja prevare razvili zapletene mehanizme odkrivanja laži: zelo dobri smo v odkrivanju laganja in prikrivanja. Trivers meni, da bo prav zaradi naše sposobnosti odkrivanja laži varanje najuspešnejše takrat, ko mu tisti, ki vara, še sam verjame in se svoje prevare sploh ne zaveda, saj takrat ne izdaja očitnih znakov, ki sicer spremljajo zavestno varanje (povečana koncentracija, umetni nadzor govora in mimike zaradi živčnosti, ki je posledica strahu pred razkritjem; povišan ton itn.). Tako se naposled soočimo še s samozaslepitvijo ali samoprevaro, ki je po Triversovem mnenju prav v funkciji prevare drugega: »Osrednja trditev te knjige je, da se samoprevara razvije v službi prevare – zato, da lažje pretentamo druge /.../ tisti, ki vara samega sebe, ne izda namigov, ki spremljajo zavestno varanje, s čemer se izogne odkritju.« (Trivers, 2013: str. 4.)

Tudi če Triversovo tezo glede funkcije samoprevare sprejmemo z morebitnimi zadržki zaradi njene radikalnosti, se vsekakor zdi, da moramo v moralnem odločanju poleg navadne zavestne moralne hipokrizije upoštevati še samoprevaro glede (ne)moralnosti lastnega delovanja; to pa

zato, ker nam tudi zadnji omenjeni rezultat Batsonove študije – sebično ravnanje, ki je ocenjeno z najvišjo oceno moralnosti – zastavlja vprašanje, ali se posamezniki prilagajanja moralnih standardov svojemu ravnanju ob povišani stopnji samozavedanja sploh zavedajo. Kot bomo videli v naslednjem razdelku, obstajajo pomembni indici, da se svojega presojanja in odločanja pogosto zavedamo v skromnejši meri, kot bi nemara mislili ali bili pripravljene priznati. Batsonove študije tako ne namigujejo zgolj na zavestno moralno hipokrizijo, temveč tudi na še mračnejšo možnost samoprepare v našem moralnem delovanju, ki nam omogoča, da ravnamo sebično ob tem, ko smo prepričani, da racionalno sledimo visokim moralnim standardom.

Samoprepara in kognitivna disonanca

Poleg Triversovih raziskovanj, ki se posvečajo problemu samoprepare, je ta pojav deležen precejšnje pozornosti tudi znotraj filozofije, ki pa je ne zanimajo le moralne posledice tega fenomena, temveč tudi njena epistemološka oziroma spoznavnoteoretska zagata. Ni namreč težko ugotoviti, da se samoprepare drži določena mera protislovnosti: kako je namreč možno varati samega sebe, če varanje predpostavlja namerno ravnanje, slednje pa je po definiciji zavestno? Ali še drugače: kako je možno, da nekdo – kot rečemo v pregovoru – »tako laže, da verjame še sam sebi«, oziroma kako »samopreparant nasede svoji lastni prevari«? (Saunders, 1975: str. 559.) Še natančneje lahko rečemo, da se problema samoprepare drži ta dva paradoksa: 1) *statični*, ki govori o tem, da samoprepara od subjekta zahteva, da ima sočasno dve nasprotujoči prepričanji (verjeti mora tako p kot ~p; recimo prepričanje »ravnam moralno« in njeno zanikanje – »ravnam nemoralno« – glede istega ravnanja), in 2) *dinamični*, ki govori o tem, da mora subjekt imeti namero (intenco), ki se je ne zaveda (namreč namero, da bo pretental samega sebe – za oboje prim.: Bach, 1981: str. 351; Deweese-Boyd, 2016). Kot izpostavlja Ian Deweese-Boyd, se tradicionalno odgovori na to zagato, ki spremlja samopreparo, razdelijo v dve skupini: prva skupina zagovarja tezo, da je samoprepara zares intencionalna (namerna), medtem ko druga skupina trdi, da samoprepare ne smemo razumeti po analogiji z običajno prevaro, ki vključuje dve osebi (eno, ki vara, in eno, ki je prevarana).

Tisti, ki zagovarjajo intencionalni model samoprepare, se znova delijo v dve podskupini. Prva trdi, da lahko paradokse samoprepare odstranimo, če ta proces razumemo v času. Denimo, da se zavestno odločim, da se bom prepričal v nekaj, česar trenutno ne verjamem, na primer v misel »bog obstaja«. Ob tem se daljše obdobje trudim, da bi začel verjeti v boga (nek avtor šaljivo navaja, da morda zato, ker sem seznanjen s Pasca-

lovo stavo). Naposled mi zaradi mojega truda in vneme dejansko uspe ter postanem veren. Ko zdaj pogledam nazaj, se mi lahko celo zdi, da sem na začetku, ko sem se skušal pretentati, bil v zmoti, in da *šele zdaj* dojemam resnico. V tem primeru sem morda res pretental samega sebe, toda zdi se, da ni res, da je moja samoprevara paradokсна; prepričanje p (v tem primeru »bog obstaja«) in prepričanje ~p sem namreč imel v različnih časovnih obdobjih. Čeprav je ta razlaga kredibilna, pa drugi avtorji (prim.: Deweese-Boyd, 2016) opozarjajo, da pojasni le specifični primer samoprevar in da posledično ne pojasni bolj »časovno kompaktnih« primerov (kot so morda zgornji Batsonovi primeri, kjer udeleženci poskusa napačno ocenjujejo moralnost svojega delovanja na zelo kratek rok) in značilne tenzije, ki spremlja samoprevaro. Dion Scott-Kakures se zato na podlagi razmišljanj Donalda Davidsona nagiblje celo k misli, da to sploh ni pravi primer samoprevar, ker mu manjka tista značilna »iracionalnost« (Scott-Kakures, 1996: str. 31).

Zato druga podskupina znotraj intencionalnega modela samoprevar zagovarja t. i. »psihološko razdelitev«. Statični in dinamični paradoks je namreč mogoče odstraniti tudi tako, da različna prepričanja (p in ~p) pripišemo različnim duševnim instancam ali *psihičnim regijam*: nezavedno vem, da p, a se hkrati prepričam, da zavestno mislim ~p. Takšna teorija se ne bi skladala le s psihodinamično perspektivo v psihologiji, ki postulira obstoj različnih, neodvisnih psihičnih regij (Sigmund Freud in psihoanaliza nasploh), temveč, kot poroča Trivers, tudi z določenimi nevrofiziološkimi raziskavami, povezanimi s predzavestno nevronske aktivnostjo (Trivers, 2013: str. 54–57). Mnenja te druge podskupine teoretikov bi se po drugi strani lepo skladala tudi z idejo razcepljenega subjekta, ki je popularna v sodobni filozofiji: po tej predpostavki posamezniki nismo zgolj transparentna, zavestna točka miselne aktivnosti, temveč produkt različnih psihičnih silnic, ki delujejo na nezavedni ali predzavestni ravni, kar naše mentalno življenje obarva s precejšnjo mero iracionalnosti.

Seveda pa postulacije takšnih bitnosti niso povšeči vsem teoretikom: kot poroča Ian Deweese-Boyd, jih Alfred R. Mele imenuje »mentalna eksotika« (Deweese-Boyd, 2016). Iz tega razloga druga skupina teoretikov trdi, da samoprevar ne smemo pojmovati po tradicionalnem intencionalnem modelu, temveč da moramo ta pojav razumeti preprosto v sklopu posedovanja napačnega prepričanja. V skladu s takim pogledom na samoprevaro

mora posameznik imeti zgolj napačno prepričanje, da p, imeti dokaze, da ~p, in imeti željo ali emocijo, ki pojasni, zakaj verjame p in se ga oklepa. V splošnem: če ima nekdo dokaze, za katere bi v normalnih okoliščinah

rekli, da govorijo v prid ~p, in vendar namesto tega verjame p zaradi neke želje, emocije, ali druge motivacije, ki jih je povezal s p, potem je samoprevaran (Deweese-Boyd, 2016).

Ta slednja opcija se morda zdi še posebej kredibilna zato, ker dopušča, da se subjekt (vsaj delno) zaveda prepričanja, ki se mu želi ogniti, kar je še posebej značilno za tipične primere v analizah Stanleyja Cavella, kjer subjekti slutijo resnico, pred katero bežijo (prim.: Cavell, 1987). Toda po drugi strani je precejšnja težava te pozicije dejstvo, da je tako definirano samoprevaro zelo težko, če že ne povsem nemogoče, ločiti od »sprenevedanja« ali t. i. »pobožnih želja«,⁹ s čemer pa se izgubi tisti posebni moment samoprevare, kjer je subjekt dejansko v temi glede lastnih duševnih procesov:

Mislím, da v teh /Davidsonovih/ pripombah tiči očitek, da v tovrstnih pojasnitvah nekaj manjka, saj v skladu z njimi rezultirajoče stanje ne odgovarja samoprevari Posledično prepričanje ni krhko ali nestabilno na način, kot so zelo pogosto prepričanja v samoprevari. Kar v teh pojasnitvah manjka – in mislim, da bi se Davidson strinjal s to diagnozo – je »intencionalna iracionalnost« (Scott-Kakures, 1996: str. 32).

Tudi če pogledamo Triversove primere, se zdi, da je takšna »deflacijska« (Deweese-Boyd, 2016) pojasnitev samoprevare prešibka: predzavestna nevrnska aktivnost nam pove nekaj drugega od tega, da subjekt morda »sluti« nevšečno resnico, saj govori o tem, da določeni procesi niso zavestni. Podobno se zdi, da Batsonovi posamezniki, ki ravnajo sebično, a se ocenijo kot visoko moralne, ne sledijo tej deflacijski teoriji: vse prej zanje velja, da so dejansko prepričani v svoje sledenje visokim moralnim standardom, ne pa, da v samoocenah izražajo »pobožne želje«. Pri samoprevari torej pogosto ne gre le za to, da posamezniki »ne želijo vedeti«, temveč za to, da dejansko »ne vejo«. Vsekakor pa drži, da imamo na tem področju opraviti z več sorodnimi pojavi in da je naše življenje obarvano tako s samoprevaro kot s »pobožnimi željami«.

V sklopu razdelka, posvečenega samoprevari, velja posebej izpostaviti še teorijo Leona Festingerja (Festinger in Carlsmith, 1959), ki jo je ta socialni psiholog razvil tekom petdesetih let prejšnjega stoletja. Gre za t. i. »teorijo kognitivne disonance«, ki pravi, da je subjekt zmeraj motiviran odpraviti miselni konflikt ali miselno nesozvočje (kognitivno disonanco):

Festinger /.../ je predlagal teorijo, da zaznana nekonsistentnost med dvema sočasnima idejama generira stanje psihološkega neudobja ali kognitivne disonance. Teorija kognitivne disonance pravi, da so posamezniki

9 Gre za termin, ki se v angleščini v strokovni literaturi imenuje *wishful thinking*.

motivirani k razrešitvi disonance bodisi s spreminjanjem prepričanj, odnosov ali vedênja bodisi z racionalizacijo prepričanj, odnosov in vedênja. Na primer: široko sprejeto dejstvo je, da je kajenje povezano z večjo verjetnostjo za razvoj pljučnega raka. Istočasno pa posamezniki želijo živeti zdravo življenje. Po tej teoriji je želja po zdravem življenju v disonanci z dejavnostmi, ki bodo skoraj gotovo skrajšale posameznikovo življenje. Konflikt, ki nastane zaradi tega, ker imamo sočasno protislovne ideje, se lahko zmanjša s prenehanjem kajenja ali z racionalizacijo posameznikovega kajenja. (Waxer in Morton, 2012: str. 586).

Racionalizacija je seveda še posebej pogosta takrat, kadar subjekt prepričanj, odnosa ali vedênja ne more ali ne more zlahka spremeniti, kadar ima torej kakšno prepričanje o preteklosti (denimo o svojem preteklem ravnanju ali odločitvi) ali kadar bi spreminjanje terjalo velik napor in bi bilo morda še v nasprotju z utečenimi normami. Kot je opazila vrsta raziskovalk in raziskovalcev (prim.: Norgaard, 2011; Joy, 2011), je zanikanje s pomočjo mehanizma kognitivne disonance še posebej močno na področju okoljske etike in etike živali, kjer imamo opraviti z najrazličnejšimi strategijami racionalizacije in izogibanja moralnemu ravnanju. Številni posamezniki in posameznice, denimo, niso pripravljene sprejeti novic o globalnem segrevanju, vplivu njihovega življenjskega sloga na okolje (Grušovnik, 2011: str. 59–72) ali posledic, ki jih ima njihovo uživanje mesa za trpljenje živali (Grušovnik, 2016: str. 119–154), kar velja tako za industrijske kot tudi za visoko razvite postindustrijske družbe, kjer je stopnja izobraženosti prebivalstva najvišja.

Kognitivna disonanca je tako skupaj s samoprevaro še en zelo uspešen mehanizem, ki posameznikom in posameznicam omogoča prilagajanje moralnih standardov na način, da so v skladu z njihovim ravnanjem. Seveda je vprašanje, ali gre pri kognitivni disonanci za pojav, ki podkrepljuje teorijo samoprevare, zgrajeno na intencionalnem modelu, ali za proces, ki je bližje »pobožnim željam«, pri čemer ni izključeno, da lahko ta mehanizem operira tako s pomočjo popolne zaslepitve subjekta kot tudi na način izogibanja nasluteni resnici. V vsakem primeru pa gre za kognitivni proces, ki se ga posamezniki zvečine le slabo zavedajo: polno zavedanje mehanizma namreč le-temu jemlje kredibilnost in ga onemogoča. Vsekakor pa se zdi, da ta teorija podkrepljuje moralni internalizem, saj če moralna prepričanja ne bi bila motivirajoča in ne bi napeljevala k delovanju, potem ni jasno, zakaj bi se jih posamezniki tako goreče trudili prilagajati svojemu vedênju. Po drugi strani v prid internalizmu govori že osnovna postavka teorije, po kateri so posamezniki motivirani odstranjevati miselni konflikt.

Namesto sklepa – moralna vzgoja v luči hipokrizije in samoprevare

Epistemološke rešitve, povezane tudi z ontološkimi postavkami v sklopu filozofije duha (npr. vprašanje enotnosti mislečega subjekta, vprašanje ontološkega statusa prepričanj itn.), ki spremljajo problem samoprevare, imajo lahko neposredne posledice za pristope k moralni vzgoji, podobno pa velja tudi za debato o moralnem internalizmu in eksternalizmu. Povedano preprosto: če smo prepričani, da so moralna prepričanja motivirajoča, potem se lahko tako kot Sokrat in v določeni meri tudi Platon naslonimo predvsem na vlogo kritičnega mišljenja (pri Platonu na »dialektiko« – prim.: *Država* 533b–535b) v moralni vzgoji, medtem ko se v primeru moralnega eksternalizma, ki poudarja pomen emocij, navad in stremljenj, lahko naslonimo bolj na aristotelovski »model«, ki daje poudarek »habituaciji« in življenju v moralni in politični skupnosti (prim. Bowen, 2003: str. 124–125). Glede samoprevare se nam tukaj sicer izriše nekoliko drugačna podoba, a še zmeraj so vzgojno-izobraževalni pristopi tukaj v tesni zvezi z epistemološkimi in ontološkimi stališči, ki jih imamo o tem pojavu: če menimo, da moramo samoprevaro razumeti v skladu z neintencionalnim modelom, kjer je ta pojav odraz naših želja, ki se ne skladajo z nasluteno resnico, potem se zdi, da moramo podobno kot pri moralnem eksternalizmu dati prednost apetitivni in emocionalni vzgoji. Toda če je samoprevara odraz naših nezavednih procesov – denimo sinergije različnih psihičnih instanc –, potem se znajdemo v posebni zagati, saj nam zgolj dodatno poudarjanje kritičnega mišljenja ne pomaga kaj dosti. Videli smo namreč, da so posamezniki v Batsonovi študiji v primeru povišanega samozavedanja ravnali najbolj sebično ob tem, ko so menili, da ravnajo najbolj moralno. Tudi Trivers poudarja, da je zveza med prevaro in inteligenco prej premo sorazmerna kot obratno (Trivers, 2013: str. 37), čeprav je res tudi, da ima samoprevara svoje meje, saj lahko skrajna samozaslepitev vodi v megalomanijo, ki prične posameznikom škodovati. Povedano na kratko: veliko razmišljanja in truda okoli moralnega presojanja ne pomeni nujno bolj vodotesnih moralnih sodb in neoporečnega ravnanja, temveč je lahko nemalokrat znak intenzivne racionalizacije. Tukaj je problem, omenjen v uvodu pričujočega besedila, zaostren do svoje skrajnosti.

Prav gotovo pa to po drugi strani ne pomeni, da je treba opustiti prizadevanja za zviševanje kakovosti kritičnega mišljenja kot poti do moralne avtonomije posameznikov znotraj sodobne moralne vzgoje, saj bi to prej ko slej pomenilo vrnitev v preteklost k metodam preproste internalizacije vrednot, kar smo na kratko omenjali v uvodu. Prej bi lahko trdili nasprotno: kritično mišljenje je treba še zaostriti, a na način, da upošteva

naravo kognitivnih procesov, kot sta kognitivna disonanca in samoprevara. Ne nazadnje je bil prav Sokrat tisti, ki je znal svoje nasprotnike, ki so se izmikali njegovim argumentom, pripeljati do takšne disonance, da so se naposled zavedali svoje racionalizacije ali pa jo morali v zadregi priznati. Dva načina spopadanja z opisanimi procesi, ki nam omogočajo prilagajanje moralnih standardov delovanju in ki bi ju veljalo v bodoče še natančneje preučiti, sta tako 1) informiranje o teh mehanizmih in 2) sokratska argumentacija, ki onemogoči preprosto racionalizacijo. Prvi način je zanimiv zato, ker razkritje mehanizmov hkrati spodbije njihovo kredibilnost, drugi pa zato, ker zapira poti za ustvarjanje novih prepričanj (tj. pokaže na njihovo nevzdržnost), zaradi česar subjektom na voljo za odstranitev miselnega konflikta ostaja zgolj sprememba vedênja. Vendar pa je treba poudariti, da so to zgolj hipoteze, ki bi jih veljalo še dodatno in predvsem natančneje pretresti (pomislek glede prvega načina spopadanja s samoprevaro bi lahko bil znani filozofem Slavoj Žižka, v skladu s katerim vednost o delovanju ideologije posamezniku ne pomaga pri tem, da bi se izvil iz njenega primeža, pa tudi ideja Eviatarja Zerubavela in Roberta Triversa, da zanikanje oziroma razkrinkanje zanikanja vodi v novo zanikanje; prim.: Zerubavel, 2006: str. 53; Trivers, 2013: str. 150).

Pred koncem velja izpostaviti še problem, ki smo se ga dotaknili v uvodu, nanaša pa se na t. i. »model informacijskega deficita« v izobraževanju, ki predpostavlja, da je vzrok za umanjkanje spremembe (denimo spremembe delovanja) predvsem pomanjkanje (pravilnih) informacij (prim.: Norgaard, 2011: str. 64). Kot lahko sklepamo na podlagi teorije kognitivne disonance in samoprepare, je ta model na področju moralne vzgoje pomanjkljiv v toliko, v kolikor zanemarja racionalizacijske strategije in strategije samoprepare: soočeni z novimi, nevšečnimi informacijami se lahko subjekti prej kot k spremembi vedênja zatečejo k spremembi prepričanj in novo znanje bodisi takoj zavrnejo bodisi ga interpretirajo na tak način, da je v skladu z njihovim delovanjem. Kot sem skušal pokazati v svoji monografiji, posvečeni okoljski etiki, je natanko to vzrok razočaranj tistih, ki se ukvarjajo z okoljsko vzgojo in izobraževanjem ter ozaveščanjem (Grušovnik, 2011: str. 59). Iz tega pa lahko za zaključek povlečemo še praktično ugotovitev za posameznice in posameznike, ki se ukvarjajo z moralno vzgojo na različnih področjih, dotika pa se problema učiteljeve rezilientnosti, njegove sposobnosti vztrajanja v učiteljskem poklicu navkljub številnim izzivom, s katerimi se sooča na delovnem mestu.¹⁰ Gre preprosto za misel, da poznavanje pojavov, kot sta samoprevara in kognitivna disonanca, učiteljem omogoča boljše razumevanje razmišljanja in (ne)ravna-

10 Za pomen učiteljeve rezilientnosti prim.: Valenčič Zuljan, M. in Kiswarday, V., 2015.

nja učencev in posledično manj občutkov lastne nekompetentnosti, manj razočaranj in manj (samo)obtoževanja pri domnevno »slabših« kratkoročnih učnih izidih, s tem pa več moči za dolgoročno in potrpežljivo delo.

Viri in literatura

- Batson, D. C., Kobryniewicz, D., Dinnerstein, J. L., Krampf, H. C. in Wilson, A. D. (1997) In a Very Different Voice: Unmasking Moral Hypocrisy. *Journal of Personality and Social Psychology*, zv. 72(6), str. 1335–1348.
- Batson, D. C., Thompson, E. R., Seufferling, G., Whitney, H. in Strongman, J. A. (1999) Moral Hypocrisy: Appearing Moral to Oneself Without Being So. *Journal of Personality and Social Psychology*, zv. 77(3), str. 525–537.
- Batson, D. C. in Thompson, E. R. (2001) Why Don't Moral People Act Morally? Motivational Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, zv. 10(2), str. 54–57.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) Krek, J. in Metljak, M. (ur.). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
URL: http://belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf
Pridobljeno 30.4.2017
- Bowen, J. (2003) *A History of Western Education, Vol. I: The Ancient World*. London: Routledge.
- Cavell, S. (1987) *Disowning Knowledge in Seven Plays of Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deweese-Boyd, I. (2016) Self-Deception. V Zalta, E. N. (ur.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
URL: <https://plato.stanford.edu/entries/self-deception/>
Dostop 1.5.2017
- Država* (2004) v: *Platon – zbrana dela I.* (prev. Gorazd Kocijančič). Celje: Mohorjeva družba, str. 989–1252.
- Felman, S. (1982) Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable. *Yale French Studies*, št. 63, str. 21–44.
- Festinger, L. in Carlsmith, J. M. (1959) Cognitive Consequences of Forced Compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, št. 58, str. 203–211.
- Grušovnik, T. (2011) *Odtienki zelene – humanistične perspektive okoljske problematike*. Koper: Annales.
- Grušovnik, T. (2016) *Etika živali – o čezvrstnem gostoljubju*. Koper: Annales.

- Joy, M. (2010) *Why We Love Dogs, Eat Pigs, and Wear Cows – An Introduction to Carnism*. San Francisco: Conari Press.
- Nikomahova etika* (2002) (prev. Kajetan Gantar). Ljubljana, Slovenska matica.
- Norgaard, K. M. (2011) *Living in Denial: Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. Cambridge: MIT Press.
- Protagora* (2004) v: *Platon – zbrana dela I.* (prev. Gorazd Kocijančič). Celje: Mohorjeva družba, str. 765–809.
- Saunders, John Turk (1975) The Paradox of Self-Deception. *Philosophy and Phenomenological Research*, zv. 35(4), str. 559–570.
- Scott-Kakures, Dion (1996) Self-Deception and Internal Irrationality. *Philosophy and Phenomenological Research*, zv. 56(1), str. 31–56.
- Strahovnik, V. (2016) *Moralna teorija: o naravi moralnosti*. Šentilj: Aristej.
- Šimenc, M. (2012) Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot. *Šolsko polje*, l. XXIII, št. 5-6, str. 79–92.
- Trivers, R. (2013) *The Folly of Fools: The Logi of Self-Deceit and Self-Deception in Human Life*. New York: Basic Books.
- Valenčič Zuljan, M. in Kiswarday, V. (2015) The resilient teacher: the way to reach quality education in contemporary society. V Opić, S., Bilić, V. in Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 75–99.
- Waxer, M. in Morton, B. J. (2012) Cognitive Conflict and Learning. V Seel, N. (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science+Business Media, LLC, str. 585–587.
DOI 10.1007/978-1-4419-1428-6
Dostop 20.2.2017
- Zerubavel, E. (2006) *The Elephant in the Room: Silence and Denial in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.

Etika edukacijskega raziskovanja

Zdenko Kodelja

Etika edukacijskega raziskovanja je ena izmed raziskovalnih etik, njena specifika pa je v tem, da so predmet njenega preučevanja etični problemi, povezani z empiričnimi in teoretskimi raziskavami, ki se v okviru različnih znanstvenih disciplin izvajajo na področju vzgoje in izobraževanja. Tako kot druge etike znanstvenega raziskovanja sodi tudi etika edukacijskega raziskovanja med aplikativne etike. Te so se začele razvijati v ZDA v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja kot odgovor na do tedaj prevladujočo anglosaško moralno filozofijo, ki se ni posvečala preučevanju same moralnosti, temveč metaetičnim problemom, torej logični in semantični analizi moralnega diskurza, ali drugače rečeno, »jezika morale« in »moralnih izrazov«, ter natančni analizi moralnih konceptov, kot so »dobro«, »pravično«, »dolžnost« itd. Z reafirmacijo normativne etike, to se pravi tiste vrste etičnih teorij, ki – v nasprotju z metaetiko – podajajo odgovore na vsebinska vprašanja, kot so: »Kaj moramo storiti?«, »Katero dejanje je najbolj pravično?« itd., so nastale tudi aplikativne etike, med katerimi so nemara najbolj znane bioetika, okoljska etika in različne poklicne etike. Med slednje mnogi uvrščajo tudi etiko raziskovanja, čeprav je ta nekaj, kar je drugim aplikativnim etikam hkrati notranje in zunanje. Bioetika, na primer, presega problematiko etike raziskovanja (denimo v tistem delu, ko preučuje etična vprašanja, povezana z abortusom in evtanazijo), po drugi strani pa, ravno nasprotno, etika raziskovanja presega problematiko bioetike (saj vključuje etična vprašanja, ki zadevajo raziskovanje, katerih predmet preučevanja ni ne človek ne druga živa bitja). Razlog, zaradi katerega je etika raziskovanja obravnavana kot ena od poklicnih etik, pa je v tem, da je raziskovanje poklic, ki ga od devetdesetih let

prejšnjega stoletja vse bolj urejajo poklicni oziroma etični kodeksi ravnanja, ki so jih sprejele številne znanstvene discipline, univerze, raziskovalni inštituti in združenja raziskovalcev (Shamoo in Resnik, 2009: str. 9). Poklicni kodeksi, ki so različni za različne poklice, so običajno mišljeni kot »nekakšen stanovski zakon, ki ga neko poklicno združenje naloži svojim članom« (Brezinka, 1994: str. 163). Znotraj poklicne skupine služi bodisi kot kašipot pri konkretnem uresničevanju poklicnih nalog bodisi kot merilo za oceno ravnanj, ki škodujejo temu poklicu. Po eni strani je poklicni kodeks normativna osnova, ki omogoča, da se znotraj neke poklicne skupine ukrepa zoper tiste člane, ki niso izpolnili svojih poklicnih dolžnosti in so s tem povzročili škodo vsej poklicni skupini. Po drugi strani pa poklicni kodeks varuje člane pred neupravičenimi napadi nanje, kajti samo na podlagi dovolj natančno določenih norm poklicne etike je mogoče dokazati, da je nekdo v določenem primeru ravnal bodisi v skladu bodisi v nasprotju s svojo dolžnostjo. Zunaj poklicne skupine pa služi poklicni kodeks še enemu drugačnemu cilju: vzpostavljanju zaupanja v sposobnost in odgovornost pripadnikov določenega poklica. Če namreč javnost ve, da se v nekem poklicu postavljajo visoki standardi tako na tehnični kot na moralni ravni, lahko z večjo gotovostjo verjame, da bo tudi sleherni posameznik, ki opravlja ta poklic, sposoben dobro služiti vsem, ki potrebujejo njegove usluge ali storitve (ibid.: str. 163–164).

Toda včasih je težko razločiti, katere norme, zapisane v etičnih kodeksih za raziskovalce, so resnično etične norme. Ali je na primer zahteva, navedena tudi v Sloveniji veljavnem *Evropskem kodeksu ravnanja za ohranjanje raziskovalne poštenosti*, da morajo biti izvirni znanstveni podatki »dokumentirani in arhivirani za daljše obdobje« (Evropski, 2011: str. 13), etična norma ali le neke vrste tehnični predpis? Kaj pa, če ne bi bila zapisana v etičnem kodeksu, temveč v zakonu ali v pravilniku? Bi bila tedaj etična ali pravna oziroma zakonska norma? Sam menim, da v tem in podobnih primerih ne gre za etične norme, temveč za predpise, katerih kršitev ali izpolnitev ima le posredno etično vrednost v tem smislu, da kaže na to, ali raziskovalci ravnajo v skladu z etično normo odgovornega in skrbnega izvajanja raziskave. Poleg tovrstnih težav je treba omeniti še eno, namreč, da se v kontekstu razprav o etičnih kodeksih in raziskovalni etiki izraz »etika« uporablja kot sinonim za moralo, čeprav je običajno etika razumljena kot filozofija morale, torej kot veda, ki preučuje utemeljitev in upravičenost moralnih norm, medtem ko je morala razumljena kot konkretna vsota pravil, zapovedi, prepovedi in življenjskih norm, ki so v veljavi v določenem okolju ali družbi. Zato bi bilo, gledano iz te perspektive, vsaj ko gre za poklicne kodekse, nemara bolje, če bi zanje uporabljali izraz »kodeks poklicne morale«.

Ne glede na te nejasnosti pa velja v akademski sferi široko soglasje o tem, da so etični kodeksi ravnanja raziskovalcev po eni strani »norma za samoregulacijo« znanstvene skupnosti (ibid.: str. 8), po drugi pa »temelj etičnega ravnanja« za raziskovalce pri njihovem soočanju z etičnimi vprašanji pri /.../ raziskovalnem delu« (*Etični*, 2014: str. 1). Tako denimo *Etični kodeks za raziskovalce Univerze v Ljubljani* iz leta 2014 od raziskovalcev zahteva, da morajo biti vse odločitve, ki jih sprejmejo v okviru svojega raziskovalnega dela, v skladu z etičnimi načeli, sprejetimi tako v Etičnem kodeksu za raziskovalce UL kakor tudi Etičnem kodeksu raziskovalcev v EU. Ker pa oba omenjena kodeksa obravnavata »splošna etična vprašanja, ki se pojavijo pri vsakem raziskovalnem delu«, mora vsak raziskovalec »še dodatno upoštevati tudi etične standarde, ki veljajo posebej samo za njegovo raziskovalno področje« (ibid.). Ker pri nas za področje edukacijskih raziskav, kolikor mi je znano, še ni posebnega etičnega kodeksa, si raziskovalci lahko pomagajo tako, da upoštevajo etične standarde, ki so določeni v tujih etičnih kodeksih edukacijskega raziskovanja ali pa v kodeksih, ki urejajo raziskovanje v okviru posameznih edukacijskih ved. V vsakem primeru pa morajo upoštevati etične norme iz prej navedenih dveh kodeksov. Te norme so ključne tudi za edukacijske raziskave. Podobno kot za etiko raziskovanja na drugih znanstvenih področjih so tudi za etiko edukacijskega raziskovanja namreč bistvene etične norme in dileme, ki jih je treba upoštevati pred začetkom raziskave (pridobitev soglasja tistih, ki so predmet raziskovanja; izogibanje metodam, ki lahko povzročijo škodo tistim, ki so predmet raziskovanja; spoštovanje norm, ki jih vključujejo etični kodeksi in mednarodne deklaracije o raziskovanju, itd.), med (spoštovanje zasebnosti in zaupnosti pri zbiranju in hranjenju osebnih podatkov, pravica posameznika, da izstopi iz raziskave, itd.), in po zaključeni raziskavi (odgovornost raziskovalcev do naročnika, javnosti in akademskega poklica – npr. pravica in dolžnost raziskovalcev do javne objave rezultatov raziskave, ki so v interesu javnosti, in omejevanje te pravice s strani financerjev raziskave zaradi ščitenja gospodarskih, političnih in drugih interesov).

V nadaljevanju se bom omejil le na kratko analizo nekaterih etičnih problemov, povezanih z dvema izjemno pomembnima temama sodobnega znanstvenega raziskovanja nasploh, s tem pa tudi raziskovanja vzgoje in izobraževanja v okviru edukacijskih ved: prvič, s pridobitvijo informirane soglasja za sodelovanje v raziskavi, in drugič, z objavljanjem rezultatov raziskovalnega dela.

Informirano soglasje

Informirano soglasje seveda ni nekaj, kar je bistveno za etično nespornost vseh raziskav. Pomembno je samo za raziskave na človeku in za empirične

raziskave, v katerih so udeleženi ljudje. V teh primerih je raziskava z etičnega vidika nedopustna, če se ti ljudje niso prostovoljno odločili za sodelovanje v njej. Na tem mestu puščam ob strani tako imenovane prikrita raziskave, ki so izjema in ki ravno zato, ker so izjema, potrjujejo pravilo, da je privolitev posameznikov v sodelovanje v raziskavi nujni pogoj za izvedbo tovrstnih raziskav. Vendar sama privolitev ne zadošča. Zahteva se, da je privolitev posledica posameznikove svobodne odločitve. Še več, tudi če je njegova odločitev svobodna, to še ni dovolj. Zagotovljeni morajo biti pogoji za to, da je odločitev lahko ne samo svobodna, ampak tudi oblikovana na podlagi informacij: o naravi raziskave, njenem namenu, uporabi njenih izsledkov, o koristih in morebitnih tveganjih ter obveznostih za udeležence v raziskavi. Te podatke mora potencialnim udeležencem v raziskavi posredovati raziskovalec oziroma ustanova, ki namerava raziskavo izvesti. Zato je s soglasjem pravzaprav mišljeno tako imenovano »informirano soglasje«.¹ Takšno soglasje je z etičnega vidika pomembno zato, ker varuje posameznike pred prisilo in prevarami (O'Neill, 2005: str. 160). V etične kodekse raziskovanja je bilo po drugi svetovni vojni uvedeno prav zato, da bi preprečilo raziskave na človeku, v katere so posamezniki vključeni brez njihove vednosti, brez pojasnil in brez privolitve. Zahtevo po informiranem soglasju poskušajo nekateri upravičiti na osnovi tistih etičnih teorij, kakršni sta Kantova deontološka etika in Jonasova etika odgovornosti, ki poudarjajo pomen varovanja človekove avtonomije, njegovega dostojanstva in njegovih pravic. Raziskave na ljudeh brez njihovega svobodnega pristanka so namreč v očitnem nasprotju s tistim Kantovim kategoričnim imperativom, ki pravi, da moramo človeka vedno obravnavati tudi kot smoter in nikoli zgolj kot sredstvo. Kajti če opravljamo raziskave na ljudeh brez njihovega soglasja, jih nedvomno obravnavamo zgolj kot sredstvo za doseg ciljev raziskave. Toda po drugi strani imamo tudi konsekvencialistične etične teorije, denimo klasični utilitarizem, ki zato, ker vidi v posledicah nekega dejanja en in edini relevanten dejavnik njegove moralnosti, take raziskave dopušča, če ima njihova izvedba najboljše možne posledice. Iz tega sledi, da lahko tisti raziskovalci, ki ne upoštevajo zahteve po informiranem soglasju, poskušajo svoje ravnanje etično upravičiti s sklicevanjem na pričakovane ali dejanske dobre posledice teh raziskav za razvoj znanosti, za varnost države ipd. (cf. Resnik, 1998: str. 134–135). Kljub temu pa prevladuje prepričanje, da so takšne raziskave etično nedopustne.

1 Ob tem se takoj zastavi vprašanje, koliko informacij je potrebnih, da je informirano soglasje etično upravičeno (O'Neill, 2005: str. 154–160). Odgovor ni enostaven, zdi pa se, da posamezniki zahtevajo več informacij predvsem takrat, ko so prepričani, da bi njihovo sodelovanje v raziskavi lahko imelo zanje negativne posledice.

Poleg raziskav, ki zahtevo po informiranem soglasju dosledno upoštevajo, in tistih, ki je ne, imamo še raziskave, v katerih ljudje, ki so vključeni v raziskave, sploh ne morejo dati takšnega soglasja. Med edukacijskimi raziskavami so to tiste empirične raziskave, v katere so vključeni otroci. Problem je namreč v tem, da informirano soglasje predpostavlja avtonomijo in odgovornost posameznika. Otrok pa – vsaj, ko gre za mlajšega otroka – ni ne avtonomen v moralnem pomenu besede ne pravno odgovoren za svoja dejanja. Zato ne more dati informiranega soglasja za sodelovanje v raziskavi. Takšno soglasje namreč lahko da le nekdo, ki je kot umno bitje zmožen svobodne presoje in racionalnih izbir ter odločitev. To pa ne pomeni, da noben otrok nima takih zmožnosti. Mednarodna *Konvencija o otrokovih pravicah* zagotavlja vsakemu otroku pravico do glasu oziroma svobodnega izražanja lastnih mnenj takrat, ko je otrok »sposoben izoblikovati lastna mnenja« (Konvencija, 1989: str. čl. 12.1). Problem pa je, da Konvencija ne določa, kdaj natančno je otrok zmožen svobodnega sprejetja umnih odločitev,² saj v njej ni opredeljena niti starost, ko je otrok zmožen izoblikovati lastna mnenja, niti niso določena merila, ki naj bi jih tisti odrasli ali ustanove, ki sprejemajo odločitve namesto otroka, upoštevali. Določeno je le, da se o tehtnosti otrokovih izraženih mnenj presoja v skladu z njegovo starostjo in zrelostjo.

Ta nedoločенost omogoča posameznim državam, da same natančneje določijo pogoje za uveljavitev te pravice. Po drugi strani pa je lahko tudi razlog za precejšnjo stopnjo arbitrarnosti pri določanju teh pogojev, in to ne glede na to, ali je kot pogoj mišljena določena starost otroka ali njegove zmožnosti. V Sloveniji je otroku zakonsko zajamčena možnost uveljavljanja te pravice pri različni starosti. Pravico do svobodnega izražanja lastnih mnenj, ki vključuje tudi možnost, da jih izrazi na zaslišanju »v kateremkoli sodnem ali upravnem postopku v zvezi z njim« (ibid.: str. čl. 12.2), ima po *Zakonu o kazenskem postopku* otrok, mlajši od 14 let, če je v kazenskem postopku zaslišan kot priča (Zakon, 2007: str. čl. 240), otrok, ki je oškodovanec in je dopolnil 16 let, pa »je upravičen sam podajati izjave in opravljati procesna dejanja« (ibid.: str. čl. 64). Poleg tega *Zakon o verski svobodi* določa, da lahko otrok sam sprejema odločitve, povezane s pravico do svobode vere, ko je star 15 let. Kolikor mi je znano, pa ni zakonsko urejena možnost samostojnega odločanja otrok glede njihovega sodelovanja v edukacijskih raziskavah. Običajno se za soglasje zaprosi le star-

2 Toda to ni le pomanjkljivost te konvencije. Allen Buchanan in Dan Brock opozarjata, da pravo sploh ne nudi niti »zadovoljive analize zmožnosti«, ki jo posameznik mora imeti, da mu je priznana pravica sprejemanja lastnih odločitev, niti ne »ustrezne«, na etiki temelječe »teorije sprejemanja odločitev« namesto tistih ljudi, ki jih niso zmožni sami sprejemati (Buchanan in Brock, 1998: str. 4).

še. Toda, če upoštevamo prej navedene določbe zakonov in Konvencije, se zastavlja vprašanje, ali ni takšna praksa v nasprotju s *Konvencijo o otrokovih pravicah* vsaj takrat, ko so v raziskave vključeni starejši otroci, denimo srednješolci. A tudi če ni, ne vidim dobrih razlogov, s katerimi bi lahko upravičili uveljavljeno prakso, da se za sodelovanje v raziskavah, kakršna je denimo PISA, ki vključuje petnajstletnike, prosi njihove starše in ne njihovih samih, medtem ko je otrokom iste starosti priznana zakonska pravica, da sami sprejemajo odločitve, povezane s pravico do svobode vere, odločitve torej, katerih vpliv na njihovo življenje je zagotovo večji od vpliva odločitve za sodelovanje v omenjeni raziskavi.

Bolj zapleten je primer raziskav, v katerih so udeleženci mlajši otroci. Jasno je sicer, da morajo soglasje za sodelovanje otrok v takih raziskavah dati njihovi starši ali skrbniki. Toda vprašanje je, ali morajo pri svoji odločitvi upoštevati tudi otrokovo mnenje. *Konvencija o otrokovih pravicah* od njih zahteva, da ga upoštevajo. Po drugi strani pa pravica, da lahko otrok svobodno izrazi lastna mnenja o nekem problemu, ki se ga tiče, še ne pomeni, da morajo ta mnenja determinirati odločitev o tem, kako ta problem rešiti. Kajti ta pravica je, kot pravi velika avtoriteta na področju filozofije otrokovih pravic David Archard, nadomestek za pravico do svobode izbire, je zgolj otrokova pravica imeti možnost, da vpliva na tiste, ki odločajo namesto njega. Odločijo namreč drugi, ne otrok (Archard, 2004: str. 66). Pri sprejemanju odločitve morajo sicer – kot jih zavezuje 3. člen Konvencije – ravnati tako, da bo odločitev v največjo korist otroka. Toda o tem, kaj je v konkretnem primeru največja korist otroka, presojuje oni.³ Tudi ko starši izpolnjujejo svojo dolžnost, ki izhaja iz 12. člena Konvencije, da pri odločanju upoštevajo otrokova izražena mnenja, so v zadnji instanci oni tisti, ki presodijo, kako tehtna so ta mnenja. Konvencija jim nalaga le dolžnost, da tehtnost otrokovih mnenj presojuje »v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo«. To pa pomeni, da pri presoji ne smejo upoštevati le otrokove starosti, saj imajo enako stari otroci lahko različne zmožnosti oblikovanja in izražanja mnenj. Zato morajo upoštevati tudi otrokovo zrelost, kar v tem kontekstu pomeni upoštevati njegovo zmožnost izraziti svoje mnenje o tistem, kar je predmet odločanja, na »razumen in neodvisen način«. Poleg tega morajo upoštevati tudi vpliv odločitve na otrokovo življenje. Večji, kot je ta vpliv, bolj pomembna je presoja otrokove zrelosti (Committee, 2004). V takem položaju preostane otroku le, da poskuša

3 Problem pri tem pa ni samo, da je njihova presoja lahko drugačna od mnenja otrok, temveč tudi, da o tem, kaj je največja korist otroka, sploh ni soglasja. Največja korist otroka namreč ni neko objektivno ugotovljivo dejstvo, temveč je vrednostna sodba (prim. Archard, 2004: str. 62–63).

prepričati tiste, ki odločajo, da bi odločili tako, kot bi se sam odločil, če bi mu bilo dovoljeno (Archard, 2004: str. 66).

Iz povedanega sledi, da bi morali starši tudi, ko se odločajo o tem, ali naj dajo soglasje za sodelovanje otrok v edukacijskih raziskavah, upoštevati njihovo mnenje. Zato morda ne bi bilo odveč, če bi tudi raziskovalci – v duhu spodbujanja spoštovanja otrokovih pravic – v prošnji staršem za takšno soglasje zapisali, naj pri svoji odločitvi upoštevajo tudi mnenje svojih otrok.

Objavljanje raziskovalnih izsledkov

Pravica do objavljanja znanstvenih izsledkov je eden od treh konstitutivnih elementov akademske svobode, ki je običajno opredeljena kot pravica znanstvenika (raziskovalca, univerzitetnega učitelja), da svobodno raziskuje, objavlja in poučuje. Zato je tudi svoboda objavljanja razumljena kot njegova pravica. Ta pravica, ki je vključena v širše razumljeno pravico do akademske svobode oziroma do svobode znanosti, je zagotovljena tudi z mednarodnimi pravnimi akti o človekovih pravicah in ponekod tudi z ustavo. Tako na primer *Splošna deklaracija človekovih pravic* govori o svobodi znanosti v 27. členu, *Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah* pa v 15. členu, s katerim je po eni strani posameznikom zagotovljena tako pravica do rezultatov vseh dosežkov znanstvenega ustvarjanja kakor tudi materialne in moralne pravice, ki izvirajo iz znanstvenih stvaritev, po drugi strani pa je država zavezana spoštovati svobodo, ki je nujna za znanstveno raziskovanje. Prav tako je svoboda znanosti zagotovljena tudi v nekaterih ustavah, denimo v nemški in slovenski.⁴ Eksplicitno pa je pravica do svobode objavljanja znanstvenih izsledkov zapisana v kodeksih raziskovalne etike in tudi v *Priporočilih Unesca glede statusa univerzitetnih učiteljev*, kjer je rečeno, da morajo biti univerzitetni učitelji »pri objavljanju znanstvenih in študijskih dognanj v knjigah, revijah in podatkovnih bazah svobodni; objavljajo jih po svoji izbiri s svojim imenom, seveda, če so avtorji ali soavtorji« (UNESCO, 1997: str. točka 12). Iz te formulacije se lepo vidi, da je pravica do objavljanja pravica ravno zato, ker omogoča izbiro. Univerzitetni učitelji ali znanstveniki se namreč

4 V slovenski ustavi je v 59. členu zapisano, da je »zagotovljena svoboda znanstvenega ustvarjanja«. Ta svoboda znanosti se po interpretacija Ustavnega sodišča »izraža v dveh aspektih. Najprej kot individualna negativna pravica, na drugi strani pa kot močna institucionalna pravica. Pravica do svobodnega znanstvenega /.../ ustvarjanja na eni strani prepoveduje državi sprejemanje ukrepov, ki bi posegli v to ustvarjanje tako, da bi ga omejevali ali preprečevali, na drugi strani pa ji nalaga obveznost, da zaradi zagotovitve popolnega uživanja te pravice sprejme potrebne ukrepe, ki bodo z ustrezno zagotovitvijo denarja, osebjem in z določitvijo organizacijskih okvirov zagotavljali ohranitev, razvoj in širjenje znanosti« (Razsodba, 1994: točka 41).

lahko svobodno odločijo, ali bodo objavljali ali ne. Toda vprašanje je, ali se danes o tem res lahko svobodno odločijo.

To vprašanje je relevantno, če soglašamo z Ronaldom Dworkinom, znanim ameriškim filozofom prava, ki pravi, da imajo znanstveniki moralno dolžnost iskati resnico in javno povedati, kaj je tisto, za kar verjamejo, da je resnica (Dworkin, 1996: str. 190). V tem primeru se namreč zastavlja vprašanje, ali so svobodni tudi v tem smislu, da ne objavijo nekaj, za kar verjamejo, da je resnično in pomembno, a bo imelo zanje, če bo objavljeno, neželene posledice. Po eni strani je odgovor na to vprašanje seveda pritrديلen. Gre namreč za svoboščino, za pravico torej, da se svobodno odločimo, ali bomo nekaj storili ali ne. Toda po drugi strani bi odgovor lahko bil tudi ravno nasproten, če bi bilo vprašanje zastavljeno takole: Ali mora imeti želja znanstvenikov, da se izognejo zanje neželenim posledicam, prednost pred njihovo moralno dolžnostjo, da povedo resnico?

Odgovor na tako zastavljeno vprašanje, ki ga je dal ugledni belgijski politični in moralni filozof Philippe Van Parijs, je negativen. Po njegovem mnenju ima lahko veliko raziskovalnih izsledkov, ko se jih uporabi v javni razpravi, neželene posledice. Toda to je zanj nizka cena, ki jo je treba plačati za koristi, ki jih imamo od tega, da lahko zaupamo temu, da znanstveniki, kadarkoli kaj objavijo ali javno povedo, objavijo le trditve ali ugotovitve, za katere resnično verjamejo, da so resnične, ne pa trditev ali ugotovitev, za katere verjamejo, da bo njihova objava imela dobre posledice zanje. Znanstveniki imajo namreč po njegovem mnenju posebno odgovornost, da javno povedo prav tiste boleče in neprijetne resnice, ki se jih politiki in tudi novinarji marsikdaj izogibajo povedati javnosti (Van Parijs, 2004).

Znanstveniki imajo torej posebno odgovornost, posebno moralno dolžnost, ki jo Van Parijs pojasni tako, da uporabi primerjavo z moralno dolžnostjo zdravnikov. Tako, kot ima zdravnik moralno dolžnost ukrepati, ko, denimo, vidi, da se je v njegovi bližini nekdo zgrudil na tla, tako je tudi znanstvenik, ki na podlagi svojega znanja prepozna in oceni prve znake kake večje nevarnosti, dolžan na to opozoriti tako tiste, ki so odgovorni za sprejemanje odločitev, kakor tudi širšo javnost, preden je že prepozno. Pri tem pa morajo vedno objaviti samo tisto, za kar verjamejo, da je resnica (ibid.). In nasprotno, moralno nedopustno in sramotno za znanstvenika je, če zagovarja nekaj, v kar ne verjame, ali pa če se odloči, da ne bo povedal tistega, kar res verjame, zaradi koristi, ki bi jih lahko od tega imel, ali pa zaradi kazni, ki bi se ji lahko s tem izognil. Ob tem Van Parijs priznava, da je takšno ravnanje v izjemnih primerih sicer opravičljivo, vendar vseeno škodljivo za digniteto statusa, ki ga znanstveniki imajo. Ravno nasprotno pa velja za znanstvenike, ki so pripravljene postaviti na

kocko nekatere ugodnosti, povezane s statusom znanstvenika – privlačne pogodbe, pričakovano napredovanje v službi ali celo lastno kariero –, zato, ker čutijo dolžnost, da objavijo in javno povedo tisto, za kar verjamejo, da je pomembno in resnično. Takšni znanstveniki si po njegovem mnenju zaslužijo več kot spoštovanje, zaslužijo si naše občudovanje in hvalo, tudi če le malokdo med nami soglaša z vsebino povedanega (ibid.).

Toda v takih primerih, ko znanstveniki čutijo moralno dolžnost, da nekaj objavijo, svobode objavljanja, ki jim je sicer zagotovljena kot njihova pravica, pravzaprav nimajo več. Iz tega sledi, da je pravica do objavljanja znanstvenih izsledkov, ki je na prvi pogled videti kot absolutna pravica, v resnici omejena pravica. Omejena pa ni samo zaradi prej omenjene moralne dolžnosti znanstvenika, ampak je pogosto omejena tudi zaradi njegove pogodbene obveznosti do financerja, ki zahteva ohranjanje tajnosti raziskovalnih izsledkov. To se lepo vidi v tistih primerih, ko gre za raziskave, ki so povezane z vojsko in zasebnimi industrijskimi podjetji. Tako na primer Ministrstvo za obrambo v ZDA ponuja raziskovalcem, zaposlenim na univerzah, pogodbe, ki ne vključujejo samo klavzule o omejeni možnosti objavljanja, ampak tudi določbe o tem, da mora biti raziskava zaščitena pred tujimi znanstveniki. Prav tako je legalno priznana omejitev pravice objavljanja takrat, ko je financer ali sofinancer raziskave neko (zasebno) podjetje. V takih primerih je objavljanje omejeno ali pa je treba zanj pridobiti predhodno odobritev financerja (Nowotny, 2005: str. 7–8).

V obeh primerih se omejitev objavljanja upravičuje z višjimi cilji: enkrat je to nacionalna varnost, drugič pa ekonomski interes podjetja, da uporabi raziskovalne izsledke pri proizvodnji novega produkta in si tako z dobičkom povrne denar, ki ga je prej vložilo v raziskavo. Bolj, kot so univerze in raziskovalni inštituti pri izvajanju raziskav odvisni od zasebnih financerjev,⁵ bolj je svoboda objavljanja raziskovalnih rezultatov omejena. Najbolj znani so primeri, ko so nekatera farmacevtska podjetja kot naročnik in financer raziskav prepovedala objavo tistih ugotovitev, ki so dokazovale negativne učinke novih zdravil na zdravje ljudi. Pri tem pa ne gre zgolj za ogrožanje akademske svobode znanstvenikov, za omejevanje njihove pravice do svobode objavljanja rezultatov raziskovalnega dela, ampak

5 Ta odvisnost univerz in raziskovalnih inštitutov od zasebnih financerjev se hitro povečuje. Tako je na primer ugledna univerza Berkeley sredi osemdesetih let prejšnjega stoletja dobila polovico proračuna od države Kalifornije, leta 1997 pa le še tretjino. Podobno velja za financiranje raziskovanja tudi na drugih ameriških univerzah (Laval, 2005: str. 55). Nič drugače ni v Evropi. Tako na primer Strategija EU 2020 predvideva, da se bodo naložbe v raziskave in razvoj povišale s sedanjih 1,9 odstotka BDP na ravni EU na 3 odstotke BDP. Pri tem pa se predpostavlja, da bo iz javnih sredstev zagotovljen 1 odstotek BDP, 2 odstotka pa naj bi zagotovilo gospodarstvo. Tudi posledice bodo bržkone podobne, kot so bile v ZDA: komercializacija javnega raziskovanja.

tudi za ogrožanje javnega dobra, kajti v interesu javnosti je, da je seznanjena z rezultati takšnih raziskav. Vendar so znanstveniki, ki čutijo dolžnost take izsledke objaviti, mnogokrat predmet sodnih obtožb, saj jih financerji raziskave tožijo, ker so kršili pogodbo, ki vključuje klavzulo o zaupnosti podatkov ipd. Čeprav bi bilo pričakovati, da jih njihove univerze v takih primerih ščitijo – saj naj bi bila glavna funkcija avtonomije univerz prav zaščita akademske svobode njenih raziskovalcev –, se marsikdaj, žal, dogaja, da ostanejo taki znanstveniki bolj ali manj sami. Še več, deležni so naročenih strokovnih diskvalifikacij, premestijo jih na drugo delovno mesto ali pa zgubijo službo (Woodhouse, 2009: str. 117–125). To je očiten dokaz, da je avtonomija univerze kvečjemu nujni pogoj akademske svobode, nikakor pa ne tudi zadostni, saj univerze kljub svoji avtonomiji ne zmorejo ali nočejo zaščititi svojih učiteljev in raziskovalcev pred zunanji pritiski, pa naj ti prihajajo s strani države oziroma politike, kapitala ali civilne družbe, kakor tudi ne pred tistimi pritiski znotraj same univerze, ki ogrožajo akademsko svobodo.

Drugi razlog, zaradi katerega se zastavlja vprašanje, ali se v današnjih razmerah znanstvenik, ki mu je formalno in zakonsko priznana pravica do objavljanja svojih raziskovalnih izsledkov, res lahko svobodno odloči, ali bo objavljaj ali ne, pa je dejstvo, da je njegova eksistenca vse bolj odvisna od objavljanja. Če ne objavljaš, si namreč kot raziskovalec mrtev. A tudi če objavljaš, ne moreš vnaprej vedeti, ali boš preživel ali ne. To pa zato, ker je financiranje raziskav odvisno od tega, koliko in kje objavljaš. Če imaš premalo objav, ti ni rešitve. Enako velja, če jih imaš veliko, vendar v revijah, v katerih objave ne prinašajo veliko točk. Zato se pravica do svobode objavljanja spreminja v prisilo. To pa ima številne negativne posledice. Kot opozarja Peter Lawrence, ugledni biolog z univerze v Cambridgeu, ki ima tudi dolgoletne uredniške izkušnje, znanstveniki izgubljajo ogromno časa in energije za razmišljanje o tem, kako napisati članek, ki se bo zdel urednikom uglednih revij zanimiv za objavo; izogibajo se pisanju o novih temah in izbirajo najbolj popularne teme, ker je večja verjetnost, da bodo objavljene; raziskovalnih izsledkov ne objavljajo v celoti, ampak jih razdelijo na čim več delov, da lahko objavijo več člankov (čeprav bralec zaradi tega ne vidi celote raziskovanega problema); ker je v najbolj uglednih revijah prostor za članek zelo omejen, prikazujejo svoje izsledke zelo zgoščeno, svoje ugotovitve poenostavljajo, ne citirajo izvornih del, ampak recenzije teh del, ker tako prihranijo na prostoru; zanemarjajo ali skrivajo podatke, ki so v nasprotju s tistimi ugotovitvami, o katerih pišejo (da ne bi bil članek videti nekoherenten), ali pa so v nasprotju z izsledki uglednih kolegov, ki bi lahko bili recenzenti njihovega članka; povečuje se število avtorjev posameznih člankov, ker se s tem povečuje možnost, da pridejo do

reference (ibid., Lawrence, 2008: str. 2–3); znanstveniki se dogovorijo, da se bodo v svojih člankih medsebojno citirali; iste članke s spremenjenimi naslovi ali delno spremenjeno vsebino objavljajo v različnih revijah itd. Slednje se je že tako razbohotilo, da novejši etični kodeksi raziskovanja, vključno s prej omenjenim, ki velja za raziskovalce ljubljanske univerze, eksplicitno poudarjajo, da je dogovorjeno citiranje etično nesprejemljivo in da je »večkratna objava istega (ali zajetnih delov istega) dela sprejemljiva le z dovoljenjem urednikov in ob ustreznem sklicevanju na prvo objavo«. Poleg tega se zahteva, da morajo biti v avtorjevem življenjepisu »takšni povezani članki omenjeni kot en prispevek« (*Etični*, 2014: str. 1). Vse to je v veliki meri posledica tega, da imajo objave in citati izjemno vlogo pri pridobivanju raziskovalnih projektov in v habilitacijskih postopkih. Takšno poudarjanje bibliometričnih kazalcev pa poleg tega vodi tudi v vse večjo tekmovalnost med znanstveniki, ki izloča izvrstne, a manj bojevite znanstvenike (večinoma ženske). Paradoks je tudi v tem, da bi nemara bili, če bi jih merili s sedanjimi merili, izločeni celo nekateri dobitniki Nobelove nagrade (Lawrence, 2008: str. 2–3).

Ker je vse to dobro znano in ker je znano tudi, da je vrednotenje kakovosti raziskovalnega dela na podlagi bibliometričnih kazalcev dokaj vprašljivo početje, je prav osupljivo, koliko znanstvenikov vse bolj in bolj presoja svojo vrednost glede na število svojih publikacij ali citatov. Ti znanstveniki, ki cenijo sebe in svoje kolege v skladu z bibliometričnimi kazalniki, praviloma tudi ravnajo tako, da bo posledica njihovega ravnanja čim večja akumulacija objav in citatov. Toda tako ne ravnajo samo oni. Tudi tisti, ki ne verjamejo v bibliometrijo kot objektivno merilo kvalitete raziskovalnega dela, a hkrati verjamejo ali celo vedo, da v to verjamejo tisti, ki odločajo o financiranju raziskav in o habilitacijah, namreč pogosto ravnajo tako, kot da bi tudi sami verjeli. Kajti če ravnajo drugače, kot znanstveniki ne morejo obstati. To lepo ponazarja znamenito geslo »Publish or perish«. To pa pomeni, da je svobodo objavljanja rezultatov raziskovalnega dela nadomestila prisila.

Škodljive posledice tega premika od svobode k prisili objavljanja pa se najlepše vidijo v pojavu, na katerega je nemara prvi zelo jasno opozoril že omenjeni Peter Lawrence. Dogaja se namreč, da najvažnejši cilj znanstvenikov niso več znanstvena odkritja, ampak čim večje število objav v uglednih znanstvenih revijah z visokim faktorjem vpliva. Tako je število tovrstnih objav, ki je bilo najprej zgolj merilo – in kot takšno le sredstvo za ocenjevanje uspešnosti raziskovanja –, postalo prioriteten cilj tudi za same znanstvenike. Ti se zato namesto z znanstvenimi problemi in njihovimi rešitvami vse bolj ukvarjajo s strategijami objavljanja člankov v uglednih

znanstvenih revijah in z lovom na citate (Lawrence, 2007: str. 583–585). To pa je za prihodnost znanosti lahko pogubno.

Literatura

- Archard, D. (2004) *Children Rights and Childhood*, London, New York: Routledge.
- Brezinka, W. (1994) *Morale ed educazione*, Roma: Armando Editore.
- Buchanan, A. E. in Brock, D. W. (1998) *Deciding for Others: The Ethics of Surrogate Decision Making*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Committee on the rights of the child (2009) *General Comment no. 12: the Right of the Child to be Heard*.
- Dworkin, R. (1996) We Need a New Interpretation of Academic Freedom. V: Menand, L. (ur.), *The Future of Academic Freedom*, Chicago, London: University of Chicago Press, str. 181–198.
- Etični kodeks za raziskovalce Univerze v Ljubljani* (2014) Ljubljana: Univerza.
- Evropski kodeks ravnanja za ohranjanje raziskovalne poštenosti* (2011) Strasbourg: Evropska znanstvena fundacija.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989) *Uradni list SFRJ-MP*, št. 15/90.
- Laval, C. (2005) *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Lawrence, P. A. (2008) Lost in Publication: How Measurement Harms Science. *Ethics in Science and Environmental Politics*, VIII, str. 9–11.
- Lawrence, P. A. (2007) The Mismeasurement of Science. *Current Biology*, XVII/15, str. 583–585.
- Nowotny, H. (2005) The Changing Nature of Public Science. V: Nowotny, H. et al. *The public Nature of Science under Assault: Politics, Markets, Science and the Law*, Berlin, Heilderrberg, New York: Springer, str. 1–27.
- O'Neill, O. (2005) *Autonomy and Trust in Bioethics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Razsodba Ustavnega sodišča RS* (1994), U-I-34/94.
- Resnik, D. B. (1998) *The Ethics of Science*, New York: Routledge.
- Shamoo, A. E. in Resnik, D. B. (2009) *Responsible Conduct of Research*, Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (1997) *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*, Paris: UNESCO.
- Van Parijs, P. (2004) What can we say, what must we say? Selective synthesis and personal conclusions. V: *Free to speak out? On the Right and Re-*

sponsibilities of Academics in the Public Debate: Third Ethical Forum of the University Foundation Brussels, 25 November 2004, [Brussels: s. n.], str. 1–11, http://www.fondationuniversitaire.be/common_docs/2004.SynthesisEF31.pdf.

Woodhouse, H. (2009) *Selling Out: Academic Freedom and the Corporate Market*, Montreal, Kingston: McGill-Queen's University Press.

Zakon o kazenskem postopku, *Uradni list RS*, št. 32/2007, uradno prečiščeno besedilo, 68/2008.

Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost

Mitja Sardoč

Oprelitev problematike

V svoji zasebni korespondenci 28. oktobra 1813¹ je Thomas Jefferson, tretji ameriški predsednik ter glavni avtor ameriške *Deklaracije o neodvisnosti* (kot tudi nosilec številnih drugih javnih funkcij), svojemu predhodniku Johnu Adamsu opisal težave »psevdo oz. umetne« aristokracije, ki temelji na »bogastvu in rojstvu«. Glede na dejstvo, kakor opozarja Jefferson, da jo zaradi nesorazmernega vpliva podedovanih privilegijev ter s tem povezane nepravilnosti (kot tudi neučinkovitosti) »v nekaterih primerih bogastvo pokvari, rojstvo pa zaslepi«, predstavlja »umetna« aristokracija »motečo sestavino v vladi in je zato treba poskrbeti, da se njeno premoč prepreči« (Jefferson, 1813). »Psevdo« aristokracijo naj bi tako zamenjala »naravna« aristokracija, ki temelji »na vrlinah in talentih«. »Naravna« aristokracija, izpostavlja Jefferson, »se mi zdi kot najbolj dragoceno darilo narave učenju, zaupanju ter upravljanju družbe« (ibid.).² Poldrugo stoletje kasneje je bil Thomas Jefferson (tokrat kot primer oz. anekdota iz ameriške zgodovine o modrosti ter pravičnosti »ameriških ustanovnih očetov«) znova del razprave o talentih. V svojem govoru ob večerji v Beli hiši, ki je bila organizirana 29. aprila 1962 v čast prejemnikov 49. Nobelovih nagrad zahodne poloble, je takratni predsed-

1 Celotno pismo je dostopno v spletnem arhivu utemeljitvenih očetov ZDA na spletni strani <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/documents/v1ch15s61.html>. Za analizo pojma »naravne aristokracije« v Jeffersonovi korespondenci z Johnom Adamsom glej esej Judith N. Shklar »The American Idea of Aristocracy« (1998).

2 Celotni govor J.F.K.-ja je dostopen na spletni strani <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=8623>.

nik ZDA, John F. Kennedy, prisotne lavreate (ter ostale goste) nagovoril kot »najbolj izjemno zbirko talentov in znanja, ki se je kdajkoli zbrala v Beli hiši, z eno izjemo – ko je Thomas Jefferson večerjal sam«.

Ideja »naravne« aristokracije ter z njo povezano načelo »odprtosti vseh družbenih položajev talentom« predstavljata eno od najbolj revolucionarnih »inovacij« ameriške (kot tudi francoske) revolucije (Carson, 2007). »Ključni dosežek obeh revolucij«, kakor je v svoji knjigi *The Age of Revolution 1789–1848* izpostavil Eric Hobsbawm, je bilo »odprtje karier talentom oz. v vsakem primeru energiji, iznajdljivosti, trdemu delu ter pohlepu« (Hobsbawm, 1996: str. 189). Ambicioznost francoske revolucije³ – kot je v svoji knjigi *Capital in the Twenty-First Century* opozoril Thomas Piketty – je bila namreč v tem, da je »poleg odprave pravnih privilegijev skušala vzpostaviti politični in družbeni red, ki bo v celoti temeljil na pravicah in priložnostih« (2014: 30). Čeprav sta ideal naravne aristokracije ter s tem povezano načelo »odprtosti vseh družbenih položajev talentom« radikalno spremenila pojmovanje družbenega statusa kakor tudi socialne mobilnosti, saj sta »skrčila moč dedovanja« (Garnett, Guppy in Veenstra, 2008: 145), je emancipatorična dediščina teh sprememb danes vse prej kot neproblematična. Poleg dejstva – kakor je v svoji knjigi *The French Army, 1750–1820: Careers, Talent, Merit* izpostavil Rafe Blaufarb –, da je »ideja karier, odprtih talentom ena izmed najbolj trajnih zapuščin leta 1789« (Blaufarb, 2002: str. 2), je ironija zgodovine poskrbela za (vsaj) dve zagati »meritokratične revolucije leta 1789« (ibid.: str. 8).

Na eni strani je problematika talenta razpeta med dva »globalna« fenomena, ki sta v veliki meri rezultat neoliberalnih politik in njihovega partikularnega pojmovanja odprtosti vseh družbenih položajev talentom. Tudi zato predstavlja talent politični problem *par excellence*, saj velja »bitka za talente«⁴ ter s tem povezan »beg možganov« (sicer spretno zapakiran v retoriko mobilnosti) za nekakšno bojno polje t. i. »globalne meritokracije« (Beechler in Woodward, 2009).⁵ Spremembe migracijskih

3 Deklaracija o pravicah človeka in državljana, eden od temeljnih dokumentov francoske revolucije, v svojem 6. členu poudarja, da so vsem državljanom »enako dostopne vse časti, mesta ali javne zaposlitve, v skladu z njihovimi sposobnostmi, brez vsakih drugih razlikovanj, razen onih, ki se tičejo njihovih vrlin in sposobnosti«.

4 Kakor v svoji knjigi *The War for Talent* opozorijo Ed Michaels, Helen Handfield-Jones in Beth Axelrod (2001), se pojem »bitke za talente« prvič pojavi l. 1998 v reviji svetovalne družbe McKinsey & Company *The McKinsey Quarterly* (članek je dostopen na spletni strani https://www.researchgate.net/profile/Schon_Beechler/publication/257483795_The_global_war_for_talent/links/55e5560308ae6abe6e90453b.pdf).

5 Za kritično analizo tržnega pojmovanja izobraževanja, znanja in talenta ter s tem povezanega fenomena »globalne bitke talentov« ter politik neoliberalizma v vzgoji in izobraževanju glej Brown in Tannock (2009). Za podrobnejšo predstavitev problematike pravičnosti, neoliberalizma ter vzgoje in izobraževanja glej Kodelja (2016).

politik v številnih državah, ki spodbujajo priseljevanje najbolj kvalificiranih posameznikov (t. i. »najboljši in najbolj pametni«, »*the best and the brightest*«), so samo eden od indikatorjev različnih geopolitičnih interesov.⁶ Hkrati pa ima talent oz. njegova medijska eksploatacija že več kot desetletje dominantno vlogo tudi v zabavni industriji. Televizijske oddaje oz. resničnostni šovi, kjer je merilo posameznikovega uspeha – vsaj po naslovih sodeč – v prvi vrsti njegov talent, npr. Slovenija ima talent, American Idol, Bitka talentov, s svojo zapeljivo lahkotnostjo (tudi v Sloveniji) podirajo vse rekorde gledanosti. Če je sprevrženost neoliberalnega pojmovanja načela »karier odprtih talentom« le-tega prepustila »nevidni roki« trga, je korporatizacija talentov idejo »loterije rojstva« zvedla na raven »entertainment«.

Na drugi strani pa je načelo »odprtosti vseh družbenih položajev talentom«⁷ – pravzaprav paradoksalno – vse pogosteje predmet različnih ugovorov in očitkov tudi s strani zagovornikov egalitarizma. Posedovanje določenega talenta je – vsaj iz vidika »idealne« teorije pravičnosti – namreč stvar (nekakšnega) naključja, za katerega posameznik ni odgovoren. Iz moralnega vidika je posedovanje določenih talentov, kakor je v knjigi *A Theory of Justice* izpostavil John Rawls, namreč arbitrarno. V interpretaciji »radikalnih« različic egalitarizma (Brighouse in Swift, 2008; Segall, 2013) pa to pomeni, da si posamezniki rezultatov »naravne loterije« oz. »loterije rojstva« ter s tem povezanih prednosti pravzaprav ne zaslužijo.

Pričujoči prispevek analizira nekatere izmed zapostavljenih ali celo spregledanih razsežnosti razprave o problematiki talenta ter družbene (ne)enakosti nasploh.⁸ Na eni strani podrobneje analizira večplastno naravo samega pojma talenta ter njegovo vlogo v okviru distributivne pravičnosti, katere osnovni cilj – kakor izpostavlja Hillel Steiner – je »presoja o

6 Za analizo kriterijev selekcije, ki jih odpirajo nacionalni programi priseljevanja »najboljših in najbolj pametnih« v okviru globalne bitke za talente kot tudi problematiziranja pravičnosti same paradigme »selekcije na podlagi zaslug«, glej Shachar (2008, 2013 in 2016). Celovito predstavitev sprememb migracijske politike v ZDA iz perspektive »bitke za talente« predstavlja članek »How to Win the Global War for Talent« Jeffreyja Gartena v reviji *Foreign Policy*, problematiko bega možganov iz vidika globalne pravičnosti pa knjiga Gillian Brock in Michaela Blakea *Debating Brain Drain: May Governments Restrict Emigration* (2015).

7 Za sociološko analizo načela »odprtosti karier talentom« in njegove povezanosti z idejo socialne mobilnosti ter interpretacijo talenta kot oblike kulturnega kapitala (v okviru Bourdieujevega pojmovanja le-tega) glej Garnett, Guppy in Veenstra (2008).

8 Prispevek pušča v celoti ob strani vrsto »empiričnih« oz. praktičnih vprašanj vzgoje in izobraževanja nadarjenih, ki so iz vidika konceptualizacije talentov in t. i. »naravne loterije« nekako sekundarna, npr. problematiko prepoznavanja nadarjenosti ter s tem povezane svetovalne dejavnosti, prilagajanje procesa vzgoje in izobraževanja nadarjenim, pedagoške strategije v delu z nadarjenimi itn. Za celovito predstavitev te problematike glej Jurišević (2011).

tem, kdo naj bi kaj dobil in kdo bi kaj moral dati« (Steiner, 2003: str. 183). Na drugi strani pa prispevek opozori na nekatere izmed spregledanih razsežnosti izhodiščne distinkcije egalitarnega pojmovanja (ne)enakosti med danostjo oz. okoliščinami in izbiro. Čeprav predstavlja teoretični kot tudi politični pomen te distinkcije temeljno ločnico v sodobni teoriji distributivne pravičnosti, je razumevanje talenta v okviru razprave o družbeni (ne)enakosti samo skozi to perspektivo neustrezno oz. redukcionistično. Ob strani namreč pušča vrsto problemov in s tem povezanih vprašanj, ki ostajajo v veliki meri neustrezno artikulirana.

Uvodni del prispevka predstavi »standardni« horizont mišljenja razprave o problematiki talenta ter s tem povezana vprašanja in probleme, ki jih odpirajo naravne razlike v talentih posameznikov. Sledi identifikacija posameznih razsežnosti talenta kot izhodiščne predpostavke načela »odprtosti vseh družbenih položajev talentom«. Tretji del problematizira moralno ekvivalenco med »naravno« in »družbeno« neenakostjo, ki predstavlja izhodišče egalitarnega pojmovanja distributivne pravičnosti. Sklepni del prispevka izpostavi dva izmed temeljnih problemov, ki postavljata pod vprašaj koherentnost egalitarnega pojmovanja družbene (ne)enakosti.⁹

Triangulacija talenta

Čeprav predstavlja problematika prirojenih razlik med posamezniki – kakor v članku »Taking Talents Seriously« opozarja S. D. J. Green – »temeljno vprašanje neenakosti« (Green, 1988: str. 202), je »(n)eenakost, ki izhaja iz razlik v prirojenih sposobnostih«, kakor izpostavlja Neven Sesardić v članku »Egalitarianism and Natural Lottery«, »šele nedavno postala politični problem« (Sesardic, 1993: str. 58). Če ga namreč primerjamo s pojmi, ki so del »standardne« egalitarne retorike, npr. pravičnost, enake možnosti, neenakost, poštenost, diskriminacija, socialna mobilnost, meritokracija, odgovornost, prikrajšanost itn., ter s tem povezano sekundarno literaturo, je pojem talenta v tem standardnem okviru v veliki meri odsoten. To nenazadnje potrjuje tudi ugotovitev – kakor izpostavijo Garnett, Guppy in Veenstra –, da ostaja problematika talentov »med manj raziskanimi« (2008: str. 145).

Zadevo dodatno zaplete tudi dejstvo, da je »standardni« horizont mišljenja problematike talentov razpet med dve ločeni perspektivi, ki njevogo teoretično kot tudi širšo družbeno vlogo pojmujeta neustrezno oz. pomanjkljivo. Na eni strani kritiki neoliberalnih politik (tudi v vzgoji in izobraževanju) izpostavljajo, da je t. i. »vojna za talente« predvsem

9 Za tipologijo razlik med liberalnim in demokratičnim pojmovanjem enakosti glej Gauthier (1974) ter Clayton (2001).

»rezultat neoliberalizma« (Brown in Tannock, 2008). Čeprav ta kritika pravilno opozori na instrumentalizirano vlogo talentov v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, spregleda sprevrženost neoliberalnega pojmovanja načela »karier, odprtih talentom«.

Na drugi strani je problematika talentov – vsaj na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja – z nekaj izjemami (Meyer, 2013; Merry, 2008; Vopat, 2011) »ujeta« v okvir razprave o nadarjenosti, ki (praviloma) pušča ob strani širši družbeni kot tudi teoretični okvir te problematike, npr. razprave o socialni mobilnosti (Garnett, Guppy in Veenstra, 2009), »lastnini« talentov (Goldman, 1987), zaslugah (Sher, 2012), begu možganov (Brock in Blake, 2015), »bitki talentov« (Beechler in Woodward, 2009; Michaels, Handfield-Jones in Axelrod, 2001), identiteti posameznika (Petrović, 2009), »tekmi možganov« v visokošolskem izobraževanju (Morehouse in Busse, 2014), upravljanju talentov (Lewis in Heckman, 2006), »obdavčitvi« nadarjenosti (Hasen, 2006; Lockwood et al., 2012; Markovits, 2003; Roemer, 1996 (6. poglavje); Zelenak, 2006) itn.

Če kritika neoliberalizma problematiko talenta misli izključno skozi njegovo »korporatizacijo«, razprava o nadarjenosti pa spregleda njeno širšo kontekstualno razsežnost, egalitarizem problematiko talentov premesti v okvir razmerja med pravičnostjo in (ne)enakostjo. Le-ta predstavlja – kakor v knjigi *Better than Human: The Promise and Perils of Enhancing Ourselves* opozarja Alen Buchanan – osrednje »bojno polje političnih nesoglasij« (Buchanan, 2011: str. 106): neenaka distribucija naravnih virov odpira namreč vprašanje pravičnosti na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti¹⁰ ter posledično legitimnost neenakosti, ki je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Kljub problematizaciji moralne arbitarnosti talenta pa ta premestitev poudarka postavi pod vprašaj emancipatoričnost načela »karier, odprtih talentov« na eni strani ter koherentnost na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti na drugi. Kaj torej je talent in katere so njegove osnovne razsežnosti?

Anatomija talenta

Prva razsežnost, ki jo je zaradi osrednje vloge talenta v okviru egalitarnega pojmovanja distributivne pravičnosti treba izpostaviti, je njegova nevoluntaristična narava. V okviru tega pojmovanja predstavljajo talenti – kakor opozarja George Sher – »neizbrano sposobnost, ki ima vpliv na to, kako dobro ali slabo je njegov lastnik sposoben izvajati določeno nalogo«

10 V tem prispevku ostaja ob strani problematika enakih možnosti ter s tem povezana vprašanja. Za podrobnejšo predstavitev problematike enakih možnosti glej Sardoč (2013a, 2013b).

(Sher, 2011: str. 16). Vsak talent posameznika naj bi bil primarno – ali vsaj v veliki meri – rezultat dejavnikov, ki so izven njegove volje: posamezniki namreč nimajo vpliva na talente ter ostale »prirojene«¹¹ sposobnosti, ki naj bi jih posedovali.

Drugo razsežnost predstavlja neenaka porazdelitev talentov med posamezniki oz. »naravno neravnovesje primarnih virov«¹² (Gauthier, 1974: str. 14). Čeprav je neenaka distribucija talentov – vsaj iz perspektive »idealne«¹³ teorije pravičnosti – med posamezniki nepoštena, bi njihova enaka distribucija imelo za posledico to, da bi talenti prenehali funkcionirati kot prednost. Kakor v svojem članku »The Social Construction of Talent«¹⁴ opozarja Steven R. Smith, so talenti »kot talenti lastnosti /.../ le, če jih nimajo vsi v enaki meri«¹⁵ (Smith, 2001: str. 28). Razlike v t. i. »naravnih«¹⁶ sposobnostih so torej sam pogoj njihove družbene »zaželenosti«. Za razliko od dobrin, katerih enaka distribucija praviloma ima pozitivne učinke, je neenaka oz. asimetrična distribucija naravnih danosti torej temeljni pogoj družbeno privilegirane statusa talentov.

Tretjo razsežnost talentov predstavlja družbena vloga oz. status posameznega talenta. Kar namreč šteje kot talent – kakor izpostavlja Alan Goldman –, »je odvisno od družbenega povpraševanja v času uporabe določene sposobnosti ali lastnosti«¹⁷ (Goldman, 1987: str. 392). Neenakost talentov, kakor opozarja Douglas Rae, pravzaprav »ni fenomen narave, ampak fenomen narave, kakor ga posreduje in konkretizira človeška kultura. Narava ustvarja široko paleto človeških sposobnosti, kultura izbere nekatere od teh zmožnosti, s katerimi ravna kot z relevantnimi ali pomembnimi«¹⁸ (Rae 1983, str. 70 (avtorjevi poudarki)).¹⁹ Družbena zaželenost določene talenta oz. njegova vrednost je praviloma povezana z njegovo redkostjo.

Četrta razsežnost talentov, ki jih odločilno razlikuje od ostalih dejavnikov, ki so del na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti, je njihova neprenosljivost. Za razliko od npr. materialnih in finančnih virov oz. dobrin, ki jih posameznik lahko prenese, proda, podari ali podeduje, predstavljajo talenti (podobno kot ostale nedistributivne lastnosti posameznikov, npr. hendikep) oz. naravni viri nasploh²⁰ obliko »neodtujljivih oz. neprenosljivih virov«²¹ (Roemer, 1996:

11 Za kritično analizo pojma »prirojenosti«²² glej Griffiths (2002) ter Mameli in Bateson (2006).

12 Kot dober primer tako »dihrone«²³ kot tudi »sinhrono«²⁴ arbitrarnosti talentov, ki so v določeni družbi pomembni, npr. John Schaar navaja primer bojevanja v starogrški Šparti (Schaar, 1967). Prav zaradi arbitrarnosti talentov v določeni družbi ponuja revidirano različico formule enakih možnosti, ki se glasi: »enake možnosti, da vsi lahko razvijejo tiste talente, ki so v določenem času visoko cenjeni«²⁵ (ibid.: str. 231).

13 Za predstavitev samega pojma »naravnih virov«²⁶ kot tudi teorije pravičnosti naravnih virov glej Armstrong (2017).

str. 123). Tudi zaradi njihove neprenosljivosti za zagovornike »radikalnih« različnih egalitarizma talenti ne veljajo kot legitimno merilo zasluge oz. na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti.¹⁴

Hkrati je treba izpostaviti tudi, da je vrednost posameznega talenta – za razliko od dejavnikov, kot je npr. višji socialno-ekonomski status, ki posamezniku zagotavljajo neposredno prednost pred ostalimi – v njegovem potencialu. Prednost, ki jo določen talent zagotavlja posamezniku, torej ni neposredna, temveč pogojna. Prav tako pomembna distinkcija med talentom in trudom je ta, da predstavlja trud tip spremenljivke, ki je odvisna od vsakokratne izvedbe, medtem ko predstavlja talent nekakšno konstanto oz. (potencialno) trajno pridobljeno prednost v naboru posameznikovih »naravnih« sposobnosti, ki so posamezniku preprosto vselej že dane. Kako v okviru razmerja med pravičnostjo in (ne)enakostjo torej misliti (in razumeti) problematiko talentov?

Talenti in distributivna pravičnost¹⁵

»Idealna« teorija distributivne pravičnosti¹⁶ – vsaj tista liberalno egalitarne proveniencije – talente¹⁷ pojmuje kot del »naravne loterije« oz. »loterije rojstva«, ki predstavlja arbitrarno distribucijo naravnih sposobnosti. Če se družbena loterija, kakor v svoji knjigi *From Chance to Choice* izpostavlja Allen Buchanan, »nanaša na načine, na katere posameznikovo začetno družbeno izhodišče – družina, družbeni razred itd. – vpliva na posameznikove priložnosti« (Buchanan et al., 2000: str. 65), pa predstavlja naravna loterija arbitrarno »distribucijo naravnih dobrin in danosti« (Buchanan et al., 2000: str. 67). V okviru te paradigme so talenti – podobno kot družbene okoliščine, npr. socialno-ekonomski status posameznika, spol, posebne potrebe¹⁸ ali rasa – iz moralnega vidika arbitrarni. Kakor izpostav-

14 Za podrobnejšo predstavitev vloge in vpliva talentov v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ter s tem povezanega »problema prikrivanja« glej Green (1988: str. 9–10).

15 Za predstavitev loterije v procesu odločanja ter analizo povezanosti loterije in pravičnosti nasploh glej Stone (2011), za alternativno pojmovanje državljanstva (*ius nexi*), ki naj bi odpravilo »loterijo rojstva«, ki ju povezujemo z načeloma *ius soli* ter *ius sanguini*, pa Shachar (2009).

16 Za podrobnejšo analizo distinkcije med »idealno« in »neidealno« teorijo glej tematsko številko revije *Social Theory and Practice*, ki sta jo uredila Ingrid Robeyns in Adam Swift (2008), za kritiko »idealne teorije pravičnosti« pa Farrelly (2008).

17 Kljub temu ostaja odprto vprašanje, kakšna je vloga talentov ter s tem povezanih rezultatov v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Za analizo problematike talentov v okviru Rawlsove teorije pravičnosti kot poštenosti ter načela razlike glej Kodelja (2004: str. 398–399).

18 Za analizo distinkcije med posebnimi potrebami in talenti v okviru liberalnega egalitarizma (s posebnim poudarkom na delu Ronald Dworkina) glej 5. poglavje (»Unequal Talents«) knjige Colina Macleoda *Liberalism, Justice and Markets* (1998).

lja Rawls, je »najbolj očitna nepravilnost sistema naravne svobode ta, da dopušča neupravičen vpliv teh dejavnikov na distributivne deleže, ki so iz moralne perspektive arbitrarni« (Rawls, 1971: str. 72). Kar se torej zdi slabo, opozarja Thomas Nagel v svoji knjigi *Equality and Partiality*, »ni to, da bi morali biti ljudje neenaki v prednostih ali pomanjkljivostih nasploh, temveč da morajo biti neenaki v prednosti ali pomanjkljivostih, za katere niso odgovorni (Nagel, 1989: str. 71). T. i. »aristokracija nadarjenih« naj bi namreč dopuščala »prevelik vpliv moralno irelevantnim (naravnim) naključjem rojstva in talentom« (ibid.: str. 4).

Na podlagi tega zagovorniki t. i. »egalitarizma srečnega naključja« izpeljejo sklep, da si posamezniki rezultatov »naravne loterije« oz. »loterije rojstva« ter s tem povezanih prednosti (ali prikrajšanosti) ne zaslužijo, saj so talenti, ki v posamezni družbi predstavljajo obliko nekakšne neupravičene prednosti – bolj ali manj – stvar selekcije, okoliščin, nuje ali celo naključja. Kakor v članku »Taking Talents Seriously« opozarja S. D. J. Green:

Posamezniki si teh daril ne zaslužijo, saj jih niso prislužili; niso namreč rezultat truda, vrlin ali moralnih zaslug tistih, ki jih imajo. So privilegiji, ki so pridobljeni brezplačno. Še bolj pomembno pa je, da predstavljajo neenakomerno porazdeljene privilegije in neenakost te porazdelitve predstavlja temeljni in nepopravljiv vir nepravilnosti poznejše razdelitve sredstev in dobroti med člani politične skupnosti (Green, 1988: str. 206–207).

Talenti torej predstavljajo – vsaj v okviru egalitarnega pojmovanja družbene (ne)enakosti – obliko neupravičene prednosti. Njihova nepravilnost v prvi vrsti izvira iz arbitrarnosti distribucije oz. posedovanja določenega talenta kot nezaslužene naravne danosti. To, da so naravne razlike nezaslužene, namreč pomeni – kakor opozarja Alan Goldman –, »da same po sebi ne morejo biti podlaga za diferencialne koristi« (Goldman, 1987: str. 378). Tudi Rawls v knjigi *A Theory of Justice* izpostavi, da si nihče

ne zasluži svojih večjih naravnih sposobnosti niti ni upravičen do ugodnejšega začetnega položaja v družbi. Tisti, ki jim je bila narava bolj naklonjena, kdorkoli že so, lahko pridobijo iz svoje sreče samo pod pogoji, ki izboljšujejo položaj tistih, ki so izgubili (Rawls 1971, str. 101–102).

Vsaka oblika neenakosti, ki je rezultat dejavnikov, za katere posameznik ni odgovoren, npr. spola, socialno-ekonomskega in kulturnega porekla, posebnih potreb, etnične pripadnosti itn., je za zagovornike egalitarizma – vsaj v okviru t. i. »standardne« interpretacije družbene (ne)enakosti

– v osnovi nepravilna in potemtakem nepoštena. Kakor v svoji knjigi *Inequality* izpostavlja Larry Temkin, bi bilo namreč »nepravilno in nepošteno«, »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi, ne po lastni krivdi (ali izbiri)« (Temkin, 1993: str. 13).

Na podlagi teh ugovorov zagovorniki egalitarizma – poleg sklepa, da si posamezniki rezultatov »naravne loterije« ter s tem povezanih prednosti (ali prikrajšanosti) ne zaslužijo – izpeljejo tudi sklep o moralni ekvivalenci »naravne« in »družbene« (ne)enakosti. Zanje sta torej oba tipa neenakosti – tudi zaradi njune moralne arbitrarnosti – enako nesprejemljiva. Iz perspektive t. i. »egalitarizma srečnega naključja« je neenakost, ki je rezultat t. i. »naravne« loterije, ter s tem povezane distribucije naravnih danosti oz. prednosti prav tako problematična kakor neenakost, ki je rezultat t. i. »družbene« loterije. Kakor izpostavlja S. J. D. Green, naj bi bilo namreč nepravilno, »da se posameznika nagradi zgolj zaradi posedovanja talenta ali talentov« (Green, 1988: str. 8).

Zaključek: moralni status (srečnega) naključja

Pojmovanje talenta kot nezaslužene prednosti postavlja pred zagovornike egalitarizma torej vrsto različnih vprašanj, ki ostajajo znotraj »standardnega« pojmovanja distributivne pravičnosti v veliki meri nedorečena. Na eni strani je korporatizacija »loterije rojstva« ugrabila idejo »odprtosti vseh družbenih položajev talentom« in jo prepustila t. i. »nevidni roki« trga. Kakor opozarja Peter Singer, talent pravzaprav »nagraduje srečne, ki podedujejo tiste sposobnosti, ki jim omogočajo, da opravljajo zanimive in donosne kariere /.../, ter kaznuje nesrečne, katerih geni jim otežujejo doseganje podobnega uspeha« (Singer, 1993: str. 39).

Hkrati velja razlikovanje med pojavnimi oblikami neenakosti, ki so rezultat moralno arbitrarnih dejavnikov, na katere posameznik nima vpliva, ter pojavnimi oblikami neenakosti, ki so del posameznikovih izbir (in je zanje potemtakem tudi odgovoren), za temeljno distinkcijo egalitarnega pojmovanja distributivne pravičnosti, saj nekako povzema idejo – kakor opozarja Colin Macleod – »da bi morali biti ljudje odgovorni za svoje odločitve in hkrati ne biti prikrajšani zaradi dejavnikov zunaj njihovega nadzora« (Macleod, 1998: str. 114). Ta ideja temelji na predpostavki, »da je za posameznika nepošteno, da je v slabšem položaju kot drugi zaradi razlogov, ki so izven njegovega nadzora« (Segall, 2008: str. 10), ter da naj se od posameznika upravičeno zahteva, kakor poudarja Andrew Mason, »da nosi stroške (ali dovoli, da uživa koristi) posledic svojega ravnanja, katerih proizvodnja leži znotraj njegovega nadzora, ne pa tudi tistih, katerih proizvodnja je onkraj njega« (Mason, 2001b: str. 763). Egalitarna senzibilnost za nepravilnost družbene (ne)enakosti, ki je rezultat posameznih

moralno arbitrarnih dejavnikov, odpira torej (vsaj) dva ločena problema, in sicer 1) t. i. »problem razmejitve« ter 2) t. i. »problem (ne)povezanosti«.

Ključni izziv t. i. »problema razmejitve« predstavlja opredelitev kriterijev, s katerimi določimo, ali je posamezen dejavnik, ki vpliva na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, rezultat danosti ali izbire. S tem se vzpostavi meja – kakor v svoji knjigi *Equality for Inegalitarians* izpostavlja George Sher – med »pravično in nepravično neenakostjo« (Sher, 2014: str. 2–3). Osnovno vprašanje, ki ga odpira ta distinkcija, kakor opozarja Samuel Scheffler, je namreč v tem, »katere dejavnike je treba šteti med okoliščine ljudi in katere je mogoče vključiti v kategorije izbir« (Scheffler, 2005: str. 6). Zagovorniki egalitarizma kot kriterij razmejitve vpeljejo osnovno voluntaristično predpostavko nadzora in vse prej kot egalitarno pojmovanje odgovornosti. Kakor v svojem članku »Equality of Opportunity and the Problem of Nature«¹⁹ opozarja Jan Blits, »si posameznik zasluži zgolj to, za kar je v celoti odgovoren, in glede na to, da nihče ni odgovoren za sposobnosti ali ovire, s katerimi je rojen, si nihče ne zasluži prednosti ali prikrajšanosti, ki so rezultat njegovih naravnih sposobnosti« (Blits, 1990: str. 309).

Na drugi strani pa t. i. »problem (ne)povezanosti« problematizira kavzalno pojmovanje same distinkcije med naravno in družbeno (ne)enakostjo, ki temelji na predpostavki, da »so /n/aravne neenakosti posledica razlik v naravnih virih, medtem ko so socialne razlike posledica razlik v družbenih virih« (Lewens, 2010: str. 270). Nenazadnje tudi Rawls izpostavi, da je »obseg, v katerem se razvijajo naravne sposobnosti in dosežejo končni rezultat, odvisen od cele vrste družbenih okoliščin ter razrednih odnosov. Tudi pripravljenost potruditi se in si nekaj zaslužiti – v običajnem pomenu besede – je sama odvisna od družinske sreče ter družbenih okoliščin« (Rawls 1999: str. 74). Ali imajo torej posamezniki, ki posedujejo katerega izmed talentov, (neupravičeno) prednost pred vsemi ostalimi, saj bi lahko imel talent – v kolikor t. i. »problema (ne)povezanosti« ne razrešimo – vpliv tudi na ostale dejavnike, ki so sestavni del procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje?

V kolikor egalitarizem torej ne ponudi ustreznega odgovora na oba od zgoraj izpostavljenih problemov, je pod vprašaj postavljeno na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti ter sam proces konkuriranja za selektivne družbene položaje. Ideja enakih možnosti, kakor izpostavlja S. J. D. Green, naj bi namreč temeljila na filozofsko neutemeljeni

19 V tem prispevku Blits posebno pozornost nameni tudi analizi samega pojma narave v okviru liberalne tradicije ter ambivalentnosti nekaterih izmed ključnih avtorjev v odnosu do narave in njenih osnovnih razsežnosti kot tudi odnosa s pravičnostjo (npr. Hobbes, Locke, Kant).

predpostavki, da lahko »različne zasluge izpeljemo iz moralno arbitrarne distribucije človeških sposobnosti« (Green, 1988: str. 1–2). Hkrati predpostavka o moralni ekvivalentnosti naravne in družbene neenakosti problematizira egalitarno pojmovanje distributivne pravičnosti ter s tem povezano problematiko družbene (ne)enakosti. Brez razrešitve obeh problemov oz. ustrezne reartikulacije same distinkcije med danostjo in izbiro, kakor izpostavlja Matthew Clayton, »noben izmed obeh vrst vzrokov neenakosti ne upraviči neenakost, ki jo proizvede« (Clayton, 2001: str. 246).

Kljub dejstvu, da je neenakost, ki izvira iz naravnih kot tudi družbenih dejavnikov, iz moralnega vidika arbitrarna, pa med obema pojavnima oblikama neenakosti ne moremo postaviti enačaja. Kakor v članku »Justice and Nature« opozarja Thomas Nagel, »/b/olj kot naravo pojmuje mo kot danost, manj bomo imeli družbo odgovorno za tiste neenakosti, v katerih igra narava osrednjo vlogo« (Nagel, 1997: str. 305). Ironičnost dejstva, da je za zagovornike egalitarizma »načelo karier, odprtih talentom« – kakor v članku »Egalitarianism and Natural Lottery« opozarja Neven Sesardič (1993: str. 58) – postalo ena od ovir pri uresničevanju distributivne pravičnosti, je torej toliko bolj simptomatična.

Literatura

- Archard, D. in Macleod, C. (ur.) (2002) *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Armstrong, C. (2017) *Justice and Natural Resources: An Egalitarian Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Beechler, S. in Woodward, I. (2009) The Global »War for Talent«, *Journal of International Management*, 15(3), str. 273–285.
- Blaufarb, R. (2002) *The French Army, 1750–1820: Careers, Talent, Merit*. Manchester: Manchester University Press.
- Blits, J. H. (1990) Equality of Opportunity and the Problem of Nature, *Educational Theory*, 40(3), str. 309–319.
- Brock, G. in Blake, M. (2015) *Debating Brain Drain: May Governments Restrict Emigration*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, A. (2011) The Slavery of the Not So Talented, *Ethical Theory and Moral Practice*, 14(2), str. 185–196.
- Brown, P. in Tannock, S. (2009) Education, Meritocracy and the Global War for Talent, *Journal of Education Policy*, 24(4), str. 377–392.
- Brown, P., Lauder, H. in Ashton, D. (2011) *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.

- Buchanan, A., Brock D. W., Daniels, N. in Wikler, D. (2000) *From Chance to Choice: Genetics and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buchanan, A. (2011) *Better than Human: The Promise and Perils of Enhancing Ourselves*. Oxford: Oxford University Press.
- Carson, J. (2007) *The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Clayton, M. (2001) Rawls and Natural Aristocracy, *Croatian Journal of Philosophy*, 1(3), str. 239–259.
- Farrelly, C. (2007) Justice in Ideal Theory: A Refutation, *Political Studies*, 55(4), 844–864.
- Fine, S. in Ypi, L. (ur.) (2016) *Migration in Political Theory: The Ethics of Movement and Membership*. Oxford: Oxford University Press.
- Garten, J. E. (2015) How to Win the Global War for Talent, Foreign Policy, (dostopno na <http://foreignpolicy.com/2015/10/05/how-to-win-the-global-war-for-talent-brain-drain-us/> (10. julij 2016)).
- Garnett, B., Guppy, N. in Veenstra, G. (2008) Careers Open to Talent: Educational Credentials, Cultural Talent and Skilled Employment, *Sociological Forum*, 23(1), str. 144–164.
- Gauthier, D. (1974) Justice and Natural Endowments: Toward a Critique of Rawls« Ideological Framework, *Social Theory and Practice*, 3(1), str. 3–26.
- Goldman, A. H. (1987) Real People (Natural Differences and the Scope of Justice), *Canadian Journal of Philosophy*, 17(2), str. 377–394.
- Gorr, M. (1983) Rawls on Natural Inequality, *The Philosophical Quarterly*, 33(130), str. 1–18.
- Gorr, Michael (1995) Justice, Self-Ownership, and Natural Assets, *Social Philosophy and Policy*, 12(2), str. 267–291.
- Green, S. J. D. (1988) Taking Talents Seriously, *Critical Review: A Journal of Politics and Society*, 2(2/3), str. 202–219.
- Green, S. J. D. (1989) Emile Durkheim on Human Talents and Two Traditions of Social Justice, *The British Journal of Sociology*, 40(1), str. 97–117.
- Griffiths, P. E. (2002) What is Innateness, *The Monist*, 85(1), str. 70–85.
- Hasen, D. M. (2006) Liberalism and Ability Taxation, *Texas Law Review*, 85(5), str. 1059–1113.
- Hill, G. (1997) Justice and Natural Inequality, *The Journal of Social Philosophy*, 28(3), str. 16–30.

- Hobsbawm, E. (1996) *The Age of Revolution 1789–1848*. New York: Vintage Books.
- Hoffmann, S. in Thompson, D. F. (ur.) (1998) *Redeeming American Political Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Husén, T. (1974) *Talent, Equality and Meritocracy: Availability and Utilization of Talent*. The Hague: Martinus Nijhof.
- Juriševič, M. (2011) Vzgoja in izobraževanje nadarjenih (dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1200/1/pp_329-345.pdf) (29. april 2016).
- Kodelja, Z. (2004) Izobraževanje in Rawlsova načela pravičnosti, *Časopis za kritiko znanosti*, 32(217/218), str. 393–401.
- Kodelja, Z. (2016) Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju, *Šolsko polje*, XXVII, 5/6, str. 13–28.
- Lammers, C. C. (1969) Jefferson«s Aristocracy of Talent Proposal, *The Sociological Studies*, 60(5), str. 195–201.
- LaVaque-Manty, M. (2009) *The Playing Fields of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lewis, R. E. in Heckman, R. J. (2006) Talent Management: A Critical Review, *Human Resource Management Review*, 16(2), str. 139–154.
- Lewens, T. (2010) What are »Natural Inequalities?«, *The Philosophical Quarterly*, 60(239), str. 264–285.
- Lewens, T. (2015) *The Biological Foundations of Bioethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lippert-Rasmussen, K. (2004) Are Some Inequalities More Unequal than Others? Nature, Nurture and Equality, *Utilitas*, 16(2), str. 193–219.
- Lockwood, B. B., Nathanson C. G. in Weyl, E. G. (2012) Taxation and the Allocation of Talent (dostopno na: <http://home.uchicago.edu/weyl/taxationandtheallocationoftalent.pdf>) (10. julij 2016)).
- Macleod, C. (1998) *Liberalism, Justice and the Markets: A Critique of Liberal Equality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mameli, M. in Bateson, P. (2006) Innateness and the Sciences, *Biology and Philosophy*, 21(2), str. 155–188.
- Markovits, D. (2003) How Much Redistribution Should There Be?, *Yale Law Journal*, 112(8), str. 2291–2329.
- Merry, M. (2008) Educational Justice and the Gifted, *Theory and Research in Education*, 6(1), str. 47–70.
- Meyer, K. (2014) Educational Justice and Talent Advancement. V: K. Meyer (ur.), *Education, Justice and the Common Good*, str. 133–150. London: Routledge.

- Michaels, E., Handfield-Jones, H. in Axelrod, B. (2001) *The War for Talent*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.
- Morehouse, C. in Busse, M. (2014) How to Keep a Competitive Edge in the Talent Game: Lessons for the EU from China and the US. Brussels: Centre for European Policy Studies.
- Nagel, T. (1979) *Mortal Questions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagel, T. (1997) Justice and Nature. *Oxford Journal of Legal Studies*, 17(2), str. 303–321.
- Pennock, J.R. in Chapman, J.W. (ur.) (1967) *Equality*. New York: Atherton Books.
- Pennock, J.R. in Chapman, J. W. (ur.) (1981) *Human Rights: Nomos XXIII*. New York: New York University Press.
- Petrović, N. (2009) Equality of Opportunity and Personal Identity, *Acta Analytica*, 24(2), str. 97–111.
- Piketty, T. (2014) *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rae, D. W. (1983) *Equalities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Robeyns, I. in Swift, A. (2008) Introduction, *Social Theory and Practice*, 34(3), 317.
- Robinson, R. C. (2014) *Justice and Responsibility-Sensitive Egalitarianism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Roemer, J. (1996) *Egalitarian Perspectives: Essays in Philosophical Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadurski, W. (1990) Natural and Social Lottery, and Concepts of the Self, *Law and Philosophy*, 9(2), str. 157–175.
- Sandel, M. J. (2007) *The Case Against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sardoč, M. (2013a) Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost, *Sodobna pedagogika*, 64(2), str. 48–62.
- Sardoč, M. (2013b) Anatomija enakih možnosti, *Šolsko polje*, XXIV(5/6), str. 145–159.
- Sardoč, M. (2015) Kako misliti (ne)enakost, *Šolsko polje*, XXVI (3/4), str. 177–193.
- Scanlon, T. M. (2013) Equality of Opportunity: A Normative Anatomy (3. Uehiro predavanje na Univerzi v Oxfordu). Dostopno na http://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Scanlon%20Equality%20of%20Opportunity%20NYU3.pdf (3. oktober 2016).

- Schaar, H. J. (1967) Equality of Opportunity, and Beyond. V: *Equality*, J.R. Pennock in J.W. Chapman (ur.), str. 228–250. New York: Atherton Books.
- Schouten, G. (2012) Fair Educational Opportunity and the Distribution of Natural Ability: Toward a Prioritarian Principle of Educational Justice, *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472–491.
- Segall, S. (2013) *Equality and Opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Segall, S. (2016) *Why Inequality Matters: Luck Egalitarianism, Its Meaning, and Value*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sesardic, N. (1993) Egalitarianism and Natural Lottery, *Public Affairs Quarterly*, 7(1), str. 57–69.
- Shachar, A. (2006) The Race for Talent: Highly Skilled Migrants and Competitive Immigration Regimes, *New York University Law Review*, 81, str. 148–206.
- Shachar, A. (2009) *The Birthright Lottery: Citizenship and Global Inequality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Shachar, A. (2013) Talent Matters: Immigration Policy-Setting as a Competitive Scramble Among Jurisdictions. V: T. Triadafilopoulos (ur.), *Wanted and Welcome? Policies for Highly Skilled Immigrants in Comparative Perspective*, str. 85–104. New York: Springer.
- Shachar, A. (2016) Selecting by Merit: The Brave New World of Stratified Mobility. V: S. Fine in L. Ypi (ur.), *Migration in Political Theory: The Ethics of Movement and Membership*, str. 175–204. Oxford: Oxford University Press.
- Sher, G. (2011) *Equality for Inegalitarians*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sher, G. (2012) Talents and Choices, *Noûs*, 46(3), str. 400–417.
- Shklar, J. N. (1998) The American Idea of Aristocracy. V: S. Hoffmann in D.F. Thompson (ur.), *Redeeming American Political Thought*, str. 146–157. Chicago: The University of Chicago Press.
- Singer, P. (1993 (2. izdaja)) *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, S. R. (2001) The Social Construction of Talent: A Defence of Justice as Reciprocity, *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), str. 19–37.
- Steiner, H. (2002) Silver Spoons and Golden Genes. V: D. Archard in C. Macleod (ur.), *The Moral and Political Status of Children*, str. 183–194. Oxford: Oxford University Press.
- Stone, P. (2011) *The Luck of the Draw: The Role of Lotteries in Decision-Making*. Oxford: Oxford University Press.

- Triadafilopoulos, T. (ur.) (2013) *Wanted and Welcome? Policies for Highly Skilled Immigrants in Comparative Perspective*. New York: Springer.
- Vopat, M. C. (2011) Magnet Schools, Innate Talent and Social Justice, *Theory and Research in Education*, 9(1), str. 59–72.
- Wei, H. (2013) An empirical study on the determinants of international student mobility: a global perspective, *Higher Education*, 66(1), str. 105–122.
- Zelenak, L. (2006) Taxing Endowment, *Duke Law Review*, 55(6), str. 1145–1181.

Univerze morajo postati, kar bi morale biti – tudi zaradi pravice do izobraževanja

Andraž Teršek

Preskromna (samo)kritična drža

Mnogi ljudje in marsikateri univerzitetni delavec se sprašujejo, zakaj med *ljudmi dela in znanja* ni več t. i. *civilnega poguma* (Sruk, 1986). Tudi, zakaj v javnem prostoru ni več aktivno delujočih in kritičnih državljanov? Pa zakaj več mladih ljudi nima bolj izrazitega in odločnejšega odnosa ne le do zanimivih in resnih, pač pa tudi do kulturno in civilizacijsko usodnih, nemara eksistenčno pomembnih tem in vprašanj? In zakaj med razmišljujočimi ljudmi, ki vedo, zakaj v določenem trenutku družbenega stanja gre, ni več nekakšnih *žametnih revolucionarjev*? Zakaj ni množičnega in odločnega odziva na družbeno dogajanje, na to stanje (npr. po Aristotelovo) množičnega nemišljenja in antipolitike (Kuzmanič, 1996)? Ne nazadnje tudi, zakaj se ne zgodijo množični in organizirani, nenasilni, a odločni, pristno demokratični in zato usodnejši protesti ter upori zoper obstoječo korporativno gospodstvo, ki ga predstavljajo (ne politiki in državniki, pač pa) dnevno politični upravljalci, menedžerji, »gospoška« (Balluch, 2011)? Le zakaj so se ljudje zadovoljili že s formalno, namesto s prepričljivo vsebinsko demokracijo (Crouch, 2013)? Ta in podobna vprašanja so vse pogostejša in nas morajo zanimati. Moramo iskati odgovore nanje (Arendt, 2006). Tudi na univerzah (Močnik, 2010).

Četudi z morebitnim nelagodjem zaradi skromne učinkovitosti, pa moramo vendarle biti odločni truditi se za lastno vpetost v razpravna iskanja in miselna samospraševanja o družbenem življenju, skupnosti, socialnem okolju, institucijah in življenjskem stanju slehernega posameznika. Pri tem pa bi univerzitetni delavci najverjetneje morali biti posebej pozor-

ni še na vprašanja o vlogi in stanju znanja na univerzah ter procesih izobraževanja v splošnem. Kot državljani bi si morali želeli, kot delavci na univerzah pa bi morali usmeriti našo kritično pozornost ne le na vprašanje, ampak (in žal) tudi na »problem« univerzitetnega okolja. Tudi in še zlasti slovenskega (izhajajoč iz začetkov, razvoja in tradicije slovenske univerze, Benedetič, 1999). Mnogi predstavniki znanstvene suverenosti in akademskega dostojanstva v Sloveniji so to že storili (npr. v časnikih *Delo* in *Dnevnik*, v reviji *Mladina*). Prepričljivo. K temu, kar bi ob izpolnitosti nekaterih dodatnih pogojev lahko bila splošna slovenska intelektualna razprava o univerzi (med temi pogoji je zagotovo organizirano skupno delovanje), sem v domači javni sferi že poskusil prispevati. Brez pravega odziva akademije in politike. Prepričan sem, da si je treba za takšen prispevek prizadevati ves čas in na vseh ravneh delovanja. Tovrstna kritičnost delavcev na univerzah in samokritičnost univerz/akademije je nujna (prim. Foucault, 2008).

Votlost političnih obljub, z nekaj škodljivimi ukrepi

Med programskimi obljubami kandidatov na predzadnjih in zadnjih parlamentarnih volitvah, ki so po volitvah oblikovali vladajočo strankarsko koalicijo, so bile tiste glede politike do izobraževanja in univerz skoraj podarjeno izpostavljene. Tako, kot so bile po črki zapisane na programski in kampanjski papir, so se zdele sprejemljive, deloma celo opogumljajoče. Te obljube še vedno niso uresničene. Retorika resornih ministrov in ministric, ki so se v tem času že zamenjali, je prepoznavno drugačna od tiste, s katero so vodje strank v volilni kampanji javno nastopali v času pred volitvami. Občasno ni samo politično (v smislu »policy«) neprepričljiva in strokovno pomanjkljiva, ampak tudi arogantna, celo nedostojna.

Namesto nujnega razvojnega koraka naprej se je v obdobju zadnjih šestih let zgodil otipljiv korak tja, kamor se zdi, da v obstoječem sistemu in institucionalni politiki ni več poti – nazaj (prim. Freitag, 2010). Predvsem glede avtonomije univerz (na primer njihovo podrejanje pravilom in kriterijem, ki jih sprejemajo državne agencije in komisije), družbene vloge in poklicne vrednosti učiteljev (na primer glede plačne politike, zaposlovanj in napredovanj), financiranja izobraževalnih ustanov, systemske pravne ureditve temeljnih segmentov univerzitetnega študija (na primer vstopnih kriterijev za študij na univerzi) in spoštovanja oziroma doslednega uresničevanja kriterijev za ustavnopravno pravilno pravno urejanje financiranja in delovanja univerz (z zakonom, ne s podzakonskimi akti) (prim. Teršek, Žgur, 2010). Nekateri takšni kriteriji so že dalj časa pojasnjeni tudi v odločbah Ustavnega sodišča. Te odločbe še vedno ostajajo neuresničene. Ob tem pa država svojo politiko do univerz še vedno utemeljuje s slo-

gani in politiko, kot da bi na področju vzgoje, izobraževanja, študija in raziskovanja res šlo za stvarno utemeljeno domnevno o »nujnih varčevalnih ukrepih« – pa ne gre in nikdar tudi ne sme iti za kaj takega (Kuzmanič, 2015).

Politična ravnodušnost in akademska pasivnost

Prenekatera dejstva in številne značilnosti slovenskega univerzitetnega okolja so očitna in neposredna posledica državne pravne politike – ali bolj neustrezne politike (Krašovec, 2015). Ta še najprej očitno in močno posega v *avtonomijo* univerz. Ne samo s pravno ureditvijo učiteljskih plač ali pa pogojev za državno priznanje pravne veljavnosti univerzitetnih diplom. Tudi s pravno ureditvijo financiranja se slovenskim univerzam še naprej odreka z ustavo izrecno zagotovljena avtonomnost. Ob tem se financiranje univerz še naprej ureja s podzakonskimi predpisi, ne pa z zakonom. Ustavna nesprejemljivost takšnega stanja je očitna. Tudi z vidika pravno določenih zahtev države glede kriterijev, ki morajo biti izpolnjeni, da univerze lahko ustanavljajo, spreminjajo in izvajajo študijske programe (kar gre razumeti kot temeljna elementa obstoja in delovanja univerz), univerze niso avtonomne. Na tem področju njihovo avtonomijo onemogočajo državne agencije in komisije, ki dejansko še vedno potrjujejo vsebine univerzitetnih programov, pri tem pa podobno, kot državna administracija na splošno, delujejo pretirano formalistično, tehnokratsko okorno in iritirajoče birokratsko.

Univerze bi se morale temu odločno upreti. Skupaj in organizirano. Upreti bi se morale diktatom države in njenih agencij pri vseh tistih vprašanjih, ki posegajo v samo jedro univerzitetne avtonomije in njene logične izpeljave. Navsezadnje (in to se zdi še posebej pomembno) tudi glede kriterijev za izvolitve posameznikov v raziskovalne in pedagoške nazive. Na tem področju so univerze, pod prav takšnim diktatom države, nekritično prevzele sistem nevzdržno formaliziranih, po področjih znanosti in ved neuravnoteženih, intelektualno nekritičnih, življenjsko neprimernih in hiper birokratskih kriterijev, ki s pristnimi vsebinskimi kriteriji za presojo usposobljenosti posameznika, da raziskuje ali predava, skorajda nimajo nikakršne zveze. A tega ne storijo. (O tem tudi Močnik, 2010, ki navede seznam domačih objavljenih besedil na temo univerze.)

Univerze bi se morale upreti tudi agresivni neokapitalistični tržni logiki, po kateri naj bi bil posameznik upravičen do priznanja koristi za univerzo oziroma do zasedbe stolice na fakultetni katedri ali oddelku (ne, če je suvereni strokovnjak za določeno vedo in dober predavatelj, ampak le – do uma žaljivo, mišljenje kot tako zanikavano, do konca in surovo ultraneoliberalistično), če lahko univerzi ali fakulteti, na kateri deluje in/ali je

(najverjetneje pa tudi želi biti) na njej zaposlen, zagotovi denar z golo prodajo svojega dela »na trgu« (karkoli in kjerkoli pač to že je). Univerze bi morale tudi izdelati in javno predstaviti jasen predlog za spremembo sistemske pravne ureditve delovanja in financiranja univerz, ki bi jim končno zagotovila dejansko, pristno avtonomijo. Dokler univerze tega ne storijo, podarjajo legitimnost besedam političnih odločevalcev, da si univerze pravzaprav ne želijo avtonomije na tem področju, da se zanjo ne čutijo sposobne in da zanjo tudi ne želijo prevzeti odgovornosti (Teršek, 2011).

Predvsem pa si univerze ne smejo privoščiti notranjega delovanja, ki bi bilo etično ali celo pravno nevzdržno. Na primer nenadzorovanih in ne-kaznovanih primerov mobinga in šikaniranja, plagiatorstva in drugih kršitev avtorskih pravic, izplačevanja honorarjev za mentorstva in članstva v komisijah za zagovore univerzitetnih avtorskih del ali izvolitve, očitnih in hudih nesorazmerij v zasluških, dopuščanja profesorjem, da ne opravljajo svojih pedagoških obveznosti dosledno, privabljanja študentov z omogočanjem bližnjic do izpitov in diplom, ustanavljanja programov ali celo fakultet zaradi posameznikov ali ozkih skupin ljudi, ne pa zaradi prepričljive izobraževalne potrebe. Na univerzah se tudi ne bi smelo prezreti najbolj marljivih, dojemljivih in konstruktivno kritičnih študentov (ali jih za izkazano kritičnost in intelektualno naprežanje celo kaznovati!). Postati in biti institucionalni zgled – glede moralnega, etičnega in pravnega ravnanja, v funkciji javnega interesa in občega dobra – bi moral biti kategorični imperativ univerzitetnega okolja.

Zatorej ne bi bilo prav, če bi se o problemih univerz pogovarjali s popolno osredotočenostjo na početja dnevne politike. Niti, da bi ta početja izpostavili kot vse prežemajoči razlog za probleme slovenskih univerz. Ali, da bi z njimi absolutno pogojevali kakovost izobraževalnega, kulturnega, vzgojnega in raziskovalnega dogajanja na univerzah. Univerze vendarle še lahko izbirajo primerne(jše) poti za dvig svoje kakovosti in za krepitev svoje družbene vloge. Predvsem za dvig kakovosti izobraževalnega procesa in za dvig kakovosti znanja, kar vendarle mora biti osrednji cilj univerz (Walsterstein, 2004).

Niti za trenutek ne bi smeli dvomiti, da so univerze, v okviru svoje enkratne funkcije in privilegiranega poslanstva, vselej soodgovorne tako za stanje duha v družbi, kot tudi za splošno kakovost družbenega življenja (prim. Sartre, 1981). Torej tudi za vsebino *ustavne in socialne demokracije*, ki jo živimo. In za vsebino *razpravne demokracije, razpravljaljoče* ustavne in socialne demokracije (Teršek, 2014). Navsezadnje in dolgoročno sta obstoj in značaj demokracije (glej Finley, 1999; Canfora, 2006; Zupančič, 2011) in so »meje demokracije« (prim. Štrajn, 1995) pogojeni prav s kakovostjo vzgojnih in izobraževalnih institucij, ustanov, procesov in politik,

končno pa s političnimi, tehničnimi, moralnimi in umnimi značilnostmi in kakovostjo univerz.

Študijski programi med balastom in prevaro

Poskusi misliti univerzo z ozirom na stanje in dogajanja, ki jo v našem prostoru določajo sedaj, presega filozofska razpravljanja. So polemike o zelo konkretnih univerzitetnih vprašanjih, akademskih problemih in pozivih državi, da do univerze vzpostavi primernejši odnos. Nelagodno bi lahko dejali, da gre tako rekoč za ene in iste teme, samospraševanja, ugotovitve in apele.

V dosedanjih javnih razpravah o univerzitetni politiki v Sloveniji je bil eden od zelo pomembnih vidikov umeščanja univerze v okvir ustavno-pravnega reda (vsaj, kot je meni znano) vendarle povsem spregledan. Izhaja iz prepoznavnega in etično vprašljivega načina, kako poskušajo s pragmatično in koristoljubno prilagodljivostjo politiki države ne le nekatere zasebne šolske ustanove, pač pa tudi javne univerze poskrbeti predvsem za dvig števila vpisanih študentov, za zunanjo podobo in njeno površinsko privlačnost programske ponudbe posameznih fakultet in, nenazadnje, zaposljivost učiteljskega kadra. Manj pa za kakovost izobraževanja in zaposlitveno vrednost znanja. Univerzitetni učitelji so pač, v skladu s togo računsko matematiko sistemskih pravil in papirologno logiko pri določanju plačilnih meril, plačani glede na konkretno število spodaj in zgoraj omejenih pedagoških ur pri konkretnih študijskih predmetih, ki se dejansko izvajajo v tekočem študijskem letu.

Vsekakor sta lahko premislek fakultete o uvedbi novih študijskih programov in njena odločitev za konkretno programsko novost rezultat strokovno pronicljive in akademsko dobroverne analize družbenih potreb po strokovnjakih z določenega področja ali pa optimiziranja vsebinskih in kadrovske možnosti fakultete. A da ni vselej tako, je v slovenskem izobraževalnem prostoru mogoče opaziti.

V Sloveniji se da najti in prepoznati tudi univerzitetne študijske programe, ki se zdijo pripravljeni presenetljivo hitro, strokovno manj natančno, kadrovske ne povsem domišljeno in logistično pomanjkljivo. Še lažje je najti in prepoznati nekatere študijske programe, ki v praksi ne sledijo prvotnim vsebinskim napovedim ob registraciji in zagotovitvi prvih generacijam vpisanih študentov. Pri nekaterih programih se poznavalci sprašujejo, ali so jih vzpodbudile akademsko neprepričljive zaposlitvene in finančne težnje skupine posameznikov, ne pa morebitni akademski uvid oziroma iskreni premislek o družbeni potrebi po posameznih strokovnih profilih in vest o odgovornosti za kakovosti izobraževanja.

Poseben problem v nizu nekaterih novosti v ponudbi univerzitetnega študija pri nas se zdijo tisti programi, ki bodisi ponujajo strokovne nazive, za katere niti vse fakultete same vedno ne vedo natančno, kaj naj bi končno pomenili v smislu splošnih in posebnih kompetenc diplomantov, bodisi naslavljajo prihodnje študente z obljubami o pridobitvi poklicnega naziva, ki v družbeni praksi ostaja neuresničena ali celo neuresničljiva.

Pozitivne ustavnopravne obveznosti glede pravice do študija

Javno oblast je treba zato spomniti na *doktrino o pozitivnih ustavnopravnih obveznostih države* (Mowbray, 2004). Če država, ki ima v procesu ustanavljanja in akreditacije študijskih programov zadnjo in odločilno besedo, določen študijski program odobri, se po mojem mnenju sooči s pravno obveznostjo, da stori vse, kar je potrebno in je od države mogoče razumno pričakovati, da bodo prihodnji diplomanti na trgu dela osebno izkusili družbeno potrebo in strokovni pomen končanega študijskega programa – z enakopravno možnostjo učinkovite prijave na razpisana delovna mesta in posledično zaposlitve.

Z drugimi besedami: če država odobri študijski program določene poklicne smeri, mora pred končanjem študija prve generacije diplomantov urediti formalizacijo tega poklica v državnih pravnih aktih (končno z objavo v *Uradnem listu*). Podobno: če država ob uveljavitvi določenega programa, ki je izrecno ali glede na opis kompetenc očitno poklicno naravnani, ustanovitelju in izvajalcu programa dopusti dobroverno pričakovanje, da bo storila enako kot v prvem primeru, torej zagotovila formalno priznanje poklica, mora to tudi storiti. V obeh primerih gre za protiustavno kršitev avtonomije izobraževalne ustanove in pravice študentov do izobraževanja, pa tudi njihove pravice do dela, če država svoje pozitivne pravne obveznosti ne izpolni.

Pri univerzitetnih študijskih programih, ki niso očitno poklicno naravnani in prejmejo dovoljenje države za začetek izvajanja, morda država res ni odgovorna iz naslova pozitivne obveznosti, da diplome takšnih programov z zakonodajo izrecno izenači s poklicnim nazivom primerljivih programov. Dolžna pa je pravno zagotoviti možnosti, da se bodo diplomanti takšnih programov lahko, kot formalno ustrezni kandidati, enakopravno prijavljali na javne razpise za delovna mesta z učinkovito možnostjo zaposlitve. Če država dovoli izvajati študijske programe, ki diplomantom zagotavljajo pridobitev določenega strokovnega naziva, ne da bi tega izenačila z že obstoječimi poklicnimi nazivi vsebinsko primerljivih programov, mora vendarle poskrbeti, da se bodo lahko diplomanti teh programov enakopravno prijavljali na vse tiste javne razpise, ki zade-

vajo delovna mesta s primerljivimi splošnimi in posebnimi kompetenca-
mi. Ne glede na to, za katero strokovno področje gre: pravo, psihologijo,
ekonomijo, management, arhitekturo, antropologijo, filozofijo ali katero
drugo področje. Opustitev takšne pozitivne (ustavno)pravne obveznosti
bi veljalo opredeliti kot protiustavno ravnanje države. Če se namreč posa-
meznik za določeno delovno mesto ne more niti enakopravno potegovati,
se njegove poklicne kompetence in osebne kvalitete tudi na trgu ne mo-
rejo preverjati.

Problem je verjetno celo večji, kot se morda zdi na prvi pogled. Vze-
mimo na primer poklic pravnika, novinarja ali psihologa. Verjetno obstajajo
stvarni in ugotovljivi razlogi, zakaj država diplomanta neke visoke šole
ali fakultete za pravo in management poklicno ne izenači z diplomantom
pravne fakultete. Ali, zakaj diplomanta *neke visoke šole ali fakultete za me-
dije* ne izenači s poklicem diplomiranega novinarja s *Fakultete za druž-
bene vede*. Pa npr. diplomanta fakultete za družbene in poslovne študije z
diplomiranim ekonomistom. Ali pa diplomiranega biopsihologa z diplo-
miranim psihologom iz Maribora ali Ljubljane. In zakaj npr. tudi diplo-
manta psihosocialne pomoči iz Nove Gorice ne bo izenačila s poklicem
psihologa.

Verjetno iz podobnih razlogov država tudi ne sprejme zakonske ure-
ditve, s katero bi zagotovila, da bodo razpisi za delovna mesta vsaj pravilo-
ma in le z redkimi, posebej utemeljenimi izjemami, spisani tako, da bodo
kot kandidate naslavljali diplomante vseh vsebinsko primerljivih študij-
skih programov in ne le nosilce formalno reguliranih poklicev (psiholog,
ekonomist, novinar, pravnik itd.)

Ta problem, ki je očitno tudi pravnega značaja, se še stopnjuje, ka-
dar se diplomanti študijskega programa, ki naj bi bil na papirju primerljiv
z drugim, poklicno reguliranim programom, na tega drugega ne morejo
niti prepisati. Ali pa, če jim prepis ni zagotovljen niti po tem, ko opravijo
večje število ne prav poceni plačljivih diferencialnih izpitov.

Takšna izobraževalna politika države in univerz bi se nam morala
zdeti neodgovorna. Pravniki bi morali pozorno premisliti argumente o
pravni spornosti takšnega početja in nastalih posledic, ki so za vedno več
mladih diplomantk in diplomantov nadvse škodljive. Velika večina, mor-
da kar vsi, skupaj z njihovimi starši ob vpisu ne vedo ali ne razumejo do-
volj dobro, da njihova diploma ne bo imela vrednosti, kakršno pričakuje-
jo. In da njihov strokovni naziv ne bo pomenil poklicnega naziva. Pa tudi,
da jim ne bo omogočal enakopravnega kandidiranja na delovna mesta, ki
jih je mogoče izrecno prebrati ali pa posredno prepoznati v sicer skrbno in
prepričljivo sestavljenih opisih njihovih domnevnih posebnih kompetenc.

Kadar je takšna neobveščенost ali pa zavedенost študenta tudi posledica zavestnega delovanja vodstev fakultet, njihovega slepomišenja, promocijske zvitosti ali pa celo nedvoumnega zavajanja, bi morali pravniki v takšnem pristopu do študentov prepoznati tudi pravno (kazensko in odškodninsko) odgovornost izobraževalnih ustanov. Tudi oseb na vodstvenih položajih. V primeru, da bi se v vlogi oškodovanca hkrati prepoznale fakultete in študentje, bi bil na mestu skupen nastop pred sodiščem, s tožbo proti državi. V času krize, ko državna politika dopušča ekspanzijo takšnih in drugačnih študijskih programov in nazivov, zaposlovalne možnosti pa so za mlade diplomante iz dneva v dan manj opogumljajoče, bi morala slovenska sodišča spomniti državo na vsebino in pomen njenih pozitivnih ustavnopravnih obveznosti glede statusa univerz, pravice študentov do izobraževanja in njihove pravice do dela. Pač v jeziku nezanimarljivo visokih odškodnin.

Družba s takšno univerzitetno politiko in prakso zase ne more trditi, da je družba znanja. Prej gre za družbo usodnega prepleta pravne ignorance, politične arbitrarnosti, ekonomske surovosti in etične sprevrženosti. Mlade prepušča dosegu nihilizma in krizi smisla. Temu se je treba zoperstaviti (Galimberti, 2010).

Zaveza

Znamenja, katere poti za doseg tega cilja ubirajo slovenske univerze znotraj manevrskega polja za svobodno odločanje in delovanje, niso optimistična. Kažejo, da univerze premalo skrbijo za vzgojo kritično mislečih državljanov (Blais, Gauchet in Ottawi, 2011), etično ozaveščenih ljudi, z znanjem motivacijsko opolnomočenih moralnih osebnosti in civilno pogumnih izobražencev. Univerze premalo skrbijo za razvoj samospoštovanja ljudi, ki se na univerzah združujejo v delujočo skupnost (Kant, 2006). Univerze vendarle še premalo skrbijo za znanje kot vrednoto, za moralno utemeljeno in racionalno prepričljivo izobraženost kot nekaj, kar je samo po sebi cilj izobraževalnega procesa – nasprotno od presoje vrednosti znanja glede na njegovo golo tržno izmerljivo vrednost (tudi izhajajoč iz filozofije razsvetljenstva, Cassirer, 1998). Ta skrb pa še zdaleč ni popolnoma in v celoti odvisna od pravno-politične drže, ki jo do univerz zavzame vsakokratna dnevnopolitična koalicijska oblast.

Odgovornost univerz za nadgradnjo formalne demokracije z vsebinsko je velika in pomembna. Vsekakor vključuje moralno odgovornost in etično zavezo do mladih generacij in vseh drugih ljudi s statusom študirajočih na univerzi, do njihove prihodnosti – kot imetnikov znanja, razmišljujočih oseb, kritičnih državljanov in aktivnih političnih subjektov (prim. Haidt, 2013). Te odgovornosti univerze ne bodo mogle uresničeva-

ti brez nujne in ustavno predvidene avtonomije. Predvsem pa je ne bodo mogle uresničevati brez odločne zavezanosti vseh delavcev na univerzah k moralno avtonomnemu, etično prepričljivemu in pravno pravilnemu delovanju.

Univerze torej morajo postati, kar bi morale biti. Ne le zaradi prisiljujoče nujnosti v smislu človekovega moralnega sebstva (glej Bauman, 2016). Tudi zaradi ustavne in človekove *pravice do izobraževanja*. Ta nujno in kategorično vključuje tudi komplementarne dolžnosti (izobraževalnih institucij in ustanov, učiteljev in raziskovalcev) in obveznosti (javne oblasti). Tudi in predvsem takšne, kot jih *osvetljuje filozofija univerze, izobraževanja in znanja kot vrednote*, orisno predstavljena v tem članku – in s pomembnimi (ustavno)pravnimi poudarki.

Literatura

- Arendt, H. (2006) *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Balluch, M. (2011) *Upor v demokraciji. Državljanjska nepokorščina in konfrontacijske kampanje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Bauman, Z. (2016) *Postmoderna etika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Benedetič, A. (1999) *Poti do univerze*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Blais, M.C., Gauchet, M. & Ottawi, D. (2011) *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Canifora, L. (2006) *Demokracija: zgodovina neke ideologije*. Ljubljana: založba *cf, Modra zbirka.
- Cassirer, E. (1998) *Filozofija razsvetljenstva*. Ljubljana: Claritas.
- Crouch, C. (2013) *Postdemokracija*. Ljubljana: Založba Krt.
- Finley, M.I. (1999) *Antična in moderna demokracija*. Ljubljana: Krtina, zbirka Temeljna dela.
- Foucault, M. (2008) *Vednost-oblast-subjekt*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Freitag, M. (2010) *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Galimberti, U. (2010) *Grozljivi gost. Mladi in nihilizem*. Ljubljana: Modrijan.
- Haidt, J. (2013) *Pravičniški um. Zakaj dobre ljudi ločujeta politika in religija*. Ljubljana: Umco, Penca in drugi.
- Kant, I. (2006) *Zgodovinsko-politični spisi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Krašovec, P. (2015) *Neoliberalni politični projekt teži k politični formi, ki bi bolj gladko shajala s kapitalizmom*. Mladina, št. 9, 27. februar 2015.

- Kuzmanić, T. (1996) *Ustvarjanje antipolitike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Založba Sophia.
- Kuzmanić, T. (2015) *Nevednost, neznanje in ekstremizem – gre za nas?* Večerni pogovor. Modrijanova knjigarna, Ljubljana, DMK, 4. maj 2015. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=Ip0N3YSJa4w> (1.12.2016)
- Močnik, R. (2010) *Ob koncu univerze*. V Freitag, M., *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Mowbray, A. (2004) *The Development of Positive Obligations under the European Convention on Human Rights by the European Court of Human Rights*. Oxford and Portland, Oregon: Hart Publishing.
- Sartre, J. P. (1981) *Filozofija-estetika-politika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Sruk, V. (1986) *Moralna in etika – leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Štrajn, D. (1995) *Meje demokracije*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Teršek, A., Žgur, M. (2010) *(Finančna) avtonomija univerze*. Ljubljana: Revus-revi-ja za ustavno teorijo in filozofijo prava.
- Teršek, A. (2011) *Premalo odgovornosti neavtonomnih univerz*. Dnevnik, Objektiv. Ljubljana, 5. februar 2011.
- Teršek, A. (2014) *Teorija legitimnosti in sodobno ustavništvo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Zupančič, B.M. (2011) *Tembatsu. Druga od suhih krav*. Strasbourg: samozaložba.
- Wallerstein, I. (2004) *The Uncertainties of Knowledge*. Philadelphia, USA: Temple University Press.

3 RAZPRAVE

The Role of Knowledge about Aging in Creating Young People's Attitudes to the Elderly

Danijela Lahe, Jana Goriup

Life expectancy in the last few decades has been extensively prolonged. This prolongation in contemporary Western societies, especially in Europe, has led to large and unexpected structural changes in the population. The number of elderly people is growing intensively, while there are fewer and fewer children and adolescents. According to the UN (United Nations, 2015), in 1980 6.4 % of the population was older than 65 years; in 2015 their number increased to 10 %. Ditch (1994: pp. 74) realized that in the countries of the European Union, the number of people aged over 60 has risen by nearly 50 % in the last 30 years, which represents one fifth of the total population, i.e. 70 million, and that demographic forecasts indicate that the number of elderly people in Europe will have risen to 57 % between 2010 and 2030. The forecast is that the fastest growing group of people is the group of people older than 85 years of age, and this should not be ignored. This is also the part of the population that needs extensive social and medical care.

Thus, as never before, we are faced with an (im)balance between the young, middle and older generations regarding their number. In the coming decades, an even greater disparity can be expected, in 2050 it is projected to grow to as much as 20.5 %. Baldock (1993, in Renner, 1997: pp. 41) points out that there are sufficient grounds for the thesis, which many authors write about, that aging and the aging society and the relation of other generations towards the elderly will become central social problems. The author (*ibid.*) therefore asks whether we are, and how we are, as a society, prepared for an old age and aging society, since both aging and old age, like childhood and youth, are largely social constructs, regulated by the

institutional process. Dremelj (2003: pp. 149) points out that the particular circumstances of modern society promote individualization, as well as the erosion of social family networks, relatives and friends. Above all, in developing young people's attitudes to the elderly population, solidarity within the family and the context of family life have at least two important implications. The first is the issue of care for the elderly, which focuses on the relationship between the state and the family, especially when it comes to their division of responsibilities for older people, since informal family care for the elderly also covers the sphere of family life and the gendered division of labour: care for the elderly, family and kinship ties, are all still considered typical women's roles. The second implication relates to the fact that older people play an important role in "providing assistance" in family life, primarily in providing child care. Thus, the aging of the population plays a key role in intergenerational relationships and relationships within the family, as well as in cooperation between the generations (Hvalič Touzery, 2009: pp. 54–57).

Slovenia is confronted with circumstances similar to those found in modern Western societies, mainly because of persistently low fertility and increased longevity: while the proportion of newborn babies is being reduced, the share of the people who work longer is growing.

Intensive aging and longevity require the creation of new relationships between the generations and changed positive intergenerational cooperation, especially between the younger and older generations. Social changes, including modernization, have not only created longer lives, but also changed the attitude towards older people even to the extent that the elderly have become a social problem, the target of ageist behaviour by younger people and the subject of gerontophobia. Beck (2007) in his "risk society" theory, realized that the transition to an industrial society created a society prone to productivity, and in accordance with its own interests creates the image of older people as not independent, but as dependent on others, unproductive and inactive members of society. The prevailing stereotypes about old age in society create a general negative attitude to age and affect the perception of old age in human beings, which exerts a negative effect on their self-esteem. Therefore, their expectations and requirements are also low.

Nevertheless, all people are getting older, and by the time we also become older (if we live long enough), this completely natural process has become a taboo, and older people are stereotyped with ageist and paternalistic views. When we talk about the old age taboo, we should not overlook the importance of ageism. The impact of ageism began in the mid-1980s, at a time when the Americans developed a set of prejudices about

and discrimination against older people (Palmore, 1999: pp. 4). Ageism was first defined by Butler (1969: pp. 243) as a “process of systematic stereotyping and discrimination against older people.” The author noted that ageism consists of three constituent elements:

- prejudice against age, aging and older people;
- discrimination against older people, especially in the working environment, as well as in the social environment;
- institutional policies and procedures that perpetuate stereotyped beliefs about older people, and reduce opportunities for older generations to live satisfactory lives, diminishing their personal dignity (Butler, 1980: pp. 8).

Palmore (1999: pp. 4) has expanded the definition of ageism, since he understands it “as any prejudice or discrimination against or in favor of any age group”: i.e. judging people based on age, and at the same time highlighting its negative and/or positive aspects. Some authors (Butler, 2005; Levy and Banaji, 2002; Nelson, 2002; Palmore, 2001) even conclude that ageism is a frequent and widespread phenomenon in post-modern society, even among the young. Angus and Reeve (2006) add that, despite the global aging of the population and the introduction of positive terms such as “successful aging” and “active aging,” ageism in the 21st century is still a “widespread and widely accepted and largely ignored” social phenomenon, very complex and hard to deal with, and difficult to understand.

The reasons behind the increase in ageism, are located by some authors (e.g. Bodner, 2009; Cuddy, Norton and Fiske, 2005; Levy and Banaji, 2002; Palmore, 1999) in the intensive growth of the elderly population in Western societies. Most people are becoming increasingly worried about the growth of the older generation in comparison with the rest of the population. The increasing number of old people raises concern for the issues of retirement, income security, and provision of health care to this growing and vulnerable social group. Ageism is definitely discrimination based on calendar age, which determines an individual’s ability and their role. It means stereotyping and discrimination against older people, simply because they are old. While Pečjak (2007) points out that ageism is deeply rooted in the human spirit, even though many people remain unaware of it, Schirrmcher (2007) adds that it is not only that older people are discriminated against by the younger generation, but that older people also have negative attitudes towards the elderly.

Besides a growing political concern about ageism, there are also personal consequences of this socially undesirable process (e.g. demoralisa-

tion, loss of self-esteem, inactivity, physical and mental decline); it therefore becomes an important ethical and social issue. Kristančič (2005: pp. 42) points out that not only is age in postmodern society tabooed, but there can also be gerontophobia, which often causes feelings of anger towards aging, and fear and insecurity among individuals over their own aging and (even) hostility to older people. Even the elderly themselves often deny that they are old, while among young people, any recognition that they will themselves become old, is relegated to the subconscious.

Most of older people find it difficult to cope with their age because of prevailing stereotypes and ageism in society. Instead of fighting against stereotypes, they prefer to live the lifestyle of younger people, for as long as possible. Laymen's perceptions or patterns are full of stereotypes, presenting the older population as a uniform and homogeneous social group that gets ill, is completely dependent on other social groups, and will soon die. Stereotypes and beliefs about aging not only affect the behaviour and handling of the elderly, but may have a significant impact on an individual's experience of aging (Ward, 1979: pp. 128-156). Ward (1979) also believes that an individual's state of health plays a key role in the fear of aging experienced by the elderly, with specific reference to self-esteem. This is also because self-esteem in old age is a complex phenomenon that depends on the interaction between personal integration, the self, as perceived by others, and the socially constructed image of the old person.

For prevention of ageism, and maintenance of a positive attitude towards older people, along with positive acceptance of one's own aging, attitudes and knowledge regarding aging, especially among children and young people, as well as other age groups, must be positive and without stereotypical views about old age and older people.

To prevent ageism, various authors have investigated the relation between knowledge about aging and attitudes to the elderly. The findings of their studies are not unambiguous, since, on the one hand, the authors Cottle and Glover (2007: pp. 507), Harris and Dollinger (2001: pp. 663) and Narayan (2008: pp. 786) found that knowledge has no direct influence on attitudes to the elderly. Palmore (1998) noted a weak correlation between knowledge about aging and the level of education. On the other hand, research by Alford et al. (2001), Allan and Johnson (2009: pp. 9), Braithwaite (2002), Butler (2005), Funderburk, Damron-Rodriguez, Storms and Solomon (2006: pp. 457), O'Hanlon, Camp and Osofsky (1993: pp. 762), Stuart-Hamilton and Mahoney (2003) have established the exact opposite: that better understanding of aging contributes to a more positive attitude towards older people. Moreover, Braithwaite (2002: pp. 331) adds that an appropriate educational approach with guidelines for

life quality improvements at every stage of the aging process, could help in solving problems with aging, and help reduce the fear of aging throughout life. Therefore, he suggests an appropriate model for education on aging and prevention of ageism, with an accent on the improvement of inter-generational understanding and relations. Even Alford and colleagues (2001) estimate that knowledge about aging itself is associated with attitudes towards aging and is considered one of the most effective methods in changing attitudes among individuals.

Given the globally aging population, there is also a growing need for qualified individuals with relevant knowledge about aging and a thorough understanding of the aging process (Gellis, Sherman, and Lawrence, 2003). Therefore, Anderson (2000), Kaya et al. (2014) and Olson (2007) estimate that education on aging should be incorporated into the school curriculum at all levels of education, as has been confirmed by the studies of Knapp and Stubblefield (2000), O'Hanlon and Brookover (2002), O'Hanlon, Camp and Osofsky (1993) and Stuart-Hamilton and Mahoney (2003), who all explored the changes in knowledge of and attitudes towards the elderly as a result of curriculum interventions. The results of those studies have shown a positive change in knowledge about and attitudes towards the elderly as a result of participation in a course or workshop focused exclusively on issues related to the elderly. The inclusion of such content in curricula could improve both knowledge about aging and older people, as well as the attitude towards them, since we note that ageism could also be a consequence of the lack of understanding of individual aging.

Although, there are indications that stereotypes about aging and older people can be reduced by deliberately trying to resolve this problem through education, it has been found that another effective way to combat stereotypes, prejudices and discriminatory behaviour (besides other social factors) is the establishment of permanent links between individuals from different social groups. This means that, for the elimination of ageism, prejudice and stereotypes it is of essential importance to establish stable and continuous interaction between the different generations. The duration of this interaction process has an important critical dimension, observe Hagestad and Uhlenberg (2005), stating that inter-generational programs which connect younger and older people can help resolve those adverse social phenomena. Also, appropriate early contacts between children and the elderly can prevent the development of stereotypes about and prejudices towards the elderly, as acknowledged by Meford and McGuire (2007), who state that it is easier to learn than to re-

learn. Thus, it is easier to change already adopted ageist observations in children when they are not so deeply rooted.

The Present Study

The primary purpose of the study was to examine the knowledge about aging and attitudes towards older people on a sample of Slovenian secondary school students. At the same time, we wanted to determine whether there was a negative correlation between knowledge about and attitudes toward aging and the elderly among school students. We were also interested in the impact of existing gerontological content in the curriculum in shaping the relationship between high school students and the elderly.

In this study, the elderly person is defined as a person aged 65 years and older.

Method

Participants

The questionnaire was opened by 1002 respondents; the response rate was 61 %. The non-randomized convenience sample 1 included 609 secondary school adolescents from 3 secondary grammar schools and 3 vocational schools in Maribor, aged 15 to 19 years; i.e. high school students in the first, second, third and fourth years; 43.2 % female and 56.8 % male. The survey population consisted of 75.1 % secondary grammar school students and 24.9 % students from vocational school programs.

Respondents were selected on the basis of probability; nevertheless, given some lack of cooperation and other “mistakes”, the demographic characteristics of the selected sample do deviate slightly from the characteristics of the target population. In the interest of better representativeness of the sample data, we weighted cases to approximate the data to the target population. Representativeness of the sample was guaranteed on the basis of gender. On the basis of the data before and after weighting (Figure 1), it can be concluded that we chose a relatively appropriate sample. Deviations from the sample of the target population are relatively small, which was also confirmed by the minor lag between weights (minimum weight is 0.76; maximum 1.73).

1 A non-randomized convenience sample are less desirable than randomized convenience sample and does not involve random selection. The main consequence of this lack of information is that we can't generalize the results with statistical precision (Kalton and Vehovar, 2001: pp. 169-170).

	The population of 15-19 years old ²	The selected sample without weights	The selected model with weights
Male (%)	43	25	43.2
Female (%)	57	75	56.8
Total	100	100	100

Figure 1: A comparison of the characteristics of young people by gender with the weighted and nonweighted case²

Instruments

For the measurement of ageism, we used 11 variables from the Fraboni Scale of Ageism (Fraboni, et al., 1990; Rupp et al., 2005): “A lot of older people are mean and hang on to their money and property”; “Many elderly people can not be trusted to take care of babies”; “Many older people are happier when they are in the company of people their own age”; “Many older people have poor personal hygiene”; “Teen suicide is more tragic than suicide among the elderly”; “Sometimes I avoid eye contact with older people”; “It is best for older people to live where they do not disturb anybody”; “It is sad to hear about the suffering of older people in Slovenian society”; “Older people should be encouraged to express their political point of view”; “Driving licenses should not be renewed for most elderly people”; “I would rather not live with an older person” and “Older people do not need a lot of money to meet their needs.” Respondents to the four-level scale expressed agreement or disagreement with each of the 11 claims (1 = strongly disagree to 4 = totally agree). The adequacy of this composite variable was confirmed to have a satisfactory level of internal consistency ($\alpha = 0.70$).

The basis of the knowledge measurement about aging is Palmore’s “Facts on Aging Quiz” (Palmore, 1977), containing 25 (correct and incorrect) statements, which measures actual level of knowledge about aging. The measurement scale was modified in accordance with the needs of the Slovenian population, by which 10 relevant arguments were selected. For each correct answer, respondents get one point, so they can collect a maximum of 10 points. It was assumed that respondents who collected from 0 to 4 points had “poor” knowledge about aging; those with 5 to 7 points had ‘average’ knowledge, and respondents with 8 to 10 points, good knowledge about aging.

The following answers are considered correct: “The five senses (sight, hearing, taste, touch, smell) all tend to weaken in old age”, “Older people usually take longer to learn something new”, “The elderly tend to react

2 We acquired the data from the Ministry of Education, Science and Sport.

more slowly than young people”, “More than 15 % of the Slovenian population is older than 65 years” and “The average net pension is less than € 570 in 2014, which is below the poverty line (as defined by the Slovenian government)”. All other claims are incorrect. The internal consistency of the measurement scale is low ($\alpha = 0.62$), but still satisfactory.

Procedure

Data were collected through online survey (iKA). The measuring instrument was rationally and empirically tested and supplemented and amended in accordance with the findings. Before sampling, we sent principals of the secondary schools in Maribor a letter of consent and asked them for help in motivating students to complete the online survey. School counsellors provided a link to e-classrooms, where students filled out the online survey; teachers also forwarded the online survey to students during Informatics lessons within their regular classes. We used a quantitative survey research method, which contained questions of closed and open type and a Likert Scale. The questionnaire comprised three sets of questions relating to ageism, knowledge about aging and socio-demographic data.

Statistical Analyses

The data were statistically analysed in accordance with the purposes and research predictions, using the statistical software package SPSS 21. Quantitative data analysis was based on descriptive statistics (frequencies, means, standard deviations), and bivariate analysis (Mann-Whitney U-test and Spearman's Correlation). Internal consistency of the scales was measured by Cronbach's Alpha.

Results

Firstly, the extent of knowledge about aging among the high school students in the survey was determined. The data in Figure 2 show that only 22.9 % of respondents have “good” knowledge on aging, while most of them (71.3 %) have “average” knowledge about aging and 5.8 % “poor” knowledge on aging.

Regarding the quantity and characteristics of knowledge about aging among young people, unlike some previous studies (Allan and Johnson, 2009; Palmore, 1998; Scott, Minichiello and Browning, 1998), who reported young people's poor knowledge about old age, we found that the majority of these young people (71.3 %) had an average level of knowledge about aging.

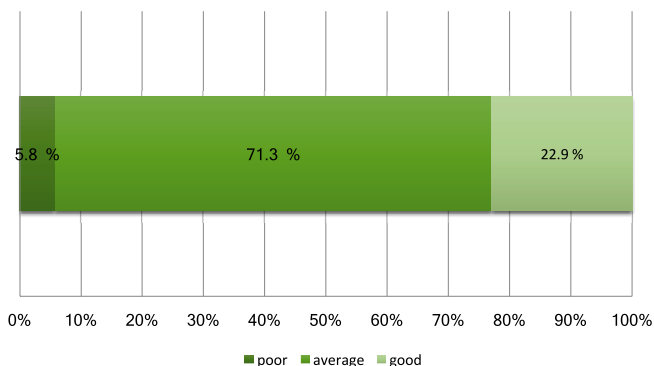


Figure 2: Scope of knowledge about aging among high school students

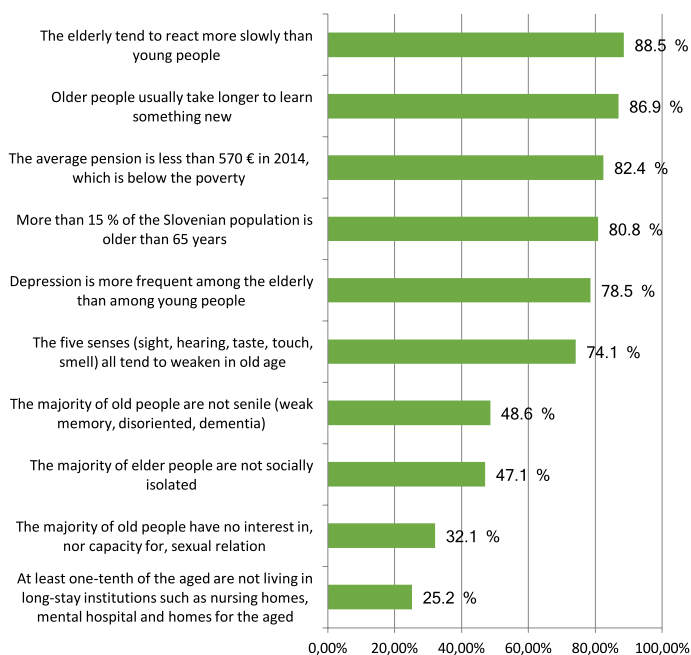


Figure 3: Proportion of knowledge of individual facts about the elderly among the high school students

At this point, we present the knowledge of these young people about the particular facts about the elderly (Figure 3). For better transparency, incorrect answers were recoded to correct answers.

Based on the empirical data thus obtained, we find that the mistaken beliefs of these high school students about the elderly, relate primarily to the following statements: "At least one-tenth of the aged are living in long-stay institutions such as nursing homes, mental hospital and homes for the aged"; "The majority of old people have no interest in, nor capacity for, sexual relation"; "The majority of elder people are socially isolated" and "The majority of old people are senile". The data should be considered in school curriculum planning.

Furthermore, we found some of the characteristics of the respondents in terms of knowledge about aging.

Regarding knowledge about aging, there are no statistically significant differences between the genders ($U = 64760$, $p = 0.567$). Statistically significant differences ($U = 40443.5$, $p < 0.01$) are found in the secondary school program; grammar school students ($M = 6.57$, $SD = 1.32$) have more accurate knowledge compared to the students in professional programs ($M = 6.15$, $SD = 1.44$).

Spearman's coefficient showed a statistically significant negative correlation ($\rho = -0.239$, $p < 0.01$) between knowledge and ageism, which means that the lower respondents' knowledge about aging is, the more often they develop negative attitudes towards older people.

We were interested in the proportion of respondents whose curriculum contained topics on age and the elderly, and whether there were statistical differences in ageist observations regarding the presence or absence of these topics. U-test results showed that there are statistically significant differences ($U = 59356$, $p < 0.05$) among those respondents who have incorporated content on aging and the elderly ($M = 2.23$, $SD = 0.37$) and those who had not encountered these topics ($M = 2.32$, $SD = 0.32$).

The proportion of respondents (21.3 %) whose curriculum contained subjects on aging and the elderly during their education was lower than the proportion of respondents (78.7 %) who did not receive this kind of instruction, because it was not included in the curriculum. The high school students in the survey obtained knowledge about gerontology within lessons in Biology, Geography, Ethics and Society, Sociology and Psychology.

At this point we agree with the findings of Van Dussel and Weaver (2009: pp. 343), who state that young people have little opportunity to learn about the realities of aging and older people through formal teaching of gerontology content. In helping to change our traditional educational system to a more lifelong educational system, gerontology should be part of the school curriculum, so that young people become equipped with proper knowledge, skills, resources and positive attitudes towards

aging, to be able to better perceive and accept their own aging and the aging of society at large.

The presumption of a negative correlation between ageism and knowledge about aging ($\rho = -0.239$), which is partially derived from the theory of social development (Wisdom et al. 2014: pp. 12), was confirmed. The lack of knowledge about the aging process among these secondary school students is significantly associated with their displaying higher levels of ageism. Similar findings were reported by other researchers, for example; Allan and Johnson (2009: pp. 9), Boswell (2012: pp. 738) and Harris Dollinger (2001: pp. 663), O'Hanlon and Brookover (2002: pp. 721), Palmore (1998) and Wisdom and colleagues (2014: pp. 17). Allan and Johnson (2009: pp. 9) add that this is conditioned by the indirect effect of experiencing fear of aging. Young people with more knowledge are less concerned about aging, which reduces their fear of aging and, albeit indirectly, reduces the negative attitude towards older people.

This leads to the conclusion that education about aging is extremely important for reducing ageism, though not all participants in the education system are sufficiently aware of that fact. A better understanding of aging and age lowers stereotypes about older people and promotes a positive attitude towards them, among children (Kroutil and Wasyliv, 2002; McGuire, 1993) and those in other age groups (Aday, Sims and Evans, 1991; Goriup, 2014: pp. 86; Mesh and McGlynn 2004: pp. 476; Olsson, 2007: pp. 986; Randler, et al., 2014: pp. 236). Similarly, Davis-Berman and Robinson (1989; according to Kalavar, 2001: pp. 512) suggest that the best way to change the attitude towards the elderly and aging is information dissemination on aging and age, as well as ensuring opportunities for old people to express themselves. If this is included in the educational process sufficiently early, it will undoubtedly be reflected in the merit, diversity and benefits of the third generation (*ibid.*). In order to prevent the reduction of positive attitudes towards the elderly, Braithwaite (2002: pp. 315) and Randler et al (2014: pp. 236) propose the implementation of inter-generational educational programs, which should start in primary school, as estimated by Gilbert and Ricketts (2008: pp. 582).

Conclusions

Despite many improvements to the integration of older and elderly people in society, many of them are still being faced with gerontophobia, stereotypes, age segregation, marginalization and social stigma. These factors enhance their helplessness, dependency and self-reliance/autonomy, since they largely affect their social inclusion or exclusion, which is conditioned by the knowledge of younger generations about the aging and elderly population.

Acts of institutionalisation of the elderly in its essence represent a product of social construction which contributes to the legitimacy of the social distance between the elderly and younger generations. Although the proportion of the elderly population has been growing rapidly and inevitably, leading to demographic aging, in Slovenian society, the cultural and social importance of aging is changing slowly, partly because of myths about aging and an absence of content on aging and the elderly population in the school curriculum. An intergenerational approach to education on aging and guidelines for improving quality of life can significantly help overcome prejudices and reduce the fear of aging at every stage of the aging process.

The study confirmed the negative influence of ignorance about age and ageism and fear of aging, which means that the lack of knowledge about the aging process is significantly associated with a greater degree of ageism and fear of aging among young people. Since the relation between knowledge and beliefs about aging holds important implications for young people, it is necessary to include gerontology content in education (Anderson, 2000; Butler, 2005; Boswell, 2012; Kay et al., 2014; Olson, 2007). The focus should thus fall on the importance and role of intergenerational learning, which enables young people (and other members of the various generations) to develop their interests and character traits, while (re)shaping values and attitudes towards themselves and others, adds Goriup (2014: pp. 86).

According to the theory of social development (Vygotsky, 1978), the basis for the development of ageism may begin very early in life, so it is important that educational content dealing with old age and aging are involved in early childhood education. It must be added that intergenerational programs are already underway in most Slovenian kindergartens (e.g. the program "Grandma Tells"). Kindergarten educators, in cooperation with their administrators, are trying to cultivate a sense of tolerance and understanding for the older generation, while stimulating children's active and positive cooperation with them.

We propose the integration of educational content on age and aging into the first educational stage within lessons on Learning Environment; at the second educational stage of primary school within the subject Society; and at the third educational stage within the subjects Biology, Patriotic and Civic Culture and Ethics. In secondary school, we propose the integration of similar material into the subjects of Sociology, Psychology and Biology, and at the tertiary level of education within the Social Sciences, Andragogy and bio-medical subjects. During their education, the young should have the opportunity to participate in and build (quali-

ty) contacts with the older generation, as this is one of the paths leading to the establishment of education for tolerance, mutual understanding and the development of a positive image of aging and older people in society.

If we want pupils, to absorb sufficient knowledge about old age and aging, we must offer the educational program providers (and, ultimately, the wider society) enough quality material from the field of social gerontology. In doing so, we have in mind primarily higher education institutions, which should take greater responsibility for providing the general public with more detailed technical information on the aging and elderly population, and, ultimately, for increased gerontology content and the possibility of intergenerational cooperation, particularly between the younger and older population.

References

- Aday, R. H., Sims, C. R. and Evans, E. (1991). Youth's attitudes toward the elderly: The impact of intergenerational partners. *Journal of Applied Gerontology* 10 (3), pp. 372–384.
- Alford, C. L., Miles, T., Palmer, R. and Espino, D. (2001). An introduction to geriatrics for first-year medical students. *Journal of the American Geriatrics Society* 49 (6), pp. 782–787.
- Allan, L. J. and Johnson, J. A. (2009). Undergraduate attitudes toward the elderly: The role of knowledge, contact and aging anxiety. *Educational Gerontology* 35 (1), pp. 1–14.
- Anderson, T. B. (1999). Aging education in higher education: preparing for the 21st century. *Educational Gerontology* 25 (6), pp. 571–579.
- Angus, J. and Reeve, P. (2006). Ageism: a threat to “aging well” in the 21st century. *Journal of Applied Gerontology* 25 (29), pp. 137–152.
- Baldock, A. (1993). Old Age. In: Dallos, R. and McLaughlin, E. (eds.), *Social problems and the Family*. London: Sage.
- Beck, U. (2007). *Generation Global*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Braithwaite, V. (2002). Reducing ageism. In: Nelson, T. (ed.), *Ageism: Stereotyping and Prejudice against Older People*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 311–337.
- Boswell, S. S. (2012). Predicting Trainee Ageism Using Knowledge, Anxiety, Compassion and Contact with Older Adults. *Educational Gerontology* 38 (11), pp. 733–741.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bced316f-666b-4bde-bb05-26ba0b5b34d9%40sessionmgr4004&vid=4&hid=4101> (23.1.2016).

- Butler, R. N. (2005). Ageism: Looking back over my shoulder. *Generations* 29 (3), pp. 84-86.
- Damron-Rodriguez, J., Fundenburk, B., Lee, M. and Solomon, D. H. (2004). Undergraduate knowledge of aging: A comparative study of biopsychosocial content. *Gerontology & Geriatrics Education* 25 (1), pp. 53-71.
- Ditch, J. (ed). (1994). *Development in National Family Policies*, York: Social Policy Research Unit University of York.
- Dremelj, P. (2003). Sorodstvene vezi kot vir socialne opore posameznikov. *Družboslovne razprave* 19 (43), 149-170.
- Fraboni, M., Saltstone, R. and Hughes, S. (1990). The Fraboni scale of ageism (FSA): An attempt at a more precise measure of ageism. *Canadian Journal on Aging* 9 (1), pp. 56-66.
- Gellis, Z. D., Sherman, S. and Lawrence, F. (2003). First year graduate social work students' knowledge of and attitude toward older adults. *Educational Gerontology* 29 (1), pp. 1-16.
- Gilbert, C. N. and Ricketts, K. G. (2008). Children's attitudes toward older adults and aging: A synthesis of research. *Educational Gerontology* 34 (7), pp. 570-586.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=98ddf67f-aa7b-4767-872f-28bcd74f41ff%40sessionmgr198&vid=35&hid=124> (21.1.2016).
- Goriup, J. (2014). Vpliv globalizacije na družbo znanja in medgeneracijsko učenje. *Revija za ekonomske in poslovne vede* 1 (1), pp. 83-101.
- Hagestad, G. O. and Uhlenberg, P. (2006). Should we be concerned about age segregation? Some Theoretical and Empirical Exploration. *Research in Aging* 28 (6), pp. 638-653.
- Harris, D. K. and Changas, P. (1994). Revision of Palmore's second Facts on Aging Quiz from a true-false to multiple choice format. *Educational Gerontology* 20 (8), pp. 741-754.
- Harris, D. K., Changas, P. S. and Palmore, E. B. (1996). Palmore's first Facts on Aging Quiz in a multiple-choice format. *Educational Gerontology* 22 (6), pp. 575-589.
- Harris, L. and Dollinger, S. (2001). Participation in a course of aging: Knowledge, Attitudes and anxiety about aging in oneself and others. *Educational Gerontology* 27 (8), pp. 657-667.
- Hojnik Zupanc, I. (1999). *Samostojnost starega človeka v družbeno-prostorskem kontekstu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Hvalič Touzery, S. (2009) Prebivalstvo Slovenije se stara. *Kakovostna starost* 9 (2), pp. 54–57.
- Kaya, G., Candan, S., Avşar-Tuncaya, A., Hakverdi-Cana, M., Cana, D. and Pekbayb, C. (2014). Aging education in elementary textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, pp. 3030–3037.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814007198>
 (15.9.2015).
- Kalavar, J. (2001). Examining ageism: Do male and female college student differ. *Educational Gerontology* 27 (6), pp. 506–513.
- Kalton, G. and Vehovar, V. (2001). *Vzorčenje v anketah*. Ljubljana: FDV.
- Knapp, J. L. and Stubblefield, P. (2000). Changing students' perceptions of aging: The impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology* 26 (7), pp. 611–621.
- Krout, J. A. and Wasyliw, Z. (2002). Infusing Gerontology into Grades 7–12 Social Studies Curricula. *Gerontologist* 42 (3), pp. 387–391.
- McGuire, S. (1993). Promoting positive attitudes through aging education: a study with preschool children. *Gerontology & Geriatrics Education* 13 (4), pp. 3–12.
- McGuire, S. and Mefford, L. (2007). Growing up and growing older. *The Journal of School Nursing* 23 (2), pp. 80–85.
- Meshel, D. S. and McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology* 30 (6), pp. 457–479.
- O'Hanlon, A. M. and Brookover, B. C. (2002). Assessing changes in attitudes about aging: Personal reflections and a standardized measure. *Educational Gerontology* 28 (8), pp. 711–725.
- O'Hanlon, A. M., Camp, C. and Osofsky, H. (1993). Knowledge of and attitudes toward aging in young, middle-aged and older college student: A comparison of two measures of knowledge of aging. *Educational Gerontology* 19 (8), pp. 753–766.
- Olson, M. D. (2007). Gerontology Content in MSW Curricula and Student Attitudes toward Older Adults. *Educational Gerontology* 33 (11), pp. 981–994.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=98ddf67f-aa7b-4767-872f-28bcd74f41ff%40sessionmgr198&vid=30&hid=124> (25.1.2016).
- Palmore, E. B. (1977). Facts on Aging: A short quiz. *The Gerontologist* 14 (4), pp. 315–320.

- Palmore, E. B. (1981). The Facts on Aging Quiz: Part two. *The Gerontologist* 17 (4), pp. 431-437.
- Palmore, E. B. (1998). *The Facts on Aging Quiz*. New York: Springer.
- Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Ljubljana: samozaložba.
- Randler, C., Vollmer, C., Wilhelm, D., Flessner, M. and Hummel, E. (2014). Attitudes towards the elderly among German adolescents. *Educational Gerontology* 40 (3), pp. 230-238.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=3e113d34-382e-4bc5-be3b-59449a5f08f3%40sessionmgr4004&hid=4106> (20.9.2015).
- Renner, T. (1997). Rastoča manjšina: problem negovalnega dela. *Družboslovne razprave* 13 (24-25), pp. 40-48.
- Rupp, D., Vodanovich, S. and Crede, M. (2005). The multidimensional nature of Ageism: construct validity and group differences. *The Journal of Social Psychology* 145 (3), pp. 335-362.
- Schirmacher, F. (2007). *Zarota mentuzalemov*. Ljubljana: Vale - Novak.
- Scott, T., Minichiello, V. and Browning, C. (1998). Secondary school students' knowledge of and attitudes towards older people: Does an education intervention programme make a difference? *Ageing and Society* 18 (2), pp. 167-183.
- Stuart-Hamilton, I. and Mahoney, B. (2003). The effects of aging awareness training on knowledge of and attitudes towards older adults. *Educational Gerontology* 29 (3), pp. 251-260.
- United Nations. (2015). *Profiles of Aging 2015*. Population Division
<http://esa.un.org/unpd/popdev/Profilesofageing2015/index.html>
 (20.1.2016).
- Van Dusen, V. J. and Weaver, R. R. (2009). Undergraduate Students' Perceptions and Behaviors Related to the Aged and to Aging Processes. *Educational Gerontology*, 35 (4), pp. 342-357.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ward, R.A. (1979). *The Aging Experience: An Introduction to Social Gerontology*. New York: Lippincott.
- Wisdom, N. M., Connor, D. R., Hogan, L. R. and Callahan, J. L. (2014). The Relationship of Anxiety and Beliefs toward Aging and Ageism. *Journal of Scientific Psychology*, pp. 10-21
http://www.psycencelab.com/images/Anxiety_and_Ageism.pdf
 (15.8.2015).

Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja

Ana Šmidhofer

Slovenska pedagoška misel je bila v obdobju med obema svetovnima vojnama teoretsko pluralna. V tem času zasledimo znotraj slovenske pedagogike različne smeri, med katerimi lahko izpostavimo predvsem duhoslovno oz. kulturno pedagogiko, reformsko pedagogiko in socialnokritično pedagogiko (Protner, 2000).

V prispevku se bomo osredotočili na duhoslovno oz. kulturno pedagogiko. Ta se je pri nas razvijala pod vplivom hermenevtike (W. Dilthey), strukturne psihologije (E. Spranger), fenomenologije (E. Husserl), filozofske antropologije (M. Scheler), personalizma (R. Guardini, francoski personalisti), eksistencializma (K. Jaspers), Vebrove psihologije in filozofije, idej krščanskega socializma itd. Iz tega zornega kota jo lahko označimo kot idejno pluralno, ker so jo, za razliko od duhoslovne oz. kulturne pedagogike v tedanjem evropskem prostoru,¹ ki se je navezovala predvsem na postavke Diltheyeve hermenevtike (König in Zedler, 1998: str. 100), zaznamovali bolj raznoliki miselni tokovi.

Med miselnimi tokovi, ki jih zasledimo v slovenski duhoslovni oz. kulturni pedagogiki, bomo izpostavili *filozofsko antropologijo*, za njen razvoj pomembno *fenomenologijo* in filozofijo Franceta Veبرا. Skušali

1 Duhoslovna oz. kulturna pedagogika izvira iz Nemčije, kjer jo teoretiki v prikazih pedagoških smeri in konceptov običajno obravnavajo pod pojmom *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Temelji na teoretskih postavkah Schleiermacherja (1768–1834) in Diltheya (1833–1911). Uveljavljati se je pričela v dvajsetih letih prejšnjega stoletja in se je v Nemčiji uspešno razvijala do leta 1933, ko so prišli na oblast nacionalsocialisti. Ponovno se pojavi po letu 1945 (Klafki, 2007: str. 354). Vodilni predstavniki prve generacije te pedagoške smeri so Herman Nohl (1879–1969), Theodor Litt (1880–1962) in Eduard Spranger (1882–1963) (Krüger, 1997: str. 11). Za drugo generacijo sta značilna Wilhelm Flitner (1889–1990) in Erich Weniger (1894–1961) (ibid.: str. 125).

bomo pokazati, kako so izsledke teh tokov razumeli in uporabljali vodilni predstavniki slovenske duhoslovne pedagoške paradigme: Karel Ozvald (1873–1946), Franjo Čibej (1901–1929) in Stanko Gogala (1901–1987).

Čeprav se omenjeni pedagogi med seboj razlikujejo,² lahko skupne značilnosti njihovih pedagoških konceptov prepoznamo v naslednjih tezah: pojmovanje pedagogike kot vede o duhovnem in kulturnem oblikovanju človeka (prim. Čibej, 1923: str. 23; Ozvald, 2000: str. 11; Gogala, 1931/1932: str. 129); bistvo človeka je njegova duhovna usmerjenost (prim. Čibej, 1927: str. 36; Ozvald, 2000: str. 97–99; Gogala, 1933: str. 33); razumevanje duhovnosti kot sposobnosti doživljanja duhovnih vsebin in vrednot (prim. Čibej, 1923: str. 38; Ozvald, 1918: str. 109–110; Gogala, 1931/1932: str. 130–133); vzgoja je proces, v katerem objektivne kulturne in duhovne vrednote prehajajo v subjektivno kulturnost in duhovnost učenca in ga tako razvijajo v osebnost (Schmidt, 1969: str. 214); pomembna je vloga učitelja, ki učencu približa vrednote na način, da je ta sposoben samostojnega doživljanja in ustvarjanja le-teh (prim. Čibej, 1923: str. 47–48; Ozvald, 1930: str. 137; Gogala, 1937/38: str. 4).

Oglejmo si, kako se v navedenih tezah kažejo ideje filozofske antropologije, fenomenologije in Vebrove misli. Najprej bomo orisali nekatere vidike omenjenih miselnih tokov, ki jih bomo kasneje skušali prepoznati v pedagoških konceptih obravnavanih pedagogov.

Filozofska antropologija kot izhodišče teorije o vzgoji

Filozofska antropologija, »splošno kritična veda o človekovi dejanski in možni naravi, o njegovi biološki, zgodovinski in kulturni (duhovni) posredovanosti ter o njegovem odnosu do sočloveka, sveta, boga oz. celote biti« (Ošljaj, 2002: str. 163), je dosegla dokončno uveljavitev leta 1928, ko izide Schelerjevo delo *Položaj človeka v kozmosu* (ibid.: str. 169). Njen nastanek je v veliki meri povezan s fenomenologijo Edmunda Husserla (1859–1938), ki je po ugotovitvah njegove učenke Hane Arendt (2005: str. 15) odločilno vplival na Maxa Schelerja (1874–1928) in njegovo filozofsko antropologijo.

Husserlova fenomenologija

Husserla, utemeljitelja sodobne fenomenologije, zasledimo tudi v diskurzu slovenskih duhoslovnih pedagogov in je prav tako kot Scheler pomemben za kontekst razprave. V zvezi s tem, kako se Husserl pojavlja pri slovenskih pedagogih, se je smiselno ustaviti pri povezavi med Husserlom in slovenskim filozofom Francetom Vebrom (1890–1975). Vebra, Čibejevega

2 Tudi v Nemčiji duhoslovna pedagogika, kljub skupnim značilnostim, ni bila popolnoma enotna (Protner, 2000: str. 40). O razlikah med Gogalo in Ozvaldom je pisal Protner (2000a).

in Gogalovega profesorja ter Ozvaldovega sodelavca na Filozofski fakulteti v Ljubljani, razumemo kot vezni člen med filozofsko antropologijo, fenomenologijo in slovensko duhoslovno oz. kulturno pedagogiko³.

Izhodišče pri povezavi med Husserlom in Vebrom predstavlja *deskriptivna oz. opisna psihologija*⁴ Franza Brentana (1838–1917). *Deskriptivno psihologijo* sta kasneje razvila Brentanova učenca: Husserl v *fenomenologiji* in Alexius Meinong (1853–1920), Vebrov profesor v Gradcu, v *predmetni teoriji* (Trstenjak, 1996: str. 373). Veber navaja: »Kot Meinongov učenec izhajam sam iz šole, ki je še danes ohranila prvotni duh Franza Brentana /.../ in je rodila mislece kakor A. Meinong, E. Husserl, M. Scheler itd.« (Veber, 2000a: str. 125–126). Fenomenologijo označi kot »Husserlovo strujo naše skupne (Brentanove) filozofske šole« (ibid.: str. 123).

Čeprav se v povezavi s Husserlovo *fenomenologijo*⁵ najpogosteje omenja pojem *fenomenološka metoda*, moramo izpostaviti, da Husserl fenomenološke metode kot metode za uporabo ne omenja posebej z natančnejšo opredelitvijo in tudi nima sistematičnega prikaza te metode. Interpreti so tisti, ki poskušajo tako ali drugače sistematizirati in shematizirati tako fenomenološko metodo kot njene faze. Tudi slovenski pedagogi razumejo in uporabljajo pojem *fenomenološka metoda* zelo ohlapno.⁶

Ker Husserl ni izoblikoval metode, ki bi jo lahko aplicirali na različna področja, se bomo omejili na naslednja dva vidika njegove fenomenologije, ki ju bomo skušali prepoznati pri slovenskih pedagogih: *intencionalnost in bistvogledje*.

Husserl označi *intencionalnost* kot »glavno fenomenološko temo« (Husserl, 1997: str. 273): »Intencionalnost nam pomeni svojskost doživljanja, zavest o nečem. /.../ zaznavanje je zaznavanje nečesa« (ibid.: str. 274). *Intencionalnost* je izraz, ki ga je Husserl povzel po Brentanu. Veber navaja, da so Brentanovemu pojmovanju doživljanja kot intencionalnega

3 Veber je bil med 1919 in 1945 profesor filozofije na ljubljanski Filozofski fakulteti. Pri njem je doktoriralo 23 doktorandov. Kot drugi ocenjevalec disertacij je največkrat nastopal Ozvald, in sicer osemnajstkrat (Cindrič, 2015: str. 45). Iz njegovih poročil o pregledanih disertacijah je razvidno, da sta aktivno sodelovala več kot dvajset let. Ozvald je kot drugi ocenjevalec sodeloval tudi pri Čibejevi in Gogalovi disertaciji.

4 Brentano loči »*opisno ali deskriptivno psihologijo*, ki vsebino zavesti opisuje, ureja in razlaga«, od »*razvojne ali genetične psihologije*« (Trstenjak, 1996: str. 373).

5 Kaj je *fenomenologija*? »Izraz ima več pomenov tako pri samem Husserlu kot tudi pri njegovih učencih, pomenov, ki jih nikoli niso artikulirali z natančnostjo« (Ingarden, 1960: str. 60, cit. po Poli in Seibt, 1960: str. 339). V *Idejah za čisto fenomenologijo* opredeli Husserl *fenomenologije* kot »znanost o pojavih (fenomenih)« (Husserl, 1997: str. 15). »deskriptivna znanost« (ibid.: str. 221), »deskriptivno bistvoslovje o čistih doživljanjih« (ibid.: str. 231) itd.

6 Tako npr. Čibej govori o »neeksperimentalni, duhoslovni, bistvogledni (fenomenološki) oz. analitični metodi« (Čibej, 1928: str. 102–103). Pri Gogali zasledimo pojem »fenomenološka metoda« (Gogala, 1929: str. 9; Gogala, 1937: str. 194), medtem ko Ozvald v *Kulturni pedagogiki* uporabi izraz »*neposredno, apriorno bistvogledje*« (Ozvald, 2000: str. 152).

akta »sledili njegovi učenci in učenci teh učencev, kakor Meinong, Husserl, Scheler idr.« (Veber, cit. po Cindrič, 2015: str. 162).

Pojem *intencionalnost* je značilen tudi za Vebra. Nadomešča ga s slovensko besedo *naperjenost*. Po Vebru (2000: str. 51) ima vsako doživetje⁷ »posebno stran, vsled katere imenujemo to doživetje – *naperjeno*«. To pomeni, »da je vsaka predstava vedno obenem predstava ‚nečesa‘« in da je »vsaka naša misel vedno in brezpogojno obenem misel ‚na nekaj‘« (ibid.). Videli bomo, da zasledimo termin *intencionalnost* tudi pri Ozvaldu in Gogali.

Drugi vidik Husserlove fenomenologije, relevanten za kontekst razprave, je *bistvogledje*. Husserl opredeli »*bistvogledje*« oz. »*Wesensschau*« kot »možnost, ki je ne smemo razumeti kot nekaj empiričnega« (Husserl, 1997: str. 31). *Bistvogledje* označi kot »zrenje« oz. »intuicijo« (ibid.: str. 32).

Po Janžekoviču (1981: str. 27) je *bistvogledje* izraz, ki ga je v slovensko filozofijo uvedel Veber: »Z njim je poslovenjena Husserlova *Wesensschau*«. Kot bomo pokazali, lahko Husserlov koncept *bistvogledja* (oz. razumevanje le-tega) prepoznamo tudi pri slovenskih pedagogih. Prav tako ga zasledimo v povezavi s Schelerjevim pojmovanjem človeka.

Schelerjeva filozofska antropologija

Kakor Husserl tudi Scheler nima enotnega sistema, ker je v svojem filozofskem razvoju prehodil več faz. Vendar, ko je leta 1901 v Halleju spoznal Husserla, je ta v osnovi določil njegovo filozofsko naravnost: »Delita soroden pogled na možnost duhovnega zrenja bistev« (Komel, 1998: str. 86).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na že omenjeno delo *Položaj človeka v kozmosu* (1928), ki ga Scheler označi kot »kratek, zelo strnjen povzetek mojih nazorov o nekaterih glavnih problemih *Filozofske antropologije*« (Scheler, 1998: str. 3). Izpostavili bomo Schelerjevo pojmovanje človeka. V drugem delu razprave bomo skušali pokazati, da zasledimo sorodno antropološko izhodišče tudi znotraj slovenske duhoslovne pedagoške paradigme.

Po Schelerju je »bistvo človeka in to, kar je mogoče imenovati njegov ‚posebni položaj‘ /.../, ‚*dub*«⁸: »Dejavni center, v katerem se pojavlja duh

7 Veber v *Uvodu v filozofijo* (1921) govori izključno o *doživljajih*, v *Filozofiji* (1930) pa pojem *doživljaj* zamenja pojem *doživetje*. Tako v *Uvodu v filozofijo* označi »predstave, misli, čustva in stremljenja« kot *doživljaje* (Veber, 1921: str. 46), v *Filozofiji* pa pojmuje »predstave, misli, čustva ter stremljenja« kot *doživetja* (Veber, 1930: str. 83). Veber torej teh dveh pojmov ne razlikuje, kar pa ne velja za njegovega učenca Gogalo. Kot bomo videli, imata v Gogalovem pedagoškem konceptu pojem *doživljaj* in *doživetje* vsak svojo funkcijo (prim. Gogala, 1939: str. 59).

8 Za Schelerja (1998: str. 33) beseda *dub* »sicer zaobjema pojem ‚uma‘, vendar pa poleg

/.../, označujemo kot ‚osebo‘« (ibid.: str. 32–33). V tem pogledu takole opredeli človeka (ibid.: str. 35): »Človek je neki X, ki se lahko v neomejeni meri ravna ‚odprto v svet‘. Nastajanje človeka je povzdignjenje v odprtost svetu s pomočjo duha.« Scheler ugotavlja (ibid.: str. 42), da se lahko »edino človek – kolikor je oseba – kot živo bitje – povzpne nad samega sebe ... Kot duhovno bitje je človek tisti, ki presega samega sebe kot živo bitje in svet.«

»Specifični duhovni akt«, s pomočjo katerega Scheler podrobneje razloži to, kar imenuje *dub*, je »akt ideiranja«⁹ (ibid.: str. 44). To temeljno značilnost človekovega duha označi tudi kot »sposobnost ‚ločevanja bistva od bivanja‘« oz. kot »tehniko zajetja bistva« (ibid.: str. 45–46). Scheler se na tem mestu naveže na Husserla, ko ugotavlja, da »nič drugega ni mislil Husserl, ko spoznanje idej poveže s ‚fenomenološko redukcijo‘, tj. s ‚prečrtanjem‘ oz. ‚postavitvijo v oklepaj‘ naključnih bivanjskih koeficientov svetovnih reči, da bi tako prišel do njihove ‚essentia‘« (ibid.: str. 47).

Vidimo, da je za Schelerjevo pojmovanje človeka bistvena njegova duhovna usmerjenost. Kot že rečeno, je podobno antropološko izhodišče značilno tudi za slovensko duhoslovno oz. kulturno pedagogiko v 30. letih 20. stoletja. Njen razvoj v tej smeri je po naši oceni zaznamoval predvsem Veber.

Veber se je po letu 1927 začel oddaljevati od predmetne teorije svojega učitelja Meinonga (Veber, 2000: str. 8). Leta 1930 predstavi »novi‘ temelj mojega sedanjega gledanja na svet in življenje« (ibid.: str. 10) v delu *Filozofija, načelni nauk o človeku in njegovem mestu v stvarstvu* (1930). To Vebrovo delo je miselno precej sorodno s Schelerjevim delom *Položaj človeka v kozmosu* (1928), kar nakazujeta že podobna naslova. Da je bil Veber seznanjen s Schelerjevo mislijo, pričajo predvsem sezname njegovih predavanj in seminarjev. Iz njih je razvidno, da je v študijskem letu 1931/1932 vodil seminar *Kritični pretres Schelerjeve etike* (Cindrič, 2015: str. 122–123), v študijskem letu 1934/35 in 1935/36 je bil naslov seminarja *Psihologija Maksa Schelerja* (ibid.: str. 158–159), v študijskem letu 1935/36 pa je predaval *filozofsko antropologijo* (ibid.: str. 199).

Podobno kot za Schelerja (1998: str. 32–33) je tudi za Vebra (2000: str. 90) »točka, ki človeka od vse prirode nepremakljivo razlikuje«, »duhovna ali osebna stran njegovega svojstva«, zaradi česar je človek »edino oseb-

‚misljenja idej‘ zaobjema tudi določeno vrsto ‚zrenja‘, zrenja prafenomenov ali bistvenih vsebin, nadalje določen razred *volitivnih in emocionalnih aktov*, kot so dobrotu, ljubezen, kesanje, duhovno čudenje, blaženost, obup in svobodna odločitev«

9 »Ideirati« po Schelerju (1998: str. 45) pomeni »neodvisno od vsebine in števila opazovanj, ki jih opravimo, in od induktivnih sklepanj, ki jih izpelje inteligenca, na vsakem *posameznem* primeru dotične regije bistva skupaj zajeti *esencialno* takšnost sveta in njegove oblike nastajanja«.

no-duhovno bitje na zemlji« (ibid.: str. 204). Veber označi (ibid.: str. 102) »osebnost« kot »bistvo človeka samega«:

Duhovnost ali osebnost nam zdaj pomenja toliko, kakor stroga podstatnost, stroga substancialnost, o kateri obenem velja, da bi jo izven človeške narave v vsem izkustveno danem vesoljstvu povsem zaman iskali (ibid.: str. 99).

Kljub temu da je Veber predvsem filozof, se ustavi tudi pri vprašanju vzgoje. Ko se sprašuje, »Čemu vsa ‚vzgoja‘ človeka?« (ibid.: str. 78–79), odgovori: »Pač zato, da postaja vse njegovo predstavljanje, mišljenje, čustvovanje in stremljenje vedno pravilnejše in da doživlja čim manj nepravilnega doživetja.« Po Vebru je »*pravilnostna* ali, kar naj isto pove, *normativna* stran človeškega doživetja« tista, ki loči »(človeško) doživljanje od vsega ostalega življenja na zemlji, živalskega in rastlinskega« (ibid.).

V nadaljevanju si oglejmo, kako se predstavljeni vidiki Husserlove fenomenologije, Schelerjeve filozofske antropologije in Vebrove misli kažejo pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali.

Filozofska antropologija in fenomenologija v pedagoških konceptih slovenskih duhoslovnih oz. kulturnih pedagogov

Karel Ozvald (1873–1946)

Karel Ozvald je bil leta 1919 izvoljen za prvega univerzitetnega profesorja pedagogike na novoustanovljeni Univerzi v Ljubljani. Kot profesor je deloval do upokojitve leta 1945.

Ozvald se je kot teoretik sprva bolj ukvarjal z vprašanji logike in psihologije kot pedagoške teorije (Vidmar, 2002: str. 15). Njegovo prvo knjižno delo iz leta 1911 se ukvarja z logiko in je za kontekst razprave zanimivo s tega vidika, ker že v naslovu kaže navezavo na Husserla: *Logika kot splošno vedoslovje: za šole (na podlagi Husserla-Pfänderja)*.

Tudi v delu *Srednješolska vzgoja* (1912) se sklicuje na Husserla (Ozvald, 1912: str. 68). Ozvald navaja Husserlovo delo *Logische Untersuchungen (Logične raziskave)*, ko pojasnjuje pojem »intencionalno čustvovanje« (ibid.). Kot smo videli, je *intencionalnost* eden izmed temeljnih pojmov Husserlove fenomenologije (prim. Husserl, 1997: str. 273). Ozvald v opombi pod besedo »intencionalno« zapiše: »Na svoj predmet *obrnjeno* in mi vsled tega o njem kaj sporočajoče čustvovanje. – Gl. Husserl, *Logische Untersuchungen*. II. del, V. pogl, zlasti str. 365–374« (Ozvald, 1912: str. 68). Po Ozvaldu je intencionalno čustvo »orodje za dojemanje, zaznavanje vrednot« (ibid.).

V delu *Srednješolska vzgoja* omenja tudi Schelerja, ko povzema njegova predavanja o vrednotah (ibid.: str. 22–23), ki jih je imel Scheler »na Münchenskem vseučilišču v zimskem tečaju 1909–1910« (ibid.). Precej pogosteje se sklicuje na Schelerja šest let kasneje, v delu *Smernice novega življenja* (1918).¹⁰

Sicer se bomo osredotočili na Ozvaldovo *Kulturno pedagogiko, ka-žipot za umevanje včlovečenja* (1927), ki časovno najbolj sodi v kontekst razprave. Izpostavili bomo njegovo pojmovanje človeka, razumevanje izobrazbe kot *culture animi*, koncept *modrostnega znanja* in *apriorno bistvo-gledje* kot metodo, ki vodi do *modrostnega znanja*. V teh elementih je po naši oceni najbolj razvidno, kako je Ozvald razumel in uporabljal ideje fenomenologije in filozofske antropologije.

Ozvaldovo pojmovanje človeka v bistvenih elementih sovпада s Schelerjevim. Tako se sklicuje na Schelerjevo delo *Zur Idee des Menschen* (*O ideji človeka*), ko opozarja, da je človek bitje, »ki se od živali razlikuje kakor dan in noč, to se pravi, da je /.../ nositelj duha, tvorec kulture (na področju umetnosti, prava, religije, npravstvenosti, znanstva), in ne samo dresuri podobno živo bitje« (Ozvald, 2000: str. 97–99). Kar človeka »neskončno povzdiguje nad podčloveška bitja«, je po Ozvaldu »*kulturno udejstvovanje* duha« (ibid.: str. 98).

Na takšnem pojmovanju človeka temelji Ozvaldova opredelitev izobrazbe kot *culture animi*.

Ozvald pri razlaganju termina *cultura animi* ni najbolj dosleden. Tako enkrat pojmuje *culturo animi* kot »izoblikovanje duše« (ibid.: str. 149), drugič pa kot »izoblikovanost duha« (ibid.: str. 169). Kljub tej terminološki nedoslednosti predpostavljamo, da ima Ozvald v mislih izoblikovanje duha. Po Ozvaldu je namreč pedagoška teorija »teoretska veda o duhovnem razvoju posameznika in življenjskih zajednic« (ibid.: str. 11), njena »vrhovna naloga« pa, »da pojasni, *skrivnost duhovnega včlovečevanja*« (ibid.: str. 13). Ker govori Ozvald pri tej opredelitvi izključno o duhu, ocenjujemo, da gre pri izobrazbi kot *culturi animi* za izoblikovanje duha.

Oglejmo si nekoliko boljše pojmovanje izobrazbe kot *culture animi*. Po Ozvaldu (ibid.: str. 166–167) izobražen ni »tisti ali tista, ki zna veliko ‚povedati‘ o svetu in življenju (tipus učenjaka) ali ki zna svet in življenje s pomočjo dognanih zakonov obvladati (tipus znanstvenega raz-

10 V delu *Smernice novega življenja* (1918) Ozvald navaja naslednja Schelerjeva dela: *Zur Idee des Menschen* (1915), *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass* (1913), *Versuche einer Philosophie des Lebens* (1915) in *Die Ebrfürcht* (1916).

11 Scheler to tezo razvija skozi celotno razpravo *O ideji človeka* (1915). V njej navaja, da je človek »pionir duhovnega ustvarjanja kulture« (Scheler, 1996: str. 53) ter da je duh tisto, kar pripada samo človeku in kar mu daje poseben položaj v stvarstvu (ibid.). To idejo je še posebej razvil v kasnejšem delu *Položaj človeka v kozmosu* (1928).

iskovalca)«. Ugotavlja (ibid.), da je izobražen »samo nekdo, ki si je /.../ pridobil /.../ različnim kulturnim področjem ustrezajočo izoblikovanost ali ‚strukturo‘ *‘svojega duha*, katera ga usposablja za /.../ *doumevanje* (doživljanje)« in »za *ustvarjanje* oziroma *odkrivanje* kulturnih dobrin in vrednot«.

Ozvald se sklicuje na Schelerjevo delo *Die Formen des Wissens und die Bildung (Oblike znanja in vzgoja)* (1925), ko pojmuje izobrazbo kot »neke vrste *življenjski stil* človeka, to se pravi nekakšen *razmeroma stalni shema*, po katerem se vrši v prvi vrsti vse *duhovno dejstvovanje* njegovo (način, intenzivnost, motivi mišljenja, vrednotenja, hotenja)« (ibid.: str. 167).

Pojmovanju človeka kot duhovnega in kulturnega bitja ter opredelitvi izobrazbe kot *culture animi* ustrežata po Ozvaldu posebna vrsta znanja in določena metoda. Ozvald je znanja, dobljena preko duhovnih znanosti, imenoval modrostna znanja (za razliko od naravoslovnih znanj). Modrostno znanje se ukvarja z vprašanji, »ki jim ni mogoče dobiti odgovora s pomočjo opazovanja, merjenja, matematičnega izvajanja«, prav tako ta vprašanja »ne klijejo iz potrebe, temveč iz *začudenja*: kaj je to in ono (človek, razvoj, življenje, nastajanje; smrt) po svojem bistvu, po svoji ideji, po svojem smislu« (ibid.: str. 148). Po Ozvaldu je cilj modrostnega znanja »*humaniziranje, včlovečenje*« (ibid.: str. 149).

Kot že rečeno, je Ozvaldovo razumevanje fenomenologije morada najbolj razvidno, ko govori o metodi modrostnega znanja (ibid.: 152): »*Metoda*, ki vodi do modrostnega znanja, /.../ *ni indukcija pa deduktivno izvajanje*, marveč *neposredno*, apriorno *bistvogledje*.« Po Ozvaldu gre pri tem za »sposobnost, da pojave življenja gledaš v pravi perspektivi« (ibid.).

Ker je Ozvald pri pojasnjevanju *bistvogledja* zelo skop, je težko razumeti, kaj mu *bistvogledje* znotraj pedagoškega procesa dejansko pomeni. Menimo, da moramo razumeti *bistvogledje* predvsem kot sposobnost učiteljevega intuitivnega spoznavanja, ki je pogoj, da se tudi v učencu razvija sposobnost takšnega spoznavanja duhovnih vsebin.

Po Ozvaldu (ibid.: str. 151) je namreč »voditelj na področju izobraževalnega ali modrostnega znanja« *modrijan*. Ta ne podaja »strokovnega ali poklicnega, induktivno pridobljenega znanja, marveč oznanja poedincu in socialnim enotam to, kar je sam ‚uzrl‘ o ‚tajnah‘ sveta in življenja ter jih uči – živeti, to je gledati pa ocenjevati svet in življenje, jima iskati smisla ter tamkaj dejstvovati« (ibid.).

Medveš omenja pojem *bistvogledje (Wessenschau)* v povezavi z Gogalo, ko navaja, da Gogala »od vzgojitelja pričakuje sposobnost ‚doživetja bistva, totalnosti, človeka resničnosti‘, kot bi dejali filozofi življenja: sposobnost ‚zrenja bistva‘ (Wesenschau)« (Medveš, 2000: str. 103). Tako lahko

razumemo tudi Ozvaldove besede, da učitelj oznanja to, »kar je sam ‚uzrl‘ o ‚tajnah‘ sveta in življenja« (Ozvald, 2000: str. 151), ter da si »duha oblikuješ samo na ta način, da podoživljaš tisto, kar je neposredno doživljal notranje bogati človek, ko si je /.../ prizadeval, da bi razrešil ‚sveta ugan-ko‘ ter prav v tem prizadevanju po duhu – rasel« (Ozvald, 1930: str. 137).

Kljub temu da se Ozvald v *Kulturni pedagogiki* na Husserla eksplisitno ne sklicuje, lahko po naši oceni predvsem na podlagi njegovega pojmovanja *bistvovledne metode* sklepamo na Husserlov vpliv. Kot smo že omenili, je Ozvald Husserla poznal, kar je razvidno že iz naslova njegovega dela iz leta 1911.

Bolj razviden je vpliv Schelerja. Ozvaldovo navezavo na Schelerja potrjuje tudi Gogalove besede, ki jih je namenil Ozvaldu ob njegovi 60-letnici (Gogala, 1932/1933: str. 2): »Saj tudi za prof. Ozvalda veljajo Schelerjeve besede, ki jih tudi sam navaja v svoji ‚Osnovni psihologiji‘, da hodi ljubitelj pred poznavalcem«. To po Gogali pomeni, da »tudi Ozvaldova teorija izvira iz njegove ljubezni do obravnavanega predmeta, in zato nikjer ni samo teorija radi teorije, temveč radi poglobljenega poznanja resničnega pedagoškega življenja« (ibid.).

V nadaljevanju si oglejmo, kako se ideje filozofske antropologije in fenomenologije kažejo pri Ozvaldovemu učencu Čibeju.

Franjo Čibej (1901–1929)

Franjo Čibej se je l. 1919 vpisal na ljubljansko bogoslovje, a se je v naslednjem študijskem letu prepisal na Filozofsko fakulteto. Od leta 1920 do 1924 je poslušal filozofijo pri Vebru, pedagogiko pri Ozvaldu ter matematiko in fiziko (Cindrič, 2015: str. 76–78). Bil je tudi eden izmed utemeljiteljev križarskega gibanja, ki je združevalo takratno katoliško mladino. Med njegovimi sopotniki v križarskem gibanju je bil tudi Gogala.

Čibej je leta 1925 doktoriral pri Vebru z disertacijo *Predmetno-psihološka analiza socialnih form*. Drugi ocenjevalec disertacije je bil Ozvald (ibid.: str. 78). Čibej se v curriculum vitae spominja »hvaležno vdano prof. Vebra in Ozvalda, kojih predavanja in osebno vodstvo so v odločilni smeri vplivala« na njegov »razvoj« ter njegove »filozofske-pedagoške študije« (ibid.).

Gogala (1929: str. 6) navaja, da se je Čibej »kot učenec Vebra /.../ po eno strani usmeril k predmetni teoriji ter k sorodni fenomenološki šoli Husserla in njegovih učencev (posebno Schelerja)«, kot učenec Ozvalda pa se je približal »moderni kulturni pedagogiki, ki jo zastopajo Spranger, Scheler, Spengler, Troeltsch idr.« (ibid.).

Čibejevo navezavo na Schelerja lahko prepoznamo predvsem glede njegovega pojmovanja človeka. Tako se sklicuje na Schelerjevo delo *Die Formen des Wissens und die Bildung* (1925), ko zapiše (Čibej, 1927: str. 36):

Človek se od živali ne loči po svojem intelektu, intelekt ima žival tudi, četudi v manjši meri. /.../ Človek je predvsem ‚duhovno‘ bitje, more uresničiti akte, ki ga napravijo deležnega duhovnega sveta. /.../ V njem je smer, ki ga usmerja kvišku v svet svobodnega duha.

Iz takšnega antropološkega izhodišča izhaja Čibejeva opredelitev izobrazbe. Tudi v tem kontekstu se sklicuje na Schelerja, ko navaja (ibid.), da je po Schelerju »izobrazba proces, po katerem postane človek šele človek«.

Po Čibeju (1923: str. 47) je »jedro vzgojnemu delu usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot«. Izobrazbo označi kot »razvijanje človekove doveznosti za vrednote in tvoritev podlage za ustvarjanje in hotenje na poprišču vrednot«, »izobrazljivost« pa kot »spособnost duše, se preobraziti ob duhovno-kulturnih tvorbah ter vpostaviti v sebi čimdalje bolj svojo samostalno in samobitno strukturo osebnosti« (ibid.: str. 48).

Tudi v prispevku *Problem slovenske izobrazbe* (1927) pojmuje izobrazženost na podoben način (Čibej, 1927.: str. 33):

Izobražen je, kdor se je ob stiku s kulturo izoblikoval v enotno in razvojno sposobno osebnost, ki je sposobna vršiti objektivno vredne funkcije v kulturi in je sprejemljiva za objektivne kulturne vrednote (more te vrednote ‚doživljati‘).

S takšnim pojmovanjem vzgoje in izobrazbe so povezane tudi nekatere značilnosti *vzgojitelja*, ki ima v duhoslovni pedagoški paradigmi pomembno mesto.¹² Vzgojitelj mora imeti po Čibeju »najprej ljubezen do danih kulturnih vrednot do celotnega ‚življenja‘, a na drugi strani mora biti v ljubezni obrnjen do mladostne osebnosti« (Čibej, 1923: str. 47–48):

»Vzgojitelj je vedno usmerjen proti mladostnemu, razvijajočemu se človeku, v njem odkriva vire za razvoj njegovega življenja /.../ ter skuša vse sposobnosti in doveznosti s posredovanjem duhovnih in kulturnih vrednot tudi razviti (ibid.).

Kot vidimo, je postavil Čibej v središče svojega pedagoškega koncepta človeka, ki »je predvsem ‚duhovno‘ bitje« (Čibej, 1927: str. 36), pri če-

12 Glede tega Medveš (2015: str. 20) zapiše: »Duhovna in etična sporočilnost kulturne ustvarjalnosti se lahko ‚pretaka‘ na učenca samo s kulturnostjo učitelja, ki edini lahko vzbuja pri mladih ljudeh doživetje kulture, in s tem sproža oblikovanje njihove lastne kulturnosti«.

mer se je skliceval na Schelerja. Svojo navezavo na fenomenologijo, ki je znamenovala razvoj Schelerjeve filozofske antropologije, pa predstavi Čibej v prispevku *O temeljih moderne pedagogike* (1927/1928), ko analizira *psihološke, fenomenološko-filozofične* in *kulturno-sociološke temelje* pedagogike.

Po Čibeju (1927/1928: str. 29) gre pri »fenomenološko-filozofičnih temeljih pedagogike za zvezo, ki obstaja med vzgojeslovjem in ‚pedagoško teorijo‘: »Mislimo tu na teoretična razglabljanja *o bistvu* pouka, vzgoje in izobrazbe, rekli bi lahko tudi, da mislimo ‚teorijo izobrazbe‘« (ibid.).

Ugotavlja, da »pedagogu, ki zavestno in hote vzgaja in izobrazuje /.../, kojega vzgojni čini kulturno duhovno nekaj pomenijo«, »ne zado- stujejo psihološki izsledki, tudi se ne more zadovoljiti s samovoljnimi konstrukcijami ali običajnimi frazami«: »Prodreti bo hotel do *bistva* in dna, izluščiti bo hotel jedro pedagoškega akta« (ibid.). Za doseg tega cilja se bo pedagog po Čibeju posluževal »*filozofičnih* in še posebej *fenomenoloških metod*« (ibid.: str. 30):

Vzel bo pojav vzgoje in izobrazbe, kakor se nam prikaže v istinem življenju, deskriptivno bo opisal in ugotovil njegove lastnosti, brez predsodkov se bo skušal dokopati do označbe *bistvenih* znakov in lastnosti teh pojavov (ibid.).

V tem izseku je po naši oceni najbolj razvidno, kako Čibej razume in uporablja izsledke fenomenologije. Vendar moramo opozoriti, da Čibej ne govori eksplicitno o pojavih v naši zavesti in doživljanju le-teh, kakor Husserl, ampak o pojavih v »istinem življenju« (ibid.). Na podlagi tega lahko sklepamo, da Čibej ne loči med naravno naravnostjo in fenomenološko naravnostjo, kar je bistveno za Husserlovo fenomenologijo (prim. Husserl, 1997: str. 15) in kar spregledajo številni Husserlovi interpreti.

Čibej analizo »*fenomenološko-filozofičnih*« temeljev pedagogike zaključí z naslednjimi besedami (ibid.: str. 64–65):

Naš namen je bil, zbuditi čut za fenomenološko gledanje vzgojnih vprašanj. /.../ Fenomenološko prikazovanje in filozofično razmišljanje more v velikem obsegu koristiti teoriji in praksi; pedagogu je dobro sredstvo, da si z njim zagotovi uspeh in dobi trdno znanstveno oporo v težavah praktičnega vzgojnega prizadevanja.

Na pomen filozofske antropologije za pedagogiko opozori v prispevku *Metode in viri mladinske psihologije* (Čibej, 1928: str. 109): »Končno bo važno, da se naslonimo tudi na najnovejše rezultate filozofske antropologije, da porabimo vidike, ki jih prinaša Maks Scheler«.

Vidimo, da se je Čibej v svojem pedagoškem snovanju opiral tako na filozofsko antropologijo kot fenomenologijo. Vendar, kot smo omenili, se

je v svojem razumevanju fenomenologije oddalжил od nekaterih temeljnih značilnosti Husserlove misli. Temu se je veliko bolj približal Gogala, prav tako Vebrov in Ozvaldov študent.

Stanko Gogala (1901–1987)

Stanko Gogala je bil drugi slovenski univerzitetni profesor pedagogike po Ozvaldu. Slednji je umrl leta 1946, Gogala je bil tisti, »ki je pedagoški študij pripeljal iz stare Jugoslavije v novo« (Schmidt, 1969: str. 215).

Gogala je leta 1925 doktoriral pri Vebru z disertacijo *O relacijski teoriji in pojmovanju fundacije in implikacije s predmetnoteoretičnega vidika*. Tako kot pri Čibejevi je bil tudi pri Gogalovi disertaciji drugi ocenjevalec Ozvald (Cindrič, 2015: str. 91).

Gogala v svojem curriculum vitae, ki ga je priložil disertaciji, razkrije vpliv, ki ga je imel nanj Veber v času študija:

Ves moj duševni razvoj na univerzi stoji v zvezi s prof. Vebrom, v katerem sem začutil svojega duševnega učitelja in vodnika, ob katerem sem razvijal svoje zmožnosti do one stopnje, ki jo kaže predložena disertacija (ibid.: str. 93).

Veber je zaznamoval Gogalov pedagoški koncept predvsem s pojmovanjem *doživljaja* kot temeljnega akta spoznavanja in vrednotenja. Vendar bomo videli, da je Gogala šel korak dlje, ko je pojem *doživljaj* ločil od pojma *doživetje*. Vidika Husserlove fenomenologije, ki ju bomo poskušali prepoznati pri Gogali, sta *bistvogledje* in *intencionalnost*. Na sovpadanje Gogalovih razmišljanj s spoznanji filozofske antropologije lahko sklepamo predvsem na podlagi Gogalovega pojmovanja človeka. Čeprav se Gogala eksplicitno ne sklicuje na Schelerja, je njegovo misel poznal.¹³

Gogala opredeli človeka z naslednjimi formulacijami, na podlagi katerih lahko potegnemo vzporednice s fenomenologijo in filozofsko antropologijo:

Človekovo bistvo ni zakoreninjeno v njegovi animalični in telesni plati, temveč se odlikuje po tem, da ima tudi zmožnost spoznavanja duhovnih predmetov, predvsem dejstev, vrednot in dolžnosti (Gogala, 1931a: str. 164).

Človekovo bistvo je v tem, da /.../ dobi v svoji duhovni usmerjenosti tudi potrebne *razloge* za svoje udeještvovanje. Zato človek nikdar ne dela samo

13 V okviru razprave smo zasledili, da Gogala omenja Schelerja v zapisu *Prof. Ozvaldu ob 60-letnici* (Gogala, 1932/1933: str. 2), v recenziji knjige Stjepana Zimmermanna *Filozofija in religija* (Gogala, 1937/38: str. 194) ter v obravnavi Ozvaldovega dela *Osnove psihologije* (Gogala, 1938: str. 33). Sicer pa Gogala zelo redko navaja vire svojih razmišljanj, kar je značilno za personalistično usmerjene avtorje, med katere ga lahko umestimo (Kovač, 2000).

neintencionalno in brez sodelovanja svoje osebe, temveč se udejstvuje razložno in intencionalno; zato pa tudi ve, zakaj je prav, če se udejstvuje na tak način in ne drugače« (Gogala, 1933: str. 33).

Kot vidimo, je za Gogalovo pojmovanje človeka bistvena njegova duhovna usmerjenost in intencionalno ravnanje. V tem, da je »človekovo bistvo« njegova duhovna usmerjenost, lahko implicitno zaznamo ideje Schelerjeve filozofske antropologije (prim. Scheler, 1998: str. 32–35), v uporabi pojma *intencionalnost* pa lahko prepoznamo navezavo na Husserlovo fenomenologijo (prim. Husserl, 1997: str. 247).

Iz takšnega pojmovanja človeka izhaja Gogalova opredelitev pedagogike: »Najsplošnejše bi mogli določiti pedagogiko kot *vedo o duševnem in duhovnem oblikovanju človeka*« (Gogala, 1931/1932: str. 129). Po Gogali (2005: str. 235) gre pedagoški teoriji »za notranje duhovno in duševno preusmeritev človeka«, »za problematiko človekovega kultiviranja«, »za vprašanje človekove izobraženosti, tj. njegovega duhovnega bogatenja, in za človekovo vzgojenost, tj. za sposobnost doživljanja duhovnih ved« (ibid.: str. 236).

Za Gogalo je »pojem doživetja najvažnejši za določitev vzgoje« (Gogala, 1939: str. 59). Ker pa zanj »nekaj doživeti« ni isto kot »imeti doživljaj«, nazorno loči ta dva pojma (ibid.: str 59–60):

Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremljenja. /.../. Iz imena ‚doživetje‘ pa čutimo, da gre za globlje duševne akte kot npr. strmenje, globoko začudenje, osebno spoznanje, trpljenje, razočaranje /.../, umetnostna doživetja lepote, glasbe, religiozna doživetja.¹⁴

Ugotavlja (ibid.: str. 60–61), da je izobrazba »vezana na vsebine različnih doživljajev«, medtem ko je vzgoja »sposobnost doživetja najrazličnejših kulturnih predmetov in vrednot«. »Čim več vsebinsko polnih doživljajev smo imeli, tem bolj izobraženi smo postali« in »čim več doživetij smo imeli, tem globlje so nas vzgojila« (ibid.: str. 61). Po Gogali (ibid.) vzgajajo »samo doživetja«: »Kdor še ni doživel ničesar do zadnjih globin svoje duše, ni v resnici vzgojen« (ibid.). »Doživetje prepriča in prevzame gojenčevo dušo, ki tako začuti vrednost posredovane kulturne vrednote, da jo upošteva odslej tudi pri svojih življenjskih odločitvah in da po nji uravna svoje življenje« (ibid.: str. 65).

14 Gogala nakaže razliko med *doživljajem* in *doživetjem* že v delu *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja* (1931), ko zapiše: »Poleg spoznavnega *doživljaja* moramo praktično in teoretično razlikovati še spoznavno *doživetje* (Gogala, 1931: str. 106). Doživetje opredeli kot »posebni in elementarni spoznavni akt, ki nosi znake ozke združitve subjekta in objekta« (ibid.: str. 110).

Povezavo med Gogalovim doživetjem in Husserlom lahko prepoznamo, ko Gogala navaja:

Mogoče bomo bistvo doživetja še bolje razumeli in doživeli, če ugotovimo še, da je v doživetju nek način intuitivnega spoznanja, pri katerem neposredno zagledamo resnice in vrednote ter jih pristno občutimo v vsej neposredni polnosti in življenjski pomembnosti (Gogala, 1935: str. 27).

Čeprav Gogala na tem mestu ne omenja Husserla, ga v povezavi z *intuicijo* omenja v nekaj let starejšem prispevku *Intuitivno spoznanje* (1929/1930), ko oriše zgodovino tega pojma:

Dolga je zgodovinska pot psihološkega in spoznavno-teoretičnega pojma intuicije, kajti njegov razvoj gre že od Platona, Plotina in Spinoze, preko Fichteja, Schellinga in Schopenhauerja do /.../ Husserla idr., kjer doseže v sistematičnem intuitivizmu svoj vrhunec (Gogala, 1929/1930: str. 141).

Intuicijo pojmuje kot »doživljaj, ki neposredno gleda v duševnost in konstitutivno spoznava duševne predmete ali pa doživljajsko vsebino« (ibid.: str. 151). Za Gogalo je »intuitivno doživljanje /.../ v veliki meri podlaga znanstvenega in umetniškega delovanja« (ibid.: str. 153).

Koncept intuicije zasledimo tudi pri Gogalovi opredelitvi pedagoške metode. Gogala (1938: str. 70) jo pojmuje »kot poseben način učiteljevega dela, ki je zavisen od duševnih posebnosti učitelja in učenca in od psiholoških zakonitosti kulturnega oblikovanja«. Pedagoška metoda ima po Gogali dva izvora (Gogala, 1933: str. 33): »Prvi je primarna in neposredna pedagoška intuicija, drugi pa je smotrena pedagoška teorija«. Za kontekst razprave je zanimiv prvi izvor – neposredna *pedagoška intuicija* oz. *pedagoški čut* ali *pedagoški instinkt*¹⁵.

»*Pedagoški čut* ali *pedagoški instinkt*« je za Gogalo »svojevstvena vrsta *predstavne intuicije* ali neposrednega ter bistvenostnega gledanja različnih pedagoških teoretičnih in praktičnih problemov« (ibid.: str. 29). Po Gogali se na podlagi »neposrednega ter bistvenostnega gledanja človek *neposredno in trenutno* odloči za tako in tako ravnanje, ki se mu tedaj in običajno tudi pozneje pokaže kot pravilno, ali pa celo kot edino pravilno« (ibid.: str. 30). Takšno Gogalovo pojmovanje intuicije je po naši oceni primerljivo s Husserlovim *bistvogledjem* kot »zrenjem« oz. »intuicijo« (Husserl, 1997: str. 32).

15 Gogala izmenično, vendar v enakem pomenu, uporablja pojme *pedagoška intuicija*, *pedagoški čut*, *pedagoški instinkt* in *pedagoški takt*. Tako npr. zapiše »pedagoški čut ali pedagoški instinkt« (Gogala, 1933: str. 29) in »pedagoški čut ali intuicija« (ibid.: str. 30–32).

Pri Gogali bi lahko bil sinonim za *bistvogledje* tudi »pravilnostna usmerjenost«, ki je povezana z zmožnostjo doživetja.¹⁶ Najprej mora imeti to sposobnost razvito učitelj (prim. Gogala, 1931a: str. 162, 166, 193). Gogala izpostavi »dve vzgojiteljevi sposobnosti«: »sposobnost njegovega resničnega in osebnega doživetja« ter »način posredovanja tega doživetja« (Gogala, 1937/38: str. 4). Hkrati pa ugotavlja:

Nič pa ni težjega, kot svoje osebno, včasih res *intuitivno doživetje* komu tako posredovati, da ga na enako pristen in na vsebinsko podoben način tudi on doživi in da postane tako doživetje v njem tudi *počelo življenja*, kot je v meni (ibid.).

Oglejmo si na kratko, kako Gogala razloži možnost »prenašanja« osebnega doživetja iz učitelja na učenca. Izhajali bomo iz njegovega stališča, da je cilj pedagogike »ustvariti tako obliko šolskega dela, ob kateri se bosta združila učitelj in učenec /.../ v harmonično delovno enoto« (Gogala, 1931a: str. 161). Gogala opiše »pedagoško metodo, ki bi upoštevala to načelno možnost združitve učenca in učitelja«:

V podrobnosti bi izgledala ta metoda tako, da bi podajal učitelj učencu izobrazbeno ali pa tudi vzgojno vsebino na tak neposredni način, /.../, da se vsebina podajane predmeta združi v otrokovi duševnosti z neko vrsto čustev, ki ovijajo tak predmet v svojo doživljajsko dejavnost in ki ga sprejmejo ter asimilirajo kot vredno in svojo lastno duševno vsebino (ibid.: str. 161–162).

Pri tem je nujno, da

učitelj pri svojem podajanju napram predmetu ni indiferenten, temveč da že on sam pristno doživlja ob enem z vsebino podajane predmeta tudi vsa ona čustva, katera naj doživi tudi otrok, da bo mogel sprejeti podajano vsebino kot svojo last (ibid.: str. 162).

»Neposredna vez med učiteljem in učencem« so tako ob predmetni vsebini tudi vsi tisti doživljaji, »ki jih pristno doživlja najprej učitelj in ki naj preko učiteljeve besede, mimike itd. vzbudijo tudi v otroku enaka ali pa vsaj podobna pristna ali vsaj nepristna čustva« (ibid.).

Gogala poudari, »da mora biti duševna struktura takega učitelja, ki naj ima tako velik vpliv na učenca, posebna in zato nenavadna« (ibid.: str. 163). Ugotavlja, da »moč in notranja sila takega učitelja leži v njegovi osebnosti« (ibid.). Kot »odlični znak učiteljeve osebnosti« izpostavi »pravilnostno usmerjenost« (ibid.: str. 164), za katero smo dejali, da bi lahko bila

16 Tudi Gogalov profesor Veber govori o »pravilnostni ali normativni strani človeškega doživetja« (Veber, 2000: str. 78–79).

sinonim Husserlovemu *bistvogledju*. »Pravilnost« je za Gogalo »končni cilj vzgoje«:

Vrednote pravilnosti doživljanja in udejstvovanja pa otroci ne bodo pristno občutili in doživeli, če ne bodo videli v učitelju stalnega in prepričevalnega vzgleda (ibid.: str. 194).

Vidimo, da ima v Gogalovem pedagoškem konceptu učitelj pomembno in odgovorno vlogo. Slednje je razvidno tudi iz naslednjih njegovih razmišljanj, s katerimi bomo sklenili našo analizo Gogalovih idej in jih lahko razumemo kot sintezo njegovih pedagoških snovanj. V tem kontekstu zapiše, da »se vzgojitelju ne posreči vzgojni vpliv, če se v mladem človeku ne vzbudi njegovo lastno primerno doživetje npr. moralnih, estetskih vrednot ali nevrednot« (Gogala, 2005: str. 340). »Človek, ki je uspešno sprejel vzgojni vpliv,« je po Gogali »doživel v sebi neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči /.../ odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd.« (Gogala, 1937/38: str. 3).

Zaključek

Po drugi svetovni vojni se je slovenska pedagogika oddaljila od orientacije obravnavanih pedagogov, ki so pedagogiko povezovali z duhovnostjo in kulturnostjo. V tem času se je pričela uveljavljati predvsem socialno-kritična paradigma. Kljub temu duhoslovna orientacija v slovenski pedagoški znanosti ni zamrla.¹⁷ Njene predpostavke, ki med drugim temeljijo tudi na izsledkih filozofske antropologije in fenomenologije, je po naši oceni smotrno ohranjati tudi v prihodnje. Soglašamo, da ne obstaja »prava znanost« o vzgoji, ampak obstajajo različne pedagoške paradigme (König in Zedler, 2001: str. 257–258), ki lahko med seboj konstruktivno sodelujejo. Sodelovanje med njimi lahko pripomore k razvoju vseh razsežnosti človekovega bivanja in pomaga oblikovati samostojno, kritično in avtonomno osebnost.

Vidiki duhoslovne pedagoške paradigme 30. let. 20. stoletja, zanimivi s stališča sodobne pedagoške znanosti, so po naši oceni predvsem naslednji: razvijanje duhovnih in kulturnih potencialov človeka, aplikacija personalističnih izhodišč na področje vzgoje, lik duhoslovnega učitelja

17 V slovenski pedagogiki po drugi svetovni vojni »prevladuje *socialnokritična* pedagogika, močna, čeprav v nemilosti pri tedanji politiki in tudi univerzitetni pedagogiki, je *duboslovna (kulturna)* pedagogika, zastopana je tudi *reformrska pedagogika*« (Medveš, 2015: str. 16). Duhoslovno pedagoško paradigmo sta v tem obdobju zastopala predvsem Gogala in njegov učenec Franc Pediček (1922–2008).

in koncept doživetja.¹⁸ Iz vidika aktualnosti lahko beremo tudi te Gogalove besede:

Cilj vsega šolskega dela je, da se sploh prebudi in začne učenčevo duhovno in duševno življenje, da se začne čemu čuditi, da se mu kaj novega odpre in zasveti, da duhovno izpregleda, da se vzbudi v njegovi duši močno in polno doživljanje, da se mu odpro na široko novi vidiki, da zagleda nove probleme, vidi nove poti (Gogala, 2005: str. 21).

Kljub temu da pričujoča razprava osvetli nekatere filozofsko-teoretske vidike slovenske duhoslovne oz. kulturne pedagogike med obema svetovnjima vojnama, ostaja veliko njenih razsežnosti neraziskanih. Upamo, da te ne zaidejo v pozabo, ampak predstavljajo pobudo za nadaljnje raziskovanje. Ena izmed nalog pedagoške znanosti je namreč raziskati domačo pedagoško zgodovino ter osvetliti in ovrednotiti pedagoške ideje in ostale dejavnike, ki so oblikovali našo pedagoško-kulturno preteklost (Bregant, 1958, str. 3). Verjamemo, da se nam lahko tudi ob soočanju z našo duhoslovno pedagoško tradicijo razkrijejo vidiki vzgoje, iz katerih je mogoče še danes črpati moč za uspešno udejstvovanje na področju pedagoške teorije in prakse.

Literatura

Arendt, H. (2005) *Kaj je filozofija eksistence*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.

Bergant, M. (1958) *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih, 1919–1929. Od prevrata do uvedbe diktature*. Ljubljana: DZS.

Cindrič, A. (2015) *Od imatrikulacije do promocije. Doktorandi profesorja Franceta Vebra na oddelku za filozofijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v luči arhivskega gradiva 1919–1945*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Čibej, F. (1923) O virih duhovnega in kulturnega življenja. *Pedagoški zbornik* 21 (1), str. 21–59.

Čibej, F. (1927) Problem slovenske izobrazbe. *Dom in svet* 40 (1), str. 31–37.

Čibej, F. (1927a) O temeljih moderne pedagogike. *Popotnik* 49 (2–3), str. 29–32, str. 61–65.

Čibej, F. (1928) Metode in viri mladinske psihologije. *Pedagoški zbornik* 24 (1), str. 80–111.

Gogala, S. (1929) Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo. *Pedagoški zbornik* 25 (1), str. 53–9.

18 Kroflič ugotavlja, da se »ob kroničnem pomanjkanju ekspresivne moči pedagoških delavcev zdi«, da nosi doživetje »v sebi še vedno moč, na kateri bi lahko ponovno vzpostavili času in prostoru primerno obliko pedagoške avtoritete in zavedanja pomena poslanstva, ki je povezano s pedagoškimi poklici« (Kroflič, 2005: str. 11).

- Gogala, S. (1929/1930) O intuitivnem spoznanju. *Čas* 24 (4-5), str. 141-157.
- Gogala, S. (1931) *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1931a) Učiteljeva osebnost. *Popotnik* 52 (6, 7), str. 161-166, str. 193-199.
- Gogala, S. (1931/1932) O duhovnem in duševnem oblikovanju. *Popotnik* 53 (5, 6, 7), str. 129-133, str. 170-174, str. 201-204.
- Gogala, S. (1932/1933) Prof. Ozvaldu ob 60-letnici. *Učiteljski tovariš* 73 (2), str. 2.
- Gogala, S. (1933) *Temelji obče metodike. Uvod v praktično pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1935) Iz psihologije religioznega vzgajanja : vezanost in sproščenost. *Čas* 30 (1-2), str. 18-29.
- Gogala, S. (1937) Stjepan Zimmermann : Filozofija in religija. *Dom in svet* 50 (3-4), str. 193-194.
- Gogala, S. (1937/38) Življenje in vzgajanje. *Čas* 32 (1-2), str. 3-13.
- Gogala, S. (1938) Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca. *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice* 34 (1), str. 70-78.
- Gogala, S. (1939) *Uvod v pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (2005) *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Husserl, E. (1997) *Ideje za čisto fenomenologijo in fenomenološko filozofijo*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Janžekovič, J. (1981) *Filozofski leksikon*. Celje: Mohorjeva družba.
- Klafki, W. (2007) Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija. *Pedagogija* 62 (3), str. 351-361.
- Komel, D. (1998) Spremná beseda. V Scheler, M. *Položaj človeka v kozmosu*. Ljubljana: Nova revija, str. 85-89.
- Kovač, E. (2000) Personalizem Stanka Gogale. *Sodobna pedagogika* 51 (5), str. 108-120.
- König, E., Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Krofič, R. (2005) *Stanko Gogala. Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Krüger, H. (1997) *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Medveš, Z. (2000) Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika* 51 (5), str. 84-107.
- Medveš, Z. (2015) Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika* 66 (3), str. 10-35.

- Ošljaj, B. (2002) Človek v kontekstu filozofske antropologije in antropološke filozofije-Informativni, kritično-zgodovinski pregled. *Anthropos* 34 (4/6), str. 161–171.
- Ozvald, K. (1911) *Logika kot splošno vedoslovje : za šole/(na podlagi Husserla-Pfänderja)*. Gorica: Goriška tiskarna.
- Ozvald, K. (1912) *Srednješolska vzgoja*. Gorica: Goriška tiskarna.
- Ozvald, K. (1918) *Smernice novega življenja*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- Ozvald, K. (1930) Poskus zaključne sodbe o »novi« šoli. *Popotnik* 51 (5–6), str. 129–137.
- Ozvald, K. (2000) *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečenja*. Ljubljana: Jutro.
- Poli, R., Seibt, J. (1960) *Theory and applications of ontology*. Dordrecht: Springer.
- Protner, E. (2000) *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Protner, E. (2000a) Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika* 51 (5), str. 38–55.
- Scheler, M. (1996) *Ideja čovjeka i antropologija. Izbor tekstova*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Scheler, M. (1998) *Položaj človeka v kozmosu*. Ljubljana: Nova revija.
- Schmidt, V. (1969) Petdeset let pedagogike na slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika* 20 (7–8), str. 219–231.
- Trstenjak, A. (1996) *Filozofski spisi I, Spisi o filozofiji Franceta Vebr, o fenomenologiji in eksistencializmu*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Veber, F. (1921) *Uvod v filozofijo*. Ljubljana: Tiskovna zadruga.
- Veber, F. (2000) *Filozofija : načelni nauk o človeku in njegovem mestu v stvarstvu*. Ljubljana: Študentska založba.
- Veber, F. (2000a) Nova disertacija iz filozofije. *Phainomena* 9 (33/34), str. 123–126.
- Vidmar, T. (2002) Življenjepis dr. Karla Ozvalda. *Sodobna pedagogika* 53 (4), str. 12–17.

Fallacies: do we »employ« them or »commit« them? The Case of Discourse-Historical Approach¹

Igor Ž. Žagar

In this paper, I am looking at how fallacies are used in Discourse-Historical Approach (DHA from now on), a branch of Critical Discourse Analysis (CDA from now on) that uses argumentation as one of its analytical tools. In view of this goal, I propose a rhetorical reading of Austin, an Austinian interpretation of Hamblin, and a hybrid Austino-Hamblinian perspective on fallacies (or what is considered to be fallacies).

I'll be asking three questions: what are fallacies? Are there obvious and unambiguous fallacies in natural languages? Aren't we forced to commit and live (in) fallacies? And, is it methodologically acceptable to use prefabricated lists of fallacies as an analytical tool in such a dynamical enterprise as (critical) discourse analysis?

J. L. Austin as rhetorician

J. L. Austin is usually considered to be the “father” of speech act theory, and the “inventor” of performativity. In a very general framework this is both true, but historically and epistemologically speaking there is a narrow and intricate correlation, as well as a deep rupture between the two theories.

Performativity came about as a result of Austin's deep dissatisfaction with classical philosophical (logical) division between statements that can be (and should be) either true or false (with no gradation in between), and only serve to describe the extra-linguistic reality (a division that implies another opposition between saying and doing *in* language and *with* language).

¹ First version of this paper was published in Argumentation: *Cognition & Community, Proceedings of the 9th OSSA Conference*, University of Windsor, 2011 (ISBN 978-0-920233-66-5).

Speech acts, on the other hand, came about as a result of Austin's dissatisfaction with his own performative/constative distinction, a distinction that placed on the one side the utterances with which we can do (perform) something (and are neither true nor false), and the utterances with which we can only describe what is already there (and can be either true or false). After a careful consideration of what could be the criteria of performativity in the first part of his lectures (that later became a book), in the second part Austin comes to a conclusion that not only performatives do something (with words), but also every utterance does something (with words). 'Something' implying: not just describing reality. But between the two poles of the lecture, the performative one and the speech acts one, there is an important (I'll call it rhetorical) transitional passage that is usually overlooked. Before I tackle the issue of how fallacies are used in DHA, I would like to start my general examination of fallacies here, with this passage.

Can we be sure that stating truly is a different class of assessment from arguing soundly, advising well, judging fairly, and blaming justifiably? Do these not have something to do in complicated way with facts? /.../ Facts come in as well as our knowledge or opinion about facts. (Austin, 1980, p. 142)

There are two important epistemological innovations in this paragraph:

- 1) statements (stating truly) are given the same status as all other utterances we may produce;
- 2) facts are given the same status as (our, your, their...) knowledge of facts.

And here is Austin's rationale for this:

Consider also for a moment whether the question of truth or falsity is so very objective. We ask: 'Is it a *fair* statement?', and are the *good reasons and good evidence* for stating and saying so very different from the good reasons and evidence for performative acts like arguing, warning, and judging? Is the constative, then, always true or false? When a constative is confronted with the facts, we in fact appraise it *in ways involving the employment of a vast array of terms*, which overlap with those that we use in the appraisal of performatives. *In real life, as opposed to the simple situations envisaged in logical theory, one cannot always answer in a simple manner whether it is true or false*. (Austin, 1980, pp. 142-143)

2 All emphases throughout the text are mine - IŽŽ.

Truth and falsity therefore don't have objective criteria, but depend on "good reasons and good evidence" we have for stating something. And even then, we assess constatives employing "a vast array of terms", which should be understood as "not just whether they corresponds to facts or not". And Austin's conclusion concurs with Hamblin's (as we will see later): it is easy to say what is true or false in logic, it is much more complicated and less evident in everyday life and everyday language use.

Here are Austin's arguments for this 'relativization':

Suppose that we confront 'France is hexagonal' with the facts, in this case, I suppose, with France, is it true or false? Well, if you like, *up to a point*; of course I can see what you mean by saying that *it is true for certain intents and purposes*. It is good enough for a top-ranking general, perhaps, but not for a geographer. 'Naturally it is pretty rough', we should say, 'and pretty good as a pretty rough statement'. But then someone says: 'But is it true or is it false? I don't mind whether it is rough or not; of course it's rough, but it has to be true or false, it's a statement, isn't it?' How can one answer this question, whether it is true or false that France is hexagonal? *It is just rough, and that is the right and final answer to the question of the relation of 'France is hexagonal' to France. It is a rough description; it is not a true or a false one.* (Austin, 1980, p. 143)

Statements/utterances can therefore not just be either true or false, there is (or at least should be) a gradation between what is false and what is true, between 0 and 1. What we say can be more or less true, true up to a (certain) point, or more precisely: true for certain intents and purposes. As 'France is hexagonal' is a rough description, so are 'France is a country of good wines', or 'France is a cheese country', for example. But these utterances are not true (or false) in any logical (or absolute) sense of the term: one must have good (specific) reasons and specific (appropriately oriented) intentions for uttering them.

Which brings us to an important part of this discussion, the question of *framing*.

What is judged true in a schoolbook may not be so judged in a work of historical research. Consider the constative, 'Lord Raglan won the battle of Alma', remembering that Alma was a soldier's battle if ever there was one, and that Lord Raglan's orders were never transmitted to some of his subordinates. Did Lord Raglan then win the battle of Alma or did he not? Of course *in some contexts*, perhaps in a schoolbook, it is perfectly justifiable to say so--it is something of an exaggeration, maybe, and there would be no question of giving Raglan a medal for it. *As France is hexago-*

nal' is rough, so 'Lord Raglan won the battle of Alma' is exaggerated and suitable to some contexts and not to others; it would be pointless to insist on its truth or falsity. (Austin, 1980, pp. 143-144)

What we say can therefore not only be more or less true, true up to a point, or true for certain intents and purposes, it can also be *true only in some contexts*, but not in others. And that is not all, Austin's relativization continues:

Thirdly, let us consider the question whether it is true that all snow geese migrate to Labrador, given that perhaps one maimed one sometimes fails when migrating to get quite the whole way. Faced with such problems, many have claimed, with much justice, that utterances such as those beginning 'All...' are prescriptive definitions or advice to adopt a rule. But what rule? This idea arises partly through not understanding *the reference of such statements, which is limited to the known*; we cannot quite make the simple statement that the truth of statements depends on facts as distinct from knowledge of facts. Suppose that before Australia is discovered X says 'All swans are white'. If you later find a black swan in Australia, is X refuted? Is his statement false now?

Not necessarily: he will take it back but he could say 'I wasn't talking about swans absolutely everywhere; for example, I was not making a statement about possible swans on Mars.' *Reference depends on knowledge at the time of utterance.* (Austin, 1980, p. 144)

If we sum up all these Austin's hedgings, we get the following:

- 1) what we say can only be *more or less true* (i.e. true up to a point),
- 2) it can only be true *for certain intents and purposes*,
- 3) it can only be true *in some contexts*, and
- 4) its truth (or falsity) *depends on knowledge at the time of utterance*.

This is a real rhetorical perspective on communication (truth, logic, and philosophy) that was very often overlooked, mostly at the expense of classificatory madness that started with J. R. Searle. What Austin is proposing is that - outside logic, in the real world, in everyday communication, where we don't go around with propositions in our pockets and truth tables in our hands - the truth or falsity of what we say be replaced by *right or proper things to say, in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions*. Such a proposal is very Protagorean in nature and does justice to the first three canons of rhetoric, or more appropriately to the *officia oratoris*, placing emphasis on *inventio* and *elocutio*.

I will claim that Hamblin followed the same enterprise 15 years later with his magnificent work *Fallacies* (2004). These two ground breaking works follow the same pattern, run parallel, and I will (hopefully) show why.

C. L. Hamblin's pragmatic perspective

1) In real life, as opposed to the simple situations envisaged in logical theory, one cannot always answer in a simple manner whether it is true or false.

Within a *formal language* it is generally clear enough which arguments are formally valid; but an ordinary-language argument cannot be declared 'formally valid' or 'formally fallacious' until the language within which it is expressed is brought into relation with that of some logical system.' (Hamblin, 2004, p. 193)

The message of this passage is very clear: we can speak of formal validity (which includes truth and falsity, and, consequently, fallacies) only in formal systems (but Hamblin relativizes even that by saying "*generally clear enough*"), but not in "natural languages". If we want any kind of formal validity in natural languages, which wouldn't involve only *la langue* (language) in de Saussure's conceptualization, but also his *la parole* (speech, (everyday) communication) - we need to bring it into relation with a formal language of a logical system. This "bringing into relation" usually means: translating the very vast vocabulary (lexicon) of ordinary language, with its extremely ramified semantics and pragmatics, into a very limited vocabulary of formal language with its even more limited semantics.

And we can do so, Hamblin (2004, p. 213) argues, "only at the expense of features essential to natural language."

2) Reference depends on knowledge at the time of utterance.

If the arguments we are discussing are arguments that John Smith produces within his own head and for his own edification, *the appraisal criteria will refer exclusively to what is known to John Smith*, in doubt to John Smith, and so on. However, the paradigm case of an argument is that in which it is produced *by one person to convince another*. (Hamblin, 2004, p. 239)

My interpretation of the above passage would be that there is no perennial and universal truth, and consequently, no perennial and universal truth-conditions or criteria. The truth is relative, but we shouldn't understand 'relative' as a trivial stereotype that everything changes and

everything can be different. ‘Relative’ should be understood more in its etymological sense, as a thing (concept, thought) having a relation to or being in a relation to another thing (concept, thought). In this particular relation (say, X to Y), the truth is seen as such and such; in some other relation (say, X to Z), the truth may be different (i.e. may be seen differently).

3) Right or proper things to say in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions.

‘What good reasons various people may have for accepting various statements and procedures are, no doubt, themselves sometimes relevant to the worth of argument erected on them; but, if we are to draw the line anywhere, *acceptance by person the argument is aimed at* – the person for whom the argument is an argument – *is the appropriate basis of a set of criteria.*’ (Hamblin, 2004, p. 242)

There are no universal arguments or universal criteria for what an argument should look like to be (seen as) an argument. An argument should be adopted and/or constructed *relative to the (particular) circumstances and the (particular) audience*, as well as *to the purposes and intentions we, as arguers, have*. Consequently, there can be no universal fallacies, general fallacies, lists of fallacies, or universal criteria for what is a fallacy in everyday communication (persuasion and argumentation).

4) Argumentation/persuasion has no necessary link with truth or falsity.

‘We must distinguish the different possible purposes a practical argument may have. Let us suppose, first, that *A* wishes to convince *B* of *T*, and discovers that *B* already accepts *S*: *A* can argue ‘*S*, therefore *T*’ independently of whether *S* and *T* are really true. *Judged by B’s standards*, this is a good argument and, *if A is arguing with B and has any notion at all of winning, he will have to start from something B will accept*. The same point applies to the inference-procedure. One of the purposes of argument, whether we like it or not, is to convince, and our criteria would be less than adequate if they had nothing to say about how well an argument may meet this purpose.’ (Hamblin, 2004, p. 241)

This is a kind of a corollary to the previous point (point 3): not only do we have to rely on arguments that are acceptable by the person the argument is aimed at, we have to use these arguments (at least as our starting points), even if we are not sure whether they are true or false, good or bad.

This quote also openly exposes and emphasizes one of the facets of arguments that is too often timidly held in the shade by (some) argumentation theorists: one of the purposes of argument *is to convince*, not just

to present a good, solid, valid “evidence”. And in his plea for conviction, Hamblin even goes a step further, for some argumentation theorists may be even over the edge:

5) ‘Conviction, of course, may be secured by threat, water torture or hypnotism instead of by argument, and it is possible that Logic should have nothing to say about these means; but we can hardly claim that an argument is not an argument because it proceeds *ex concessio*, or that such arguments have no rational criteria of worth.’ (Hamblin, 2004, p. 241)

Threat, water torture or hypnotism (we could add more) would be, no doubt, judged as fallacious means of securing conviction by standard, mainstream theories of argumentation (if there is any such thing). But Hamblin’s point is worth some consideration: these means of conviction are nevertheless arguments, they may not be rational arguments, but there may be rational criteria for using them (in particular circumstances).

Troubles with fallacies

In this light, Hamblin’s claim from the beginning of the book that there has never yet been *a book* on fallacies becomes more understandable: Arthur Schopenhauer’s *Art of Controversy* is, in his opinion, too short, Jeremy Bentham’s *Book of Fallacies* is too specialized, the medieval treatises are mostly commentaries on Aristotle, and Aristotle’s *Sophistical Refutations* are, in Hamblin’s view, “just the ninth book of his *Topics*” (Hamblin, 2004, p. 11).

So the state of the art would be that nobody is particularly satisfied with this corner of logic (logic, not language (use)), concludes Hamblin.

And, there may be a (good) reason for that. Even if in almost every account from Aristotle onwards we can read that a fallacious argument is one that *seems to be valid*, but it *is not*, it is rather often argued that it is impossible to classify fallacies at all (and I have just presented Hamblin’s own contribution(s) to this impossibility). Hamblin himself quotes De Morgan (1847, cited in Hamblin, 2004, p. 276): “There *is* no such thing as a classification of the ways in which men may arrive at an error: it is much to be doubted whether there ever *can be*.” And Joseph (1906, cited in Hamblin, 2004, p. 569): “Truth may have its norms, but error is infinite in its aberrations, and cannot be digested in any classification.” And Cohen & Nagel (1934, cited in Hamblin, 2004, p. 382): “It would be impossible to enumerate all the abuses of logical principles occurring in the diverse matters in which men are interested.”

On the other hand, it seems that certain fallacies are unavoidable, which raises the question whether they are fallacies at all (and even much

more important ones: how to classify fallacies? Are there any stable criteria for detecting fallacies? All the way to the obvious one: do fallacies exist at all?.

Already Port Royal Logic (Arnauld and Nicole) (1662, cited in Hamblin, 2004, p. 264) warns:

Finally, we reason sophistically when we draw a general conclusion from an incomplete induction. When from the examination of *many particular* instances we conclude to a general statement, we have made an induction. After the waters of *many seas* have been found salty and the waters of *many rivers* found fresh, we can conclude that sea water is salty but river water is fresh ... It is enough to say here that imperfect inductions - that is *inductions based on examination of fewer than all instances* - often lead us to error.

While David Hume, a century later (1748), is quite unambiguous: *every* argument from particular cases to a general rule must be fallacious.

Hamblin, 200 years after Hume, opens a new perspective on this problem: if some fallacies seem to be omnipresent and unavoidable, maybe we shouldn't treat them as fallacies: "... Fallacy of *Secundum Quid* [hasty generalization] is an ever-present and unavoidable possibility in practical situations, and any formal system that avoids it can do so only at the expense of features essential to natural language." (Hamblin, 2004, p. 213) *Ignoratio Elenchi* [ignoring the issue, irrelevant conclusion] is another fallacy of this kind. Hamblin (2004, p. 31) argues:

'This category can be stretched to cover virtually every kind of fallacy. If an arguer argues for a certain conclusion while falsely believing or suggesting that a different conclusion is established, one for which the first conclusion is irrelevant, then the arguer commits the fallacy of irrelevant conclusion. The premises miss the point.'

Secundum Quid, for example, could thus be just an instance of *Ignoratio Elenchi*.

Begging the question [petitio principii, circular reasoning] fits in the same category; already J.S. Mill (in his System of Logic, 1843) claims that all valid reasoning commits this fallacy. While Cohen & Nagel (1934, cited in Hamblin, 2004, p. 35) substantiate (and this passage is crucial for the understanding of fallacies):

'There is a sense in which all science is circular, for *all proof rests upon assumptions which are not derived from others but are justified by the set of consequences which are deduced from them...*

But there is a difference between a circle consisting of a small number of propositions, from which we can escape by denying them all, or setting up their contradictories, and the circle of theoretical science and human observation, which is so wide that we cannot set up any alternative to it.'

A possible conclusion we could draw from Cohen & Nagel: on the micro-level, we can fuss about small things, everyday conversation and practical situations, and pass our time in inventing numerous fallacies, but on the macro-level, when it comes to big things (the big picture), fallacies are not objectionable any more - because there is no alternative. A problem that is very similar to Gödel's (first) incompleteness theorem (Kleene, 1967, p. 250):

'Any effectively generated theory capable of expressing elementary arithmetic cannot be both consistent and complete. In particular, for any consistent, effectively generated formal theory that proves certain basic arithmetic truths, there is an arithmetical statement that is true, but not provable in the theory.'

This theorem was designed to prove inherent limitations (incompleteness) for axiomatic systems for mathematics, but what Cohen and Nagel are claiming is, *mutatis mutandis*, an application of Gödel's (first) incompleteness theorem to possible theories of fallacies.

Replacing analysis with lists of fallacies: the case of CDA

All the epistemological and methodological objections, ambiguities and *caveats* on one side, as well as the practical, empirical multiplications of fallacies and their overlapping on the other, make the study of fallacies a thriving enterprise, a field of its own and *in its own right*. But, can we use fallacies, i.e. lists of fallacies, extracted and generalized from one of the theories that (among other things) deal with fallacies, as a ready-made, instant analytical tool in another theoretical enterprise with different epistemological foundations? For instance, can discourse analysis, with its inherently dynamic approach to language use, use fixed lists of fallacies as an analytical tool with any explanatory force at all?

In the second part of this paper, I would like to focus on one of these theories, a Critical Discourse Analysis, more precisely on Ruth Wodak's Discourse-Historical Approach (the other 'branches' of CDA don't use fallacies as one of their analytical tool).

But first, a (very) short historical background may be in order. CDA is usually associated with names such as Norman Fairclough, Ruth Wodak, Teun van Dijk, Paul Chilton, Guenther Kress, Michael Billig and Theo van Leeuwen (to name just a few). Their work is based on 'critical linguis-

tics' that mostly started at the University of East Anglia in the 1970s (and was associated with the names of Robert Hodge, Roger Fowler and Guenther Kress), while the work of these critical linguists was based on the systemic-functional and social-semiotic linguistics of Michael Halliday; Halliday's approach is still crucial to CDA.

In Ruth Wodak's words (1997, p.173) CDA

studies real, and often extended, instances of social interaction, which take (partially) linguistic form. The critical approach is distinctive in its view of (a) the relationship between language and society, and (b) the relationship between analysis and the practices analysed.

Or with the words of Jan Blommaert (2005, p. 25), CDA's sympathizer, but also a harsh critic:

CDA focuses its critique on the intersection of language/discourse/speech and social structure. It is uncovering ways in which social structure relates to discourse patterns (in the form of power relations, ideological effects, and so forth), and in treating these relations as problematic, that researchers in CDA situate the critical dimension of their work. It is not enough to uncover the social dimension of language use. These dimensions are the object of moral and political evaluation, and analysing them should have effects in society: empowering the powerless, giving voices to the voiceless, exposing power abuse, and mobilising people to remedy social wrong.

DHA and the (mis)use of argumentation

Ruth Wodak and Martin Reisigl initialized their own 'school' of CDA, called Discourse-Historical Approach, DHA (see Wodak, de Cillia, Reisigl and Liebhart, 1999; Wodak and van Dijk, 2000; Wodak and Chilton, 2005; Wodak and Meyer, 2006; Wodak, 2009). Its programmatic view and its shortcomings, especially when using argumentation in their analyses, can be found in my analyses of DHA's (mis)use of topoi (Žagar 2010, 2011), as well as in Fairclough & Fairclough (2011, pp. 243-268). These were, however, not the only criticisms raised against CDA: in the late nineties, Widdowson (1995, 1996, 1998) warned against the conceptual vagueness in CDA approach, as well as against blurring the distinctions between disciplines and methodologies, while Slembrouck (2001) is questioning the explanatory power of CDA's approach. All these reproaches could also be addressed to DHA's unsystematic appropriation of (selected) argumentative features from different (sometimes incompatible) theories and approaches (see Žagar 2010, pp. 13-20).

The work of reference for DHA is the book *Discourse and Discrimination* (*D&D* from now on), authored by Martin Reisigl and Ruth Wodak in 2001 (Routledge). I say the work of reference, because it is the only book in the DHA tradition that gives any substantial overview of the theoretical approaches and concepts from argumentation theories DHA is using. All the subsequent works would just quote the “theoretical” part of *Discourse and Discrimination*, while these quotes would usually get shorter and shorter (as will become obvious from our analysis) and less and less informative.

Here is the passage that introduces fallacies in *D&D*:

If one wants to analyse the persuasive, manipulative, discursive legitimation of racist, ethnicist, nationalist, sexist and other forms of discrimination and the pseudo-argumentative backing and strengthening of negative, discriminatory prejudices, one encounters many *violations of these ten rules*. In rhetoric and argumentation theory, *these violations* are called ‘fallacies’ (among many others see Kienpointner 1996, van Eemeren, Grootendorst and Kruijer 1987: 78-94, van Eemeren and Grootendorst 1992, Lamham 1991: 77ff., Ulrich 1992). (Reisigl and Wodak, 2001, p. 71)

The “violations of these ten rules” refer to pragma-dialectical ten rules for critical discussion that Reisigl and Wodak introduce on the previous page. But “violations of these ten rules” (that should be observed in every form of discussion whose aim is to resolve the difference of opinion in a rational way by means of critical discussion) are called fallacies *only* in pragma-dialectics, not in rhetoric and argumentation theory in general. In rhetoric and argumentation theory there are many different approaches to fallacies that don’t even mention those ten rules of critical discussion, even theories that are unfamiliar with those ten rules or refuse to use them.

Another problem for this hasty DHA definition arises if we confront it with a definition from pragma-dialectics itself:

In the pragma-dialectical approach, a fallacy is defined as *a speech act that counts as a violation of one or more of the rules for critical discussion*, which impedes the resolution of a difference of opinion. *Fallacies are conceived and analyzed from the same view as Aristotle originally approached them: The dialectical perspective* [my emphases]. They are incorrect, unreasonable moves in a debate or in discussion in which (at least) two parties participate.’ (van Eemeren, Garssen and Meuffels, 2009, p. 20)

In pragma-dialectics, fallacies are conceived and analyzed from the dialectical perspective: they are incorrect, unreasonable moves *in a debate*

or in a discussion. In other words, we have to have a close look at a particular debate, and then decide whether any fallacies were committed (or even set up). In DHA, on the contrary, a list of 14 fallacies is constructed (at least in *D&D*, pp. 71-74), with short descriptions and even shorter examples (or even without them), while on the following 200 pages occasional references would be made to this list, without any analysis or justification why the analysed examples (mostly taken from the press) represent any of the 14 fallacies listed (on pages 71-74), and the ten rules for critical discussion would never be mentioned again. This is the very same way DHA deals with *topoi* (see Žagar, 2010, pp. 5-13).

Eight years later, in Wodak's *The Discourse of Politics in Action* (2009, pp. 43-45), we get the following definition of fallacies:

Reisigl and Wodak (2001) also draw on van Eemeren and Grootendorst (1992) and Kienpointner (1996) when providing *the list of general common fallacies*, which includes the following *very frequently employed argumentative devices*: *argumentum ad baculum*, i.e. 'threatening with the stick', thus trying to intimidate instead of using plausible arguments; the *argumentum ad hominem*, which can be defined as a verbal attack on the antagonist's personality and character ... instead of discussing the content of an argument; *the fallacy of hasty generalization*, when making generalizations about characteristics attributed to a group without any evidence; and finally, the *argumentum ad populum* or *pathetic fallacy*, which consists of appealing to prejudiced emotions, opinions and convictions of a specific social group or to the *vox populi* instead of employing rational arguments.'

An attentive reader has no doubt noticed that the list of references got shorter, that the list of 14 fallacies from *D&D* got a new denomination: "general common fallacies" (without any explanation how "general common" is defined, or what constitutes "general common" fallacies in relation to less "general common" fallacies), and that within these "general common fallacies" an even narrower list of four "very frequently employed" fallacies was constructed. It is just these four fallacies that are used in the analyses that follow, and I would like to point out a few exemplary cases.

Fallacies in the discourse of politics in action

The Discourse of Politics in Action - Politics as Usual is a book about European politics, more precisely, about how politics is done - in all possible details - in the European parliament. In her own words, Wodak (2009, p. xii) wanted to

find out ‘how politics is done’, ‘what politicians actually do’, and ‘what the media convey about how politics is done’. Moreover, I also wanted to probe the implications of the public’s lack of knowledge about the behind-the-scenes reality of ‘politics as usual’ in an era of politics that many characterize in terms of an increasing and widespread disenchantment with politics, depoliticization and the so-called ‘democratic deficit’.

In chapter 4, “On being European”, Wodak examines the discursive construction of MEP’s identities³ by analysing the responses of MEPs to questions about whether they see themselves as European or not.

Here is one of her conclusions about these interviews:

In contrast to the European Commission officials who tended to speak of themselves in terms of ‘we’, referring to the Commission, and equating this with the European Union, the MEP’s constructed and performed numerous identities, both professional and personal (Wodak, 2004b).

[Different identities are enumerated - IŽŽ]

Many of these ‘presentations of self’ manifest themselves in brief personal anecdotes or longer narratives, *used as argumentum ad exemplum, i.e. one generalizable incident; this could also be analysed as employing the fallacy of hasty generalization.* (Wodak, 2009, p. 99)

Wodak doesn’t present any concrete data, not even an example on which the above claims would be based. But if there is no data, no analysis can be performed. And if data as well as the analysis of these hypothetical data are missing, it is impossible to judge whether we (the readers) are dealing with fallacies or not. In this respect, it is crucial to remember what Hamblin (2004, p. 224) keeps emphasizing:

A fallacy is a fallacious argument. Someone who merely makes false statement, however absurd, is innocent of fallacy unless the statements constitute or express an argument.

What Wodak does offer is a short summary that many of these “‘presentations of self’ manifest themselves in brief personal anecdotes or longer narratives, *used as argumentum ad exemplum, i.e. one generalizable incident*”.

Is there any other way of presenting oneself in an interview than brief personal anecdotes or longer narratives? It is quite a mystery why Wodak labels these presentations of self, be it personal anecdotes or longer narratives, as *argumentum ad exemplum*; a classical definition of *argumen-*

3 MEP is an acronym for a Member of European Parliament.

tum ad exemplum would be “arguing against a particular example cited rather than the question itself”, but in this case, we don’t have an example and there is certainly no question (except the one Wodak reports asking). She goes on by paraphrasing(?)/explaining(?) *argumentum ad exemplum* as “one generalizable incident”. If we set aside that she is using wrong classification (i.e. definition) and that she is obviously not familiar with the standard terminology in rhetoric and argumentation (fallacy research included), one could wonder why a presentation of self would be described as a “generalizable event”? If somebody is presenting herself, why should that personal presentation be generalizable to others? Wodak doesn’t say, but she does claim that this *argumentum ad exemplum* (which, as we have seen, is not an *argumentum ad exemplum*), i.e. one generalizable incident (which, again, is not generalizable), “could also be analysed as *employing* the *fallacy of hasty generalization*”.

We are encountering two problems here:

- 1) Wodak claims that this non-existing *argumentum ad exemplum* could be analysed as the *fallacy of hasty generalization*;
- 2) she further claims that this non-existing *argumentum ad exemplum* could be analysed as *employing* the *fallacy of hasty generalization*.

A few critical remarks are in order here:

Ad 1) Once more, I would like to quote Hamblin (2004, p. 213): “... Fallacy of *Secundum Quid* is an *ever-present and unavoidable possibility in practical situations*, and any formal system that avoids it can do so only at the expense of features essential to natural language.”

But let alone Hamblin’s *caveat*, Wodak would first have to show that these individual self-presentations were not presented as presentations of self, but as events (she calls them ‘incidents’) that could be generalized, that usually are generalized, i.e. as instances of a more general pattern. But she doesn’t, she doesn’t even present the “examples” she is talking about.

Ad 2) Wodak further claims that these un-existing *argumenta ad exempla* could be analysed as ‘*employing the fallacy of hasty generalization*’. ‘Employing’ clearly implies that something was done intentionally, with a purpose of achieving a certain goal. In Wodak’s case this goal seems to be to deliberately create (later on, Wodak even uses a much stronger term, i.e. ‘setting up a fallacy’) a fallacy. Which raises an important epistemological as well as methodological question: do we *commit* fallacies (with a technical meaning: producing/coming up with/perpetrating a fallacy *without knowing* that it was a fallacy; I am not claiming here that the English verb ‘to commit’ is restricted to this meaning, I am just using it in or-

der to point to a dichotomy and construct an opposition), or do we *employ* them, even *set them up*?

The answer is easy with witless examples like: ‘Everything that runs has feet; the river runs: therefore, the river has feet’; it is obvious that they were set up with a certain goal or intention (namely, to mislead an opponent). But what about the ever-present ‘fallacies’ like hasty generalizations? As Hamblin pointed out, they are unavoidable, that is the way we reason all the time because in everyday life we have no alternative: we usually simply can’t take into consideration all the instances of a particular case, because it is (and it would be) impossible: the economy of time and space don’t allow us such a commodity. In everyday life, we usually make our decisions on a limited number of examples, even on examples or experiences we don’t have direct access to (we were just told about them). Does that mean that we are committing(?) / employing(?) fallacies all the time, that we are talking and living (in) fallacies?

Let us proceed with Wodak’s reasoning. What follows the above mentioned quote is the analysis of excerpts of different interviews:

Just before this excerpt begins, MEP 3 and the interviewer have been talking about the kind of contact MEPs have (or believe they should have) with their constituencies. In this context, MEP 3 contrasts her own behaviour with that of what she considers to be typical of (male) politician, *thus providing a stereotypical generalization and setting up a straw-man fallacy*. (Wodak, 2009, p. 105)

Again, there is no example (excerpt), and no analysis that would follow. We are told that MEP 3 contrasts *her own* behaviour with that of what *she considers* to be typical of (male) politician. We don’t get to know what and how that is. But, if somebody is comparing her own behaviour with the behaviour of some other group she is witnessing in her professional life, this is her own personal experience, not a “stereotypical generalization”. It may sound stereotypical, if there are similar descriptions of a certain professional group circulating in a certain public sphere (though we would first have to answer the question, why do we find them stereotypical, and what we mean by stereotypical). But what MEP 3 might have said could in no way be described as generalization: she was simply comparing her own behaviour with *what she sees* (herself, not ‘public opinion’ or ‘vox populi’) to be typical of male politicians. She is therefore expressing her own opinion, not in any way a general one.

But Wodak goes even further: MEP 3 isn’t just guilty of ‘stereotypical generalization’, she is also *‘setting up a straw-man fallacy’*. In other words, MEP 3 deliberately, intentionally constructed a fallacy.

Since I've tackled the difference of producing fallacies intentionally and unintentionally in the previous section, a few words about the *Straw Man* fallacy. In my opinion, *Straw Man* could benefit from the same *caveat* Hamblin used for *Secundum Quid*: *Straw-man fallacy is an ever-present and unavoidable possibility in practical situations. Why? For the sake of the argument, let us have a look at one of the definitions that are available online (Wikipedia, *List of fallacies*, http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_fallacies):*

(Wikipedia) The straw man fallacy occurs in the following pattern of argument:

1. Person A has position X.
2. *Person B disregards certain key points of X and instead presents the superficially similar position Y.* Thus, Y is a resulting distorted version of X and can be set up in several ways, including:
 1. Presenting a *misrepresentation* of the opponent's position and then refuting it, thus giving the appearance that the opponent's actual position has been refuted.
 2. Quoting an opponent's words out of context — i.e. choosing quotations that misrepresent the opponent's actual intentions.
 3. Presenting someone who defends a position *poorly* as *the* defender, then refuting that person's arguments — *thus giving the appearance* that *every* upholder of that position (and thus the position itself) has been defeated.
 4. Inventing a fictitious persona with actions or beliefs, which are then criticized, implying that the person represents a group of whom the speaker is critical.
 5. *Oversimplifying* an opponent's argument, then attacking this oversimplified version.
3. *Person B attacks position Y, concluding that X is false/incorrect/flawed.*

How are we to understand and interpret all this? That every time we don't take into consideration all the facts, or all the data available on a certain topic, everything a person we are talking about has said (and we hardly ever can, because not only human capabilities are limited, so is the time and space we have at our disposal, as well as our attention and interest we may have for a certain topic or a certain person), we can be accused of committing a Straw Man fallacy? Quoting an opponent's words out of context is a ubiquitous example we can hardly avoid in everyday conversation: we usually concentrate on what seems important *to us* in what our hypothetical opponent has said. And that is, of course, not everything she

has said. Even when writing reviews, for example, concentrating on what seemed important from our point of view, and pointing to possible weak points, our approach can easily (and rather often) be described (by the author under review) as misrepresenting author's views, oversimplifying or even inventing a fictitious persona. Accusations that somebody has committed a Straw Man fallacy can therefore serve a handy rhetorical technique when we don't like someone's arguments (or don't agree with them). And there will always be something that we leave out (that, for different reasons, we have to leave out), and we can never include everything that was written or said.

Let us now turn to more detailed examples of Wodak's analysis (2009, p. 105):

In lines 1-3 she casts the typical politician as preferring to meet with citizens indirectly, through the media. Alternatively, the typical politician might 'drop in' on his constituency only briefly, in a condescending, patronizing (...) and elitist (...) manner.

[9 lines of summing up the interview dropped-IŽŽ]

Several *topoi*, strategies and fallacies are *employed* here: the *topos of history*, which refers to her experience as evidence for a more general claim, *combined with the fallacy of hasty generalization*; the *topos of urgency*, which stereotypically characterizes politicians' lives, and the *topos of difference* combined with the discursive strategy of singularization, which serves to construct herself as unique.

And this is the excerpt Wodak's analysis refers to:

(Example 4 (Text 3.28)), 9 lines out of 22:

1 *I mean I know that* – even on / on a: national level
 2 *I mean there are very many politicians all sorts in all parties –*
 3 *that prefer to / to meet the / the – eh / the citizens through – media*
 4 *eh - / so I know that I'm not that sort.*
 5 *so I prefer to meet the people. –*
 6 *it / it could be hard but it's more interesting..*
 7 *and that's the way I learn all the time – a lot.*
 8 *... and a (xx) of - / I met so very many politicians - during my - living 45*
 9 *years*
 (Wodak, 2009, pp. 104-105)

When comparing the excerpt and the analysis, a few questions come to mind. First, where in the excerpt could all these *topoi* and fallacies mentioned in the "analysis" be found in the first place? What constitutes

them as topoi and fallacies? How do topoi “combine” with fallacies (or discursive strategies), what exactly is meant by that? Wodak would leave all these crucial questions unanswered.

But if the reader of her book is left without these answers (if it is not clearly showed in the analysis and in the excerpt where the topoi and fallacies are, and what constitutes them as topoi and fallacies), what can we learn from such an “analysis”? What is its added value in terms of cognition and comprehension (of what is going on in the text)? And what is its explanatory force in relation to what is going on in the European Parliament (which is the supposed goal of the book)?

If we try to find answers in the text itself, we can easily see that MEP 3 is saying *I know that ... there are very many politicians ... that prefer to meet the citizens through media* (lines 1– 3), *I prefer to meet people* (line 5). And what I, as a reader, can conclude from this is that MEP 3 is expressing a purely personal experience, with no intention of generalization (she is saying: *I know* - very many politicians (not all). In her own view, *she* knows the situation, and that is all that *she* is saying.) So, where is the fallacy of hasty generalization? The analyst should point to it, show how it is constructed, and explain why it is a fallacy at all (i.e. fallacious argument). Otherwise everything (every single utterance, not just a combination of an argument and a conclusion) could be judged a fallacy.

Here is another analysis, this time from the chapter *One day in a life of a MEP*. Hans, an Austrian MEP, is meeting a Slovenian delegation (at that time Slovenia was an accession country), and Wodak (2009, pp. 141–142) gives the following analysis of the conversation:

Once again, Hans emphasizes his contrary in a very explicit factual statement: ‘enlargement costs a lot of money!’ This time the audience for his argument is actually a delegation from an accession country, to whom he conveys in no uncertain terms the dominant – and in his view erroneous – beliefs about enlargement held by many politicians inside the EU. *This topos of the actual costs of enlargement*, and the corresponding representation of the EU as harbouring misguided beliefs on the subject (Hans even characterizes the Eurocrats as ‘empty heads’ (*Hohlköpfe*), in a colloquialism indicating the informal context and by *employing* the *fallacy of hasty generalization* again) might also serve as a legitimization strategy later on, should enlargement not go according to plan.

And here is the conversation the analysis refers to:

31 S1: in other words do you mean that one can now

32 that one can assume that the basic decision

- 33 that one will begin discussion with six countries
 34 that any fundamental obstacles could still be in the way?
 35 H: uh I would not make any strong predictions uh today
 36 S1: yes
 37 H: even if the monetary union is over
 38 its side effects are not finished yet
 39 politics can develop its own dynamics
 40 politics develops its own dynamics when money is the issue
 41 uh this is not unjustified
 42 *but the only thing that makes sense to the hollow European skulls (Hohlköpfe)*
 43 is that nothing can cost anything
 44 S1: yes
 45 H: eastern enlargement costs money
 46 S1: yes yes
 (Wodak, 2009, pp. 141-142)

Again, it is completely unclear where and what the fallacy of hasty generalization should be. There are (only) two possible candidates, “the only thing (that makes sense)...” or “hollow European skulls”. But it is hard to understand why these two should be fallacies: “the only thing (that makes sense...)” is (or at least could be) an amplification or hyperbole, a rather standard(ized) rhetorical device we use for emphasizing. While the “hollow European skulls” is clearly a metaphor (or a metonymy in certain interpretations), serving similar purpose as hyperbole at the beginning of the turn, but hardly a fallacy - unless every trope is a potential fallacy, of course.

We could go on with many more examples from Wodak’s book, but they are all repeating the same patterns described. A tentative conclusion may therefore be in order.

Conclusion

I would like to conclude in the same way I started, with Austin and Hamblin. After pointing out that the reference depends on the knowledge at the time of utterance, Austin (1980, pp. 144-145) emphasizes:

It is essential to realize that ‘true’ and ‘false’, like ‘free’ and ‘unfree’, do not stand for anything simple at all; but only for *a general dimension of being a right or proper thing to say* as opposed to a wrong thing, *in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions*. In general we may say this: with both statements (and, for example, descriptions) and warnings, &c., the question can arise, granting that you had the right to warn and did warn, did state, or did advise, whether you were right to state or

warn or advise -not in the sense of whether it was opportune or expedient, but whether, *on the facts and your knowledge of the facts and the purposes for which you were speaking, and so on, this was the proper thing to say.*

Whenever we are judging, not only whether something is true or false, free or unfree, but also whether something is a fallacy or not, we have to take into consideration *the circumstances, the audience, the purposes, as well as the intentions of the utterer* (otherwise we may be committing a Straw Man fallacy or a fallacy of Hasty Generalization ourselves) And when we do, we also have to bear in mind the following (Hamblin, 2004, p. 242):

When there are two or more parties to be considered, an argument may be acceptable in different degrees to different ones or groups, and a dialectical appraisal can be conducted on a different basis according to which party or group one has in mind; but again, *if we try to step outside and adjudicate, we have no basis other than our own on which to do so.* Truth and validity are onlookers' concepts and presuppose a God's-eye-view of the arena.

The choice of arguments, criteria and acceptability of their use is always a matter that *only the parties involved in the argumentative discussion can decide on.* According to their

- *knowledge at the time of the discussion,*
- *the circumstances in which the discussion takes place,*
- *the audiences that are involved in the discussion,*
- *the purposes and intentions the parties in the discussion have.*

And since these discussions take place in natural languages, in particular circumstances and at specific times, artificial system and artificial languages can't really help. Neither can prefabricated lists of hypothetical fallacies.

References

- Austin, J. L., 1962/1980. *How to Do Things with Words*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press
- Blommaert, J., 2005. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, I. and Fairclough, N., Practical reasoning in political discourse: The UK Government response to the economic crises in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, 22(3), pp. 243-268.
- Hamblin, C. L., 1970/2004. *Fallacies*. 2nd. Newport: Vale Press.
- Kleene, S.C., 2002. *Mathematical Logic*. 2nd ed. Mineola: Dover.

- Reisigl, M. and Wodak, R., 2001. *Discourse and Discrimination. Rhetoric of Racism and Antisemitism*. London/New York: Routledge.
- Slembrouck, S., Explanation, interpretation and critique in the analysis of discourse. *Critique of Anthropology*, 21, pp. 33-57.
- Van Eemeren, F., Garssen, B. and Meuffels, B., 2009. *Fallacies and Judgments of Reasonableness*. Heidelberg/New York: Springer.
- Widdowson, H., 1995. Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4, pp. 157-172.
- Widdowson, H., 1996. Reply to fairclough: Discourse and interpretation: Conjectures and refutations, *Language and Literature*, 5, pp. 57-69.
- Widdowson, H., The theory and practice of Critical Discourse Analysis. *Applied Linguistics* 19, pp. 3-16.
- Wikipedia, 2011. *List of fallacies*. [online] (Updated 19 May 2011) Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_fallacies> [Accessed 23. May 2011].
- Wodak, R. 2009. *The Discourse of Politics in Action. Politics as Usual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. and Chilton, P., eds. 2005. *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wodak, R. and Meyer, M., eds. 2006. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Wodak, R. and van Dijk, T., eds. 2000. *Racism at the Top*. Klagenfurt: Drava.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. and Liebhart, K., 1999. *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Žagar, I.Ž., 2010. *Topoi* in Critical Discourse Analysis, *Lodz Papers in Pragmatics*, 6.1, pp. 3-27. Also available online at: <<http://versita.metapress.com/content/v4477v71x19p/?p=57216c4fff24665b27f216e390a77e5&pi=1>>.
- Žagar, I. Ž., 2011. The Use and Misuse of *Topoi*: Critical Discourse Analysis and Discourse-Historical Approach, *Proceedings of the 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, Amsterdam: SicSat, pp. 2032-2046.

4 RECENZIJA

Recenzija

Bergala, Alain (2017) *Vzgoja za film. Razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih*. Prevedel: Jernej Pribošič. Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture KINO! in Membrana.

Sam sem moral najprej premisliti razmerja v zastarelih odnosih med filmom in pedagogiko (26).

O filmski vzgoji in širjenju filmske kulture je govora vsaj od l. 1921, ko je legendarni Ricciotto Canudo ustanovil prvi filmski klub CASA (*Club des amis du septième art*). Toda filmska vzgoja v šoli je ostajala predmet eksperimentiranja, ljubiteljskih delovanj učiteljev ipd., v kurikulumu pa praktično nikjer na svetu ni pridobila takega mesta, kakršnega so imele druge umetnosti, zlasti literatura in, malo manj, umetnostna zgodovina. Ko preberemo Bergalajevo knjigo, pa lahko nekoliko bolje razumemo, zakaj je (bilo) tako. Čeprav se tudi »tradicionalne« umetnosti pogosto soočajo z redukcijo razsežnosti svoje navzočnosti v šoli, še posebej pa v času vsiljivosti meril koristnosti in uporabnosti na vseh stopnjah izobraževanja, pa je filmska vzgoja tudi v fragmentarnih in »neobveznih« oblikah izraziteje obsojena na popolno obrobnost in naključnost. Tako ni samo v Sloveniji, saj lahko rečemo, da gre za bolj ali manj splošno stanje v večini šolskih sistemov – *razen v francoskem*.

Alain Bergala, filmski kritik in teoretik (med drugim je bil tudi urednik *Cahiers du cinéma*) ter univerzitetni predavatelj na področju teorije filma, je bil polno udeležen pri ustvarjanju omenjene razlike francoskega šolskega sistema od drugih sistemov. V uvodnem poglavju namreč izvemo, da je bil povabljen k uresničevanju petletnega načrta za razvoj umetnosti in

kulture v šolah, ki sta ga konec leta 2000 zastavila takratni minister za kulturo Jack Lang in ministrica za izobraževanje Catherine Tasca.¹ Ta načrt je vseboval specifični poudarek na filmski vzgoji in iz tega je sledila ne samo uvrstitev filmske vzgoje v kurikulum, ampak tudi izdelava širokega nabora didaktičnih pripomočkov in filmsko-vzgojne literature za učitelje. Oblikovalci omenjenega programa so sprejeli hipotezo Jacka Langa, po kateri naj bi bilo posredovanje umetnosti v šolah osredotočeno na »srečanje z drugostjo« (23). Kot poudarja Bergala – najprej že v uvodu –, pa je bilo ključno spoznanje oblikovalcev programa vzgoje za film to, da kaže predstaviti v šoli *filmsko umetnost*, pri čemer je bilo hitro jasno, da filma ni mogoče »poučevati« tako kot, denimo, literarno zgodovino, ampak je treba predvsem omogočiti učencem *srečanje* z njim. V skladu s tem so oblikovalci filmske vzgoje tudi razformirali »specializacijo« poučevanja filmske vzgoje in so sugerirali, naj učitelji tega predmeta poučevanje vzgoje za film ne vzamejo za vseživljenjsko nalogo, saj tovrstna vzgoja ne prenese rutinskega podajanja.

V tretjem poglavju knjige Bergala najprej opozori na vprašljivo povezovanje jezika in filma (predvsem v Franciji), kar pa je po njegovem »manjše zlo kot instrumentalizacija filma« za poučevanje kar katerekoli vsebine. Po tem, ko v živahnem narativnem slogu in v spominjanju na lastne dialoge s teoretikom in kritikom Daneyem in Rivettom tematizira razliko med mnenjem in okusom, preide k opredeljevanju *filma kot umetnosti* – seveda v pedagoškem kontekstu. Za vsakogar, ki bi želel izvajati filmsko vzgojo, je Bergalajeva poanta, da je treba učencem približati umetniško vrhunske filme, posebej zanimiva; avtor namreč, na kratko povedano, zavrača zamisel, da bi pri učencih razvijali »kritično mišljenje« s pomočjo »slabih filmov«. Poglavje se konča s polemično intoniranim avtorjevim nasprotovanjem povezovanju filma z veznikom »in« z npr. avdiovizualnim, televizijo, mediji ipd. Četudi bi se nekatere njegove trditve marsikomu lahko zdele nekolikanj »pretrde«, pa je osnovna logika tega razmišljanja utemeljena. Trditev, da razumevanje gibljive podobe, ki ga razvijemo ob gledanju npr. filmov Orsona Wellesa, ne pomaga kaj dosti pri razumevanju, denimo, televizijskega resničnostnega šova, nemara ni sprejemljiva brez zadržka. Toda v vsakem primeru je treba priznati, da je film treba obravnavati najprej v estetskih terminih in da vsake vizualizacije v mnogih vprašljivih žanrih ne gre jemati na isti ravni. Iz teh dilem izhajajo zanimive kontroverze, ki so zanimive za razmišljanje o ustreznih okvirih in

1 Kmalu po začetnih korakih uvajanja novega koncepta filmske vzgoje v Franciji sem sam o tem nekoliko izčrpnje pisal v reviji Ekran: Štrajn, Darko. Vzgoja pogleda: vzgoja filmskega duha. *Ekran*, 2002, let. 39, št. 7–8, str. 30–32. Sintagma »vzgoja pogleda« pred to objavo v Sloveniji ni obstajala, kmalu po objavi omenjenega članka pa je prešla v splošno rabo.

pristopih vzgoje za film. Kako pomemben je poudarek na filmu kot umetnosti – učinek le-te pa je upornost (umetnost se upira neposrednosti doje-manja gibljive podobe) –, se pokaže v četrtem poglavju, ko Bergala pokaže na vez med filmom in vsakogaršnjim otroštvom, pri čemer gre za to, da je »prave filme /.../ treba srečati ob pravem času« (45). Šola je tista, ki mora organizirati takšno srečanje z učiteljem kot posrednikom. Njene možnosti in naloge se nadalje povezujejo z ohranjanjem spomina na filme iz preteklosti in s primerjavami s sodobnimi filmi. Naj ostanem pri tem in pri namigu, da je v knjigi artikuliranih še veliko nians v teh razmerjih in odnosih, ki zadevajo tudi pokroviteljstvo nad otroki, ki ga avtor prepričljivo odsvetuje. »Otrok je najbolj trmast gledalec, ki bo sledil kriterijem svojega okusa« (57). Ob obravnavi vprašanja odnosov med generacijami, ki so v Franciji, kar zadeva učitelje filmske vzgoje nekoliko posebni, avtor pripomni, da je filmska vzgoja našla oporo v filmih, v »katerih je osrednja tema učenje« (65). Na koncu poglavja tudi predlaga ilustrativni seznam tovrstnih filmov, ki pa bi ga bilo treba po njegovem še precej dopolniti.

Peto poglavje se začne z »zgodbo« o DVD-jih, ki vsebujejo videoteko stotih filmov (*L'Eden cinema*) in so jih v Franciji uvedli kot »kovček« za filmsko vzgojo. Tu gre za zgled, ki bi ga v drugih deželah lahko modificirali, vendar pa z enakim namenom: približati filme iz različnih kinematografij in obdobj filmske zgodovine, ki jih učenci v novodobni poplavi filmov iz velikih produkcij morda nikoli ne bi videli. »Le šok in skrivnostnost, ki ju prinaša umetniško delo v primerjavi s prežvečenimi podobami in plehkimi zvoki vsakodneвне izkušnje, sta zares vzgojna,« (71), prepričljivo zapiše Bergala, ko se upre pristopu »od Pokemonov do Dreyerja«, po katerem bi pri vzgoji morali izhajati iz banalnosti, ki otroke sicer zabavajo. Preostalo razpravljanje v tem poglavju se sicer ukvarja s polemiko, ki jo je v Franciji sprožila uvedba kompleta DVD-jev, in s predvidevanji sprememb, ki jih prinašajo nove tehnologije. Tu je treba upoštevati čas, ko je bila knjiga napisana. Takrat so v kinodvoranah bili analogni kinoprojektorji tako rekoč v zadnjih vzdihljajih, a so še prevladovali. Bergala pomembnost izkušnje kinodvorane in »avratične« (Benjamin!) kolektivnosti uravnoteži z navajanjem prednosti za šolsko delo, ki jo ponujajo DVD-ji. Danes bi nemara lahko to dopolnili z dostopnostjo filmske klasike tudi kar na internetu, vendar to z vsebinskega vidika ni prav bistveno. Šesto poglavje prednosti rabe takih pripomočkov, kot je DVD, posveti večjo pozornost, pri tem pa je – tako kot pravzaprav v vseh poglavjih – razpravljanje prepleteno s sklicevanji na mnoge konkretne filme in posamezne filmske sekvence. V zvezi s tem je izredno zanimiva in, lahko bi rekel, zelo inspirativna Begalaje-va hvalnica filmskemu odlomku, ki je slikovito ponazorjena s primerom deklice, ki je poznala film *Nori Pierrot* (J.-L. Godard, 1962) na pamet, do

tega pa je prišla s ponavljanjem ogledov odlomkov. Tu najdemo pomembno opozorilo, ki zrelativizira razliko med filmi za odrasle in filmi za otroke, saj so »starostne skupine« predvsem marketinški koncept.

»Filmska vzgoja najpogosteje trči ob vprašanje, na kakšen način naj svoj predmet podaja« (92). Sedmo poglavje knjige se temeljito spoprime s tem problemom, ki ga Bergala rešuje s »pedagogiko ustvarjanja«. Izhajajoč iz Renoirjeve misli, da »si moramo želeli postati filmski ustvarjalec«, če želimo oboževati film, Bergala v tem poglavju pokaže, kako je razlaga filmskega ustvarjanja ključna za filmsko vzgojo. Tu ne morem povzeti tega izvrstnega in zgoščenega besedila, lahko pa rečem, da bi marsikdo, ki bi bil v zadregi, če naj bi izvajal filmsko vzgojo, po natančnem branju lahko razbremenjeno začel delati z učenci. Avtor namreč tu izredno pregledno pokaže, kako »znanstvene« analize, ki jih poznajo v univerzitetnih kurikulumih filmskih študij, niso primerne za filmsko vzgojo, ki se mora soočati z dojemanjem mladih filmskih gledalcev. Seveda tudi ta del knjige vsebuje številne konkretne primere filmov, ki so večinoma francoski, verjetno pa učitelji v drugih deželah razmišljajo tudi o filmskih dosežkih v lastni nacionalni kinematografiji, čeprav se gotovo ne kaže omejevati na njo. Pedagogiko ustvarjanja pa avtor podrobno razvije v zadnjem poglavju knjige, ko se posveti »ustvarjanju v razredu«. Učitelji, ki se ukvarjajo s filmsko vzgojo, si ob branju tega poglavja lahko zamislijo praktično delo z učenci, ki je seveda danes glede na dostopnost tehnologij snemanja filma, vsaj s tehničnega vidika, zlahka izvedljivo. Vendar pa se glede tega Bergala ne odleplja od svojega načela obravnave filma kot umetnosti. Zaključno poglavje knjige obravnava različne možnosti zmot, izraža pomisleke o posameznih načinih praktičnega dela, kot npr. glede izdelave snemalne knjige, kar je stvar večjih produkcij. Odsvetuje tudi samoomejevanje na formo kratkega filma in razloži odnos celote in fragmenta. Pomembna je izkušnja, pa naj bo še tako skromna, lastnega dela učencev, pri čemer pa Bergala meni, da insistiranje na stališču o nevmešavanju učitelja v delo otrok ni ravno utemeljeno. Teh nekaj namigov na vsebino poglavja samo ilustrira, zakaj v tem poglavju gre. Lahko rečem, da boljšega tovrstnega besedila, ki je lahko učiteljem v pomoč, ni lahko najti.

Upam, da se iz pričujočega prikaza knjige vidi, da ne gre za nikakršen lahkotni priročnik in še manj za navodila, ki bi jih bilo mogoče slepo »uporabiti«. Sam menim, da Bergala s tem svojim pisanjem ni rešil vseh konceptualnih problemov, ki jih je vsak resni filmski vzgojitelj spoznal v svojem delu. Ključni problem je po mojem prav v njegovi ideji o »filmski umetnosti«, ki jo, kljub svojemu širokemu vpogledu v problematiko, konec koncev vendarle pretežno enači s kanoniziranimi vrhunci iz filmske zgodovine. S takim koncipiranjem je gotovo mogoče delati in sam bi nagibal k

temu, da je tako razumevanje lahko izredno plodno, vendar pa se z invazijo vizualnosti in digitalno ekspanzijo začenja kazati tenzija glede razumevanja tega, kaj je sploh »umetnost«. Že tako vemo, da so nekatere žanrske produkcije (npr. melodrama, »špageti« vestern ali triler) najprej veljale za pogrošne, cenene in neestetske, pa je teorija tudi precej kasno v njih odkrila estetske in družbeno kritične učinke, ob katerih so nekateri sočasni »elitni« dosežki filmske umetnosti tudi zbledeli. Toda treba je priznati, da se v kontekstu prikaza odločilnega francoskega preboja pri uvajanju vzgoje za film avtor tudi ni mogel spuščati v ta obsežna vprašanja, ki poganjajo teorijo filma.

Prevod Bergalajeve knjige je pomemben prispevek k oblikovanju filmske vzgoje tudi v naših šolah. Kot v spremni besedi opozarja Andrej Šprah, smo na tem področju nekaj korakov v zaostanku. Hkrati s tem, ko se na področju filmske vzgoje dogajajo, kot pravi Šprah, »tektonski premiki«, je tudi naša vlada sprejela *Strategijo nacionalnega programa filmske vzgoje*. Prevod knjige, o katerem govorim v tem zapisu, je torej odlično izhodišče za vse, ki bodo morda uresničevali zadevno »strategijo«. Pravim »morda«, kajti že velikokrat smo v povojni zgodovini šolstva bili blizu spremembam in intenziviranju filmske vzgoje, pa nobena iniciativa ni opravila niti pol načrtovane poti. Če bo tokrat vendarle drugače, bo Bergalajeva knjiga imela pomembne zasluge za to.

Darko Štrajn

5 POVZETKI

Povzetki

Darكو Štrajn

Možnosti etike v izobraževanju

Če se na vrsti področij v zadnjih desetletjih močno razraščeni edukacijskih ved lahko opiramo na jamstvo »znanstvenosti«, na konsistentnost metod preučevanja in na argumente na podlagi mnogovrstnih evidenc (npr. podatkovnih, anketnih itd.), se v polju etike, ne glede na to, kako jo kdo razume ali ne razume, soočamo z dokaj nedefiniranim transcendiranjem znanstvenosti. Ali je vedno jasno, da gre pri »etiki« za vprašanje o odnosu z njeno določenostjo v okviru filozofije? To vprašanje že zato, ker se je sploh postavilo, signalizira, da ne gre samo za to, da »ni jasno«, kaj je etika, ampak da imamo opraviti z neko razširjeno temeljno nevednostjo o njeni vpetosti v filozofijo. Etika namreč je in bo ostala filozofska disciplina kljub temu, da jo vpletajo v vsakršne diskurze, v katerih sklicevanje na njo prekriva temeljno dvomljivost določenosti njenega pomena. Po Badiouju se v filozofski tradiciji še zlasti v obdobju od Descartesa do Kanta razumevanje etike povezuje s pojmom subjekta. Ko pa je v najbolj manifestni izreki pri Foucaultu postalo jasno, da se je s »konceom Človeka« dokončno zamajalo tudi razumevanje pojma subjekta, je etika iz obdobja »gospodstva subjekta« dobesedno izgubila podlago in se nadaljuje kot ideologija »človeka kot žrtve«. Relativizacija pojma subjekta, čigar absolutnost se zlomi prav na točki, ko se zdi, da je dosežena, ima zgodovinsko podlago, kar lahko jasno uvidimo pri Nietzscheju. Če je šola kot družbeni reprodukcijski mehanizem izpostavljena vsem premenam »družbe«, v kateri se je etika razblinila v množico »etik«, ki jih univerzalnost klasične etike zadeva le

v obliki retorične figure ali ideološke formule, je jasno, da je ta, pogojno rečeno, izguba etike, vpisana v delovanje šole in predvsem v obrazce vladanja šolstvu. V tem okviru pa vznikne temeljni pomen etike v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ta pomen, ki je potekajoči »proces resnice«, v dobi neoliberalizma odkriva *kritična pedagogika*.

Ključne besede: etika, izobraževanje, filozofija, morala, družba

Options of Ethics in Education

If the number of fields of educational studies, which had intensely grown in recent decades, can rely on the guarantee of being “scientific”, on the consistency of research methods and on the arguments, based on multiple evidences (e.g. data, surveys, etc.), in the discipline of ethics we are – no matter how it is understood or misunderstood – faced with a fairly undefined “transcending” of science. Is it always clear that the question of “ethics” is about its relationship with their definition within philosophy? This question, simply by being raised, indicates that it is not only “unclear” what is ethics, but that we are dealing with a widespread fundamental ignorance about its role in philosophy. Ethics are and will remain a philosophical discipline nonetheless, in spite of being appropriated by many discourses, in which references to them conceals a fundamental uncertainty about their signification. According to Badiou, in the philosophical tradition, especially in the period from Descartes to Kant, the understanding of ethics has been associated with the notion of the subject. When – in the most manifest form in Foucault - became clear that the “end of Man” had finally shaken the understanding of the subject, the ethics from the period of the “domination of subject” literally lost ground and they continue as the ideology of “man as victim”. The relativisation of the notion of subject, whose absoluteness breaks just at the point when it seems that is achieved, has a historical basis, what we can clearly see in Nietzsche. The school as a social reproductive mechanism is exposed to all transformations of a “society”, in which ethics vanished into the multiplicity of “ethics”. The universality of classical ethics concerns them only in the form of a rhetorical figure or ideological formulas. Clearly, this, conditionally speaking, loss of ethics is inscribed into the functioning of schools and above all into the forms of school management. In such a framework arises the fundamental significance of ethics in the educational process. This significance, which is the ongoing “process of truth”, is in the era of neoliberalism revealed by critical pedagogy.

Key words: ethics, education, philosophy, morality, society

Marjan Šimenc

Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale

Sodobni govor o moralni vzgoji je zaznamovalo nasprotovanje Durkheimovi tezi, da gre pri moralni vzgoji za sistem (družbenih) zapovedi, ki se mu mora posameznik pokoravati. V ospredje moralne vzgoje stopita aktivna vloga učencev, dialoškost, in avtonomija. Ena od konstitutivnih gest sodobne moralne vzgoje je tako zagotoviti prostor svobode posameznika. Ta se zdi nezdružljiva s pozicijo pasivnega posameznika, na katerega šola prenaša družbene vrednote. Zato se številni razmisleki o moralni vzgoji začnejo na negativen način: moralna vzgoja je najprej »ne« določenemu tipu moralne vzgoje, ki si subjekt podredi, da bi nanj prenesel družbene vrednote. Ta začetni »ne« tako močno določi teren diskusije, da se zdi, da je zavračanje vcepljanja vrednot tudi zavračanje prenašanja družbenih vrednot. Vendar pa se v konceptualizacijah moralne vzgoje pokaže bolj zapleten odnos med posameznikom in družbo. Morala posameznika presega in ni stvar njegove izbire, saj uravnava odnose med posamezniki, po drugi strani pa je njen obstoj odvisen od posameznika, saj kot družbena institucija obstaja le, če je sprejeta. Tako se zdi, da ima odnos do morale performativno razsežnost, kar pomeni, da naš odnos do morale spreminja samo moralo. Cilj moralne vzgoje tako ni vcepljanje obstoječe družbene morale, cilj moralne vzgoje je, da se vzpostavi (oziroma prenaša) specifičen odnos do nje, namreč odnos, da je morala naša skupna stvar.

Ključne besede: moralna vzgoja, prenašanje vrednot, avtonomija, minimalna moralnost, personalizacija morale

Moral education: Transmisison of Values and Personification of Morality

Modern discourse on moral education has been marked by the opposition to Durkheim's thesis that moral education is a system of (social) rules that the individual must obey. The active role of pupils, dialogue, and autonomy occupy the central role in moral education. One of the constitutive gestures of modern moral education is thus to protect the space of individual freedom. This seems incompatible with the position of a passive individual to whom the school transmits social values. Therefore, reflections on moral education often begin in a negative way: moral education is first of all »not« to a certain type of moral education that the subject subordinates to pass on social values to him.

This initial »not« so strongly determines the terrain of the discussion that it seems that rejection of the inculcation of values also rejects the transmission of social values. However, different conceptualizations of

moral education show a more complex relationship between the individual and society. The moral of an individual goes is not a matter of his choice, as it regulates relations between individuals, but on the other hand its existence depends on individuals since it exists as a social institution in a society only if it is accepted by its members. So it seems that the relation to morality has a performative dimension, which means that our attitude to morality changes morality itself. The primary goal of moral education is thus not inculcation of existing social moral norms; the goal of moral education is to establish a specific attitude towards it, namely the attitude that morality is our common responsibility.

Key words: moral education, transmission of values, autonomy, minimal morality, personification of morality

Vojko Strahovnik

Pomen moralne teorije za etično vzgojo

Prispevek se ukvarja z vprašanjem pomena in vloge moralne teorije pri etični vzgoji. Osrednji problem lahko zamejimo tudi nekoliko ožje in v tem smislu zadeva vprašanje vloge moralne teorije v okviru profesionalnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ostalih vzgojiteljev. Sodobni pristopi k etični vzgoji ter s tem tudi k izobraževanju in usposabljanju zanjo namreč poudarjajo pomen integrativnih modelov in pristopov, pri čemer pa vprašanje moralne teorije znotraj njih ni bilo posebej osvetljeno. Namen tega prispevka je tako sestavljen iz več gradnikov ter sledi naslednjemu vrstnemu redu. Najprej prispevek kratko uvede in pojasni, na kaj merimo in kako lahko razumemo etično vzgojo, nakar sledi razmislek o pristopih k njej. V naslednjem koraku je kratko zarisano polje moralne teorije, v sklepnem delu pa je sintetično osvetljena vloga moralne teorije pri etični vzgoji. Podrobneje je pomen moralne teorije pojasnjen glede vprašanj, povezanih z zamišljenimi moralnimi dilemami, ter v zvezi z uporabo miselnih poskusov v okviru etične vzgoje.

Ključne besede: etična vzgoja, moralna teorija, metaetika, moralna intuicija, integrativni pristop.

The Role of Moral Theory for Ethical Education

Abstract: The article deals with the question of the importance and role of moral theory in ethical education. The central problem is a bit narrower in this regard, and it concerns the issue of the role of moral theory in the context of professional education and training of teachers and other educators. Modern approaches to ethical education, and thus to education and training, emphasize the importance of integrative models and me-

thods, but the issue of moral theory within them has not been explicitly illuminated. The purpose of this contribution thus consists of the following building blocks and steps. First of all, it briefly introduces and explains what we mean by and how we can understand ethical education. This is followed by a reflection on approaches to it. In the next step, the field of moral theory is briefly depicted, and in the concluding part, the role of moral theory in ethical education is synthetically illuminated. The importance of moral theory is explained in relation to issues related to moral dilemmas and the use of thought experiments in the context of ethical education.

Key words: ethical education, moral theory, metaethics, moral intuition, integrative approach.

Tomaž Grušovnik

Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara

Zaradi pluralizma in umanjkanja konsenza glede moralnih vrednot se je moralna vzgoja v postindustrijskih družbah obrnila proč od preproste reprodukcije in internalizacije predpostavljenih družbenih norm h konstrukciji avtonomnega, kritično mislečega subjekta z osebno svobodo. Toda nekatere študije s področja socialne psihologije in filozofije kažejo, da predzavestni kognitivni pojavi, kot sta moralna hipokrizija in samoprevara, v veliki meri vplivajo na naše moralo presojanje. V moralnem presojanju so zato sebični interesi pogosto preinterpretirani kot moralno; s tem se moralni standardi prilagajajo vedénju, ne da bi se subjekt tega eksplicitno zavedal. Članek ponuja pregled teorije moralne hipokrizije in samoprevere ter zaključuje, da mora biti moralna vzgoja avtonomnega subjekta s svojim poudarkom na kritičnem mišljenju dopolnjena s poznavanjem teh pojavov, da se izognemo racionalizacijam in prilagajanju moralnih standardov.

Ključne besede: moralna vzgoja, moralna hipokrizija, samoprevara, kognitivna disonanca

Moral Education, Hypocrisy and Self-Deception

Due to pluralism and lack of general consensus regarding moral values contemporary moral education in postindustrial societies turned away from simple reproduction and internalization of pre-established social norms to a construction of an autonomous critical subject with individual freedom. However, some studies from social psychology and contemporary philosophy indicate that subconscious cognitive phenomena such as moral hypocrisy and self-deception largely influence our moral judge-

ment. In moral judgement, selfish interests are thus often interpreted as moral, bringing moral standards in congruence with behavior without subject's explicit awareness. The paper offers a review of the theory of moral hypocrisy and self-deception, concluding that the moral education of an autonomous subject with its emphasis on critical thinking must necessarily be complemented with the knowledge of these phenomena in order to avoid rationalization and adjustment of moral standards.

Key words: moral education, moral hypocrisy, self-deception, cognitive dissonance

Zdenko Kodelja

Etika edukacijskega raziskovanja

Etika edukacijskega raziskovanja je ena izmed raziskovalnih etik, predmet njenega preučevanja so etični problemi, povezani z empiričnimi in teoretskimi raziskavami, ki se izvajajo na področju vzgoje in izobraževanja. Raziskovanje je poklic, ki ga od devetdesetih let prejšnjega stoletja vse bolj urejajo etični kodeksi ravnanja. Analiza pokaže, da poklicni kodeks omogoča ukrepanje zoper člane poklicne skupine, ki niso izpolnili svojih poklicnih dolžnosti. Poklicni kodeks varuje člane pred neupravičenimi napadi nanje in pomaga pri vzpostavljanju zaupanja v sposobnost in odgovornost pripadnikov določenega poklica.

Podobno kot na drugih znanstvenih področjih so tudi za etiko edukacijskega raziskovanja bistvene etične norme, ki jih je treba upoštevati pred začetkom raziskave, med in po njej. Članek analizira etične probleme, povezane z dvema temama znanstvenega raziskovanja: z informiranim soglasjem in svobodo objavljanja. Pri informiranem soglasju se posebej posveti vprašanju soglasja pri raziskavah, ki ne vključujejo odrasle, temveč otroke, pri svobodi objavljanja pa omejitvam svobode objavljanja, ki izhajajo iz položaja znanstvenikov v sodobnem svetu. Analiza pokaže, da je svoboda objavljana na eni strani omejena z ekonomskimi interesi, na drugi pa z moralnimi dolžnostmi znanstvenikov.

Ključne besede: etika edukacijskega raziskovanja, poklicni kodeks, informirano soglasje, akademska svoboda

Ethics of Educational Research

The ethics of educational research is one of the research ethics, the subject of its study are ethical problems associated with empirical and theoretical research carried out in the field of education. Research is a profession that has been increasingly governed by ethical codes of conduct. The analysis shows that the professional codes allow action against members of a pro-

fessional group who failed to fulfill their professional duties. Professional codes also protect members from unwarranted attacks on them, as well as restoring confidence in the ability and responsibility of members of a particular profession.

Similar to other scientific fields, for the ethics of educational research are also essential ethical norms to be taken into account before the start of the research, during the research and after the completed research. The article analyzes ethical problems related to two themes of scientific research: informed consent and freedom of publication. The issue of consent in research that does not involve adults but children is addressed, and regarding the topic of freedom of publication restrictions on the freedom of publication arising from the position of scientists in the modern world are discussed. The analysis shows that freedom to publish is on the one hand limited by economic interests and on the other by the moral duties of scientists.

Key words: ethics of educational research, professional codes, informed consent, academic freedom

Mitja Sardoč

Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost

V »idealni« teoriji distributivne pravičnosti – vsaj tisti liberalno egalitarne provenience – veljajo talenti posameznika za stvar »nekakšnega« naključja: posedovanje določenega talenta je namreč stvar t. i. »loterije rojstva« oz. »naravne loterije«, ki je iz moralnega vidika arbitrarna. Na podlagi tega zagovorniki egalitarizma izpeljejo sklep, da si posamezniki rezultatov »naravne loterije« oz. »loterije rojstva« ne zaslužijo. Pričujoči prispevek analizira nekatere izmed zapostavljenih ali celo spregledanih razsežnosti talentov (ter s tem povezano problematiko nadarjenosti). Uvodni del predstavi »standardni« horizont mišljenja razprave o problematiki talentov ter s tem povezana vprašanja in probleme, ki jih odpirajo »naravne« razlike posameznikov. Sledi identifikacija posameznih razsežnosti talentov kot osnovne predpostavke načela »odprtosti vseh družbenih položajev talentom«. Tretji del problematizira moralno ekvivalenco med »naravno« in »družbeno« neenakostjo, ki predstavlja izhodišče egalitarnega pojmovanja distributivne pravičnosti. Sklepni del prispevka izpostavi dva izmed temeljnih problemov, ki postavljata pod vprašaj koherentnost egalitarnega pojmovanja družbene (ne)enakosti.

Ključne besede: talenti, naravna loterija, družbena (ne)enakost, egalitarizem, izobraževanje nadarjenih

Talents, Natural Lottery and Social (In)Equality

In an 'ideal' theory of distributive justice – of a liberal egalitarian provenance in particular – talents are part of some sort 'luck'. In fact, the possession of a particular talent is arbitrary from a moral perspective as it pertains to the 'lottery of birth' or 'natural lottery'. On this basis, proponents of egalitarianism derive the conclusion that individuals do not deserve the results of 'natural lottery'. This paper analyses some of the neglected or even overlooked dimension of talents (and the associated idea of giftedness). The introductory part presents the 'standard' horizon on the discussion of talent and the problems raised by individuals' 'natural' differences. The next section identifies the basic dimensions of talents. Part three discusses the moral equivalence between 'natural' and 'social' inequalities that is part of the foundations of egalitarian conceptions of distributive justice. The final part identifies two of the fundamental problems that call into question the coherence of egalitarian conceptions of social (in)equality.

Key words: talents, natural lottery, social (in)equality, egalitarianism, education of the gifted

Andraž Teršek

Univerze morajo postati, kar bi morale biti – tudi zaradi pravice do izobraževanja

Znamenja o tem, katere poti za določanje in uresničevanje svoje družbene vloge ubirajo slovenske univerze, dajejo razloge za veliko zaskrbljenost. Univerze so se pretežno podredile agresivni neoliberalni in finančno-kapitalistični tržni logiki, po kateri naj bi bil posameznik kot univerzitetni učitelj ali raziskovalec vreden le toliko, kolikor denarja lahko zagotovi s svojim delom na trgu. Avtonomije ne zahtevajo ali se je ne poslužujejo niti tam, kjer bi to morale storiti (ne le, kjer bi to lahko storile). Akademski delavci se premalo osredotočajo na vsebino in etiko delovnih procesov na univerzah. Postali so pasivni in apatični »sužnji« zrobotizirane tehnokratske razčlovečenosti. Tudi zato univerze znatno premalo skrbijo za vzgojo kritično mislečih državljanov, s pristnim in kakovostnim znanjem opolnomočenih moralnih osebnosti in civilno pogumnih izobražencev. To je treba spremeniti. Takoj.

Ključne besede: univerze, akademska etika, akademska podrejenost neoliberalni tržni logiki, znanje – kot vrednota, demokracija

Universities have to become what they ought to be

Signs indicating which way Slovenian universities have been taking to set and meet their social roles, give grounds for serious concern. Universities have been predominantly yielding to aggressive (neoliberal, financial-capitalistic) logic of the market, according to which—as a university teacher or a researcher—every individual is supposed to be worth only as much as the amount of money they are able to procure with their work in the market. Universities do not seek or claim autonomy even in those organizational or working areas where it would be possible or even highly necessary for them to do so. Academic professionals are lacking the focus on the content and ethics of working processes in universities. Instead they have been become passive and apathetic slaves of robotised technocratic dehumanisation. Also because of this universities have been considerably failing to take care of the education of critically thinking citizens, of moral personalities and courageous civilian intellectuals empowered with authentic and quality knowledge. This has to change. Immediately.

Key words: Universities, academic ethics, academic subordination to neoliberal market logic, knowledge – as a value, democracy.

Danijela Labe, Jana Goriup

Vloga znanja o staranju pri oblikovanju stališč mladih do starejših ljudi

Ob intenzivnem naraščanju števila starejših ljudi in podaljševanju življenjske dobe v sodobni postmoderni družbi postaja vedno bolj pomembno vzpostavljanje pozitivnega medgeneracijskega sodelovanja in spodbujanje izobraževanja o staranju in starejših ljudeh, predvsem med mlajšo in starejšo generacijo. Prav zato avtorici na podlagi empirične raziskave in strokovne literature v pričujočem prispevku preučujeta, kolikšno je znanje o staranju med mladimi in ali obstaja povezava med znanjem o staranju in oblikovanjem negativnih stališč do starejših. V raziskavi je sodelovalo 609 srednješolcev, starih od 15 do 19 let. Rezultati raziskave so pokazali, da ima le petina mladih dobro znanje o staranju. Povezava med znanjem o staranju in ageizmom je negativna, kar pomeni, da imajo mladi z manj znanja o staranju pogosteje negativen odnos do starejših. V ta namen avtorici izpostavljata pomen vključevanja gerontoloških vsebin v vse stopnje vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: znanje o staranju, mladi, odnos do starejših, starejši, ageizem

The role of knowledge about aging in creating young people's attitudes to the elderly

With the intensive growth in the number of older people and prolonged life span in the contemporary postmodern society, it has become increasingly important to build positive intergenerational cooperation and promote education on aging and older people, especially between younger and older generation. That is why the authors, on the basis of empirical research and scientific literature, examined knowledge about aging among young people and a connection between knowledge about aging and the formation of negative attitudes towards older people. The study involved 609 secondary school students aged 15 to 19 years. The survey results showed that only one-fifth of young has good knowledge about aging. Relationship between knowledge about aging and ageism is negative, what means that young people with less knowledge about aging often have negative attitude towards older people. Therefore, the authors underline the importance of integrating gerontology content in all stages of education. *Key words:* knowledge about aging, youth, attitude to the elderly, the elderly, ageism

Ana Šmidhofer

Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja

V prispevku raziskujemo vpliv filozofske antropologije na razvoj slovenske pedagogike v 30. letih 20. stoletja. Izpostavimo duhoslovno oz. kulturno pedagogiko in skušamo pokazati, da so vodilni predstavniki te pedagoške smeri (Karel Ozvald, Franjo Čibej in Stanko Gogala) v svoje pedagoške koncepte vključevali tako izsledke filozofske antropologije kot tudi fenomenologije, ki je bila ključnega pomena za njen nastanek. Z obema filozofskima tokovoma so se obravnavani pedagogi seznanili predvsem preko slovenskega filozofa Franceta Vebra. Vebra, Čibejevega in Gogalovega profesorja ter Ozvaldovega sodelavca, razumemo kot vezni člen med filozofsko antropologijo, fenomenologijo in slovensko duhoslovno oz. kulturno pedagogiko. V prvem delu prispevka orišemo tiste vidike fenomenologije in filozofske antropologije, ki so relevantni za kontekst razprave. V nadaljevanju pokažemo, da se razumevanje in uporaba fenomenologije v slovenski duhoslovni pedagoški paradigmi kaže predvsem v povezavi s Husserlovim pojmovanjem *bistvogledja* (*Wessenschau*) kot intuicije. V povezavi s filozofsko antropologijo izpostavimo Schelerjevo pojmovanje človeka. Po Schelerju je bistvo človeka njegova duhovna usmerjenost. Sorodno antropološko izhodišče lahko prepoznamo tudi pri Ozvaldu, Čibeju

in Gogali. V zaključku se dotaknemo položaja duhoslovne oz. kulturne pedagogike v slovenski povojni pedagogiki in nakažemo nekatere vidike te pedagoške smeri, ki so zanimivi s stališča sodobne pedagoške znanosti. *Ključne besede:* filozofska antropologija, duhoslovna oz. kulturna pedagogika, fenomenologija, zgodovina pedagogike (1920–1930), Slovenija

The influence of Philosophical Anthropology on the Slovene Pedagogical Thought in 30th of the 20th Century

This paper examines the influence of philosophical anthropology on the development of Slovene pedagogy in 30th of the 20th century. It exposes cultural pedagogy and tries to show that the main representatives of this pedagogical orientation (Karel Ozvald, Franjo Čibej and Stanko Gogala) included in their pedagogical concepts both the results of philosophical anthropology and phenomenology, which was crucial to its development. The mentioned pedagogues became familiar with both philosophical streams primarily through the Slovene philosopher France Veber. Veber, who was Čibej and Gogala's professor and colleague of Ozvald, is understood as a link between philosophical anthropology, phenomenology and Slovene cultural pedagogy. In the first part of the paper there is an outline of those aspects of phenomenology and philosophical anthropology that are relevant to the context of the discussion. Hereinafter, there is presented that the understanding and use of phenomenology in the Slovene cultural pedagogical paradigm is primarily shown in connection with the Husserl's term *Wessenschau*. In connection with the philosophical anthropology there is exposed the Scheler's comprehension of man. According to Scheler, the essence of man is his spiritual orientation. A related anthropological outcome can also be recognised with Ozvald, Čibej and Gogala. In conclusion, the paper refers to the position of cultural pedagogy in the Slovene post-war pedagogy and points at some aspects of this pedagogical orientation, which are interesting from the standpoint of modern pedagogical science.

Key words: philosophical anthropology, cultural pedagogy, phenomenology, history of education (1920–1930), Slovenia

Igor Ž. Žagar

Napake v argumentaciji: Jih »uporabimo« ali »zagrešimo? Primer diskurzivno-zgodovinskega pristopa

Po izidu odmevnega dela C. L. Hamblina *Fallacies* (1970), ki preinterpretira, kar je bilo vse od Aristotela znano kot »napake v sklepanju« ali »slabi argumenti«, je preučevanje napak v argumentaciji (kakor smo zasilno

poslovenili izraz *fallacies*) dobesedno vzcvetelo in ponudilo številne nove perspektive in konceptualizacije pojavov, ki naj bi veljali za napake v sklepanju in argumentaciji (Woods & Walton 1989, van Eemeren & Grootendorst 1992 itd.). V pričujočem članku se ukvarjamo z dvema vprašanji. Z epistemološkim: ali govorci (mi vsi, politiki, diskurzivni analitiki ...) napake v argumentaciji (nenamerno) zagrešimo ali jih (namerno) uporabimo? In z metodološkim: kadar (filozofi, sociologi, diskurzivni analitiki ...) naletimo na kaj, kar bi lahko bila napaka v argumentaciji, na katerih konceptualnih temeljih (lahko) razlikujemo med zagrešenimi in uporabljenimi napakami v argumentaciji? Pri odgovoru na zgornji vprašanji se bomo posvetili predvsem rabi koncepta *fallacies* v teoriji diskurzivno-zgodovinskega pristopa (h kritični analizi diskurza).

Ključne besede: /.../

Fallacies: do we »employ« them or »commit« them?

The Case of Discourse-Historical Approach

After C. L. Hamblin's ground-breaking work *Fallacies* (1970), re-interpreting what used to be known as »mistakes in reasoning« or »bad arguments« since Aristotle (*On Sophistical Refutations*), the study of fallacies started to bloom, coming up with ever new perspectives and conceptualizations of what should count as a mistake in reasoning and argumentation (Woods & Walton 1989, van Eemeren & Grootendorst 1992, etc.). This paper will be concerned with two questions. An epistemological one: do we (everymen, politicians, the media ...) commit (unintentionally) fallacies, or do we (intentionally) use them? And a methodological one: when we (philosophers, sociologists, discourse analysts ...) detect what could count as a fallacy, on what conceptual grounds do we differentiate between committed and used fallacies? In answering these two questions, I will be above all concentrating on the use of fallacies in Discourse-Historical Approach.

Key words: Austin, argumentation, Discourse-Historical Approach, fallacies, Hamblin, pragmatics.

6 AVTORJI

Avtorji

Darko Štrajn

Darko Štrajn je doktoriral iz filozofije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Je član raziskovalnega programa Edukacijske raziskave na Pedagoškem inštitutu. V letih 1999 do 2015 je delal kot vodja tega programa. Kot redni profesor predava na podiplomski *Šoli za humanistične študije* (AMEU – ISH) v Ljubljani. Njegove raziskave obsegajo teme, kot so izobraževanje in družbene spremembe, politika, estetika in mediji.

Darko Štrajn achieved the doctorate in philosophy at the Faculty of Arts – University in Ljubljana. He is currently a member of the programme in educational research at the Educational Research Institute. From 1999 – 2015 he headed this programme. As the full professor he lectures at the graduate *School for Studies in Humanities* (ISH) in Ljubljana. His research comprises topics like education and social change, politics, aesthetics and media.

Marjan Šimenc

Marjan Šimenc je izredni profesor za filozofijo in docent za sociologijo vzgoje. Deluje na Pedagoški fakulteti (Ljubljana), Filozofski fakulteti (Ljubljana) in na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno deluje na področju filozofije in sociologije vzgoje.

Marjan Šimenc is associate professor of philosophy and assistant professor of sociology of education. He works at the Faculty of Education (Ljubljana) and the Faculty of Arts (Ljubljana). His main research interests are philosophy and sociology of education.

Vojko Strahovnik

Docent dr. Vojko Strahovnik je znanstveni sodelavec oziroma raziskovalec na Teološki fakulteti Univerze v Ljubljani ter predstojnik katedre za teorijo prava in etiko v javnem življenju na Fakulteti za državne in evropske študije. Deluje kot urednik knjižne zbirke *Philosophy in Dialogue/ Philosophie im Dialog* pri založbi LIT Verlag (Berlin). V letu 2015/2016 je kot Fulbrightov raziskovalec gostoval na Univerzi v Arizoni. Je (so)avtor knjig *Moralna teorija: O naravi moralnosti* (Aristej, Maribor 2016), *Moralne sodbe, intuicija in moralna načela* (IPAK, Velenje 2009), *Challenging Moral Particularism* (Routledge, New York 2008; 2011), *Practical Contexts* (Ontos Verlag, Frankfurt 2004) ter številnih člankov in poglavij. Hkrati je vodja mednarodnega projekta Erasmus+ ETHIKA – Ethics and values education in schools and kindergartens.

Assist. professor Vojko Strahovnik is a research associate and a researcher at the Theological Faculty (University of Ljubljana) and Chair of the Department of theory of law and ethics in public life at the Faculty of Government and European Studies. He is an active editor of the book series *Philosophy and Dialogue/Philosophie im Dialog* published by LIT Verlag (Berlin). In 2015-2016 he was a Fulbright visiting researcher at the University of Arizona. He is the (co)author of the following books: *Moral Theory. The Nature of Morality* (Aristej, Maribor 2016), *Moral Judgment, Intuition and Moral Principles* (IPAK, Velenje 2009), *Challenging Moral Particularism* (Routledge, New York 2008; 2011), and *Practical Contexts* (Ontos Verlag, Frankfurt 2004) and numerous articles and book chapters. He is also a coordinator of international Erasmus+ project ETHIKA – Ethics and Values Education in Schools and Kindergartens.

Tomaž Grušovnik

Tomaž Grušovnik je docent za filozofijo vzgoje in izobraževanja na Univerzi na Primorskem (Pedagoška fakulteta) ter znanstveni sodelavec na isti instituciji. Ukvarja se z okoljsko etiko, etiko živali in filozofijo edukacije ter zgodovino šolstva. Doslej je objavil dve monografiji, in sicer *Odtrenki zelene: humanistične perspektive okoljske problematike* (Koper, 2011) ter *Etika živali – o čezvrstni gostoljubnosti* (Koper, 2016), ki se v pomembnih točkah dotikata vzgoje in ozaveščanja v sklopu okoljske etike in etike živali v navezavi na problem zanikanja. Njegovo raziskovanje na področju filozofije edukacije je tako usmerjeno v kakovostno vzgojo in izobraževanje v navezavi na problem zanikanja in posledične subjektivne tendence po izogibanju vednosti. Grušovnik je avtor več znanstvenih in strokovnih besedil v domačih in tujih revijah, urednik in sourednik več znanstvenih zbornikov, predaval pa je na številnih konferencah in institucijah v Azi-

ji, Avstraliji, Severni Ameriki in Evropi. Leta 2015 je bil tudi predsednik programskega odbora znanstvene konference *Vzgojno-izobraževalne paradigme*, ki se je odvijala na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Tomaž Grušovnik is assistant professor for philosophy of education at the Faculty of Education, University of Primorska, and scientific associate at the same institution. His main interests are environmental ethics, animal ethics, philosophy of education and history of education. He published two books in Slovenian – *Shades of Green: Humanist Perspective of Environmental Problematic* (Koper, 2011) and *Animal Ethics – On Transspecies Hospitality* (Koper, 2016), dealing in important aspects with education and awareness-raising in the field of environmental and animal ethics in connection, with special emphasis on the problem of denialism. His research in the field of philosophy of education thus focuses on the issue of quality education in the face of denialism and interrelated tendency of a subject to avoid knowledge. Grušovnik published several scientific papers in various journal, edited and co-edited several monographs, and lectured at different institutions in Asia, Australia, North America and Europe. In 2015 he chaired program committee of the scientific conference “Educational Paradigms” that took place at the University of Primorska.

Zdenko Kodelja

Zdenko Kodelja je raziskovalec in vodja Centra za filozofijo vzgoje na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.

Zdenko Kodelja is a researcher and the Head of the Centre for Philosophy of Education at the Educational Research Institute in Ljubljana

Mitja Sardoč

Mitja Sardoč (PhD) je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, kjer je član programske skupine Družbena pogodba v 21. stoletju. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter urednik vrste tematskih številčk domačih in tujih znanstvenih revij s področja državljske vzgoje, multikulturalizma, enakih možnosti itn. Je glavni urednik revije *Theory and Research in Education*, odgovorni urednik revije *Šolsko polje* ter član uredniškega odbora revij *Educational Philosophy and Theory* ter *Open Review of Educational Research*. Je tudi urednik dveh zbornikov, ki sta izšli pri založbi Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* ter *Toleration, Respect and Recognition in Education*), avtor monografije *Multikulturalizem: pro et contra* ter soavtor monografije *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Je urednik publikacije *Handbook of Patriotism*, ki bo izšla pri založbi Springer.

Mitja Sardoč (PhD) is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana (Slovenia) where he is member of the 'Social Contract in the 21st Century' research programme. He is author of several scholarly articles and editor of a number of journal special issues on citizenship education, multiculturalism, toleration, equal opportunities and patriotism. He is Managing Editor of *Theory and Research in Education* (<http://tre.sagepub.com/>) and member of the editorial board of *Educational Philosophy and Theory* and the *Open Review of Educational Research*. He edited two books published by Wiley (*Citizenship, Inclusion and Democracy* and *Toleration, Respect and Recognition in Education*). He is also a contributing author to the *SAGE Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. He is editor-in-chief of *The Handbook of Patriotism* [[http://refworks.springer.com/ Patriotism](http://refworks.springer.com/Patriotism)] that is to be published by Springer in 2018.

Andraž Teršek

Andraž Teršek, pravnik in doktor (ustavnega) prava, je doktoriral na Pravni fakulteti v Ljubljani, kjer je bil v letih 1998–2008 zaposlen kot asistent. V tem času se je uveljavil kot pravni teoretik in filozof, predvsem pa kot ustavni pravnik. Za njegovo ukvarjanje s pravom so značilni upiranje pravniškimi dogmam in klišejem, konstruktivna kritičnost do pravne realnosti, vztrajanje na trajnem upravičevanju prava z razumnostjo, logiko in moralo, opazovanje temeljnih pravnih vprašanj in problemov z nekoliko drugačnih zornih kotov, vnašanje novosti in novih študijskih pristopov v svetu pravne znanosti. Spisal je številna strokovna in znanstvena besedila s področja ustavnega prava, demokracije, človekovih pravic in drugih sorodnih tem. Bil je pomočnik urednika revije *Dignitas*. Je avtor dveh knjižnih del o svobodi izražanja. Je pobudnik, soustanovitelj in sourednik prve slovenske revije za ustavno pravo *REVUS*. Zaposlen je na Univerzi na Primorskem, kjer na Pedagoški fakulteti tudi predava.

Andraž Teršek, diploma in Law from the Faculty of Law, University of Ljubljana. Master of Legal Science (in Theory of Law and State and Sociology of Law) from the Faculty of Law, University of Ljubljana. PhD from Faculty of Law, University of Ljubljana (PhD Thesis: Legitimacy As A Component of Political And Legal Concepts Of Modern Constitutional Democracy). Assistant professor at the Chair of Theory and Sociology of Law at the Faculty of Law, University of Ljubljana, in years 1999-2008. Former assistant editor of *Dignitas – The Slovenian Journal of Human Rights*. Editor of *Legal Questions about the Beginning and End of Life. Abortion and Euthanasia*, collection of Papers. Author of numerous articles, essays and research papers, mostly written about constitutional law and democracy, sociology of law, human rights, philosophy of law, le-

gality and legitimacy and legal culture. Author of the monograph *Freedom of Expression* (2007). Member of the Slovenian Constitutional Law Association's managing board. Initiator, co-founder and managing editor of *REVUS-European Constitutionality Review*. Author of the *Nations In Transit Report for Slovenia, 2006*, Freedom House. Co-founder and president of the *Club Revus – Centre for Studies of European Democracy and Constitutionality*. As research associate he is above all responsible for the promotion of the legal and policy studies in the field of mental health and he is the Head of the *Centre for Combined Science and Development*, with the key purpose to establish and develop one single, combined, interdisciplinary science.

Danijela Lahe

Asis. mag. Danijela Lahe je zaposlena na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njeno raziskovalno in strokovno delo se nanaša predvsem na preučevanje področja družine in socialne gerontologije. Je avtorica in soavtorica strokovnih in znanstvenih prispevkov, objavljenih v domačih in tujih publikacijah. danijela.lahe@um.si

Asis. mag. Danijela Lahe works at the Department of Sociology (Faculty of Arts) at the University of Maribor. Her research and professional work is mainly focused on examining family and social gerontology. She is an author and co-author of various scientific articles published in national and international scientific publications. danijela.lahe@um.si

Jana Goriup

Jana Goriup, red. prof., univerzitetna učiteljica in predavateljica za sociologijo družine in sociologijo vzgoje in izobraževanja ter socialno gerontologijo na FF in sociologijo zdravja in bolezni na FZV UM; raziskovalka navedenih področij, soavtorica monografij in avtorica znanstvenih ter strokovnih člankov. jana.goriup@guest.um.si

Jana Goriup, university teacher and lecturer of Sociology of the family, and the Sociology of education and Social gerontology and Sociology at health and diseases on Faculty of Arts and Faculty of Health Sciences University of Maribor; researcher in listed areas, co-author of the monographs and the author of the scientific and professional articles. jana.goriup@guest.um.si

Ana Šmidhofer

Ana Šmidhofer je magistrirala in doktorirala na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Raziskuje vplive nekaterih filozofskih tokov (personalizma, filozofske antropologije, fenomenologije itd.) na slovensko pedagoško misel med obema svetovnima vojnama.

Ana Šmidhofer was awarded the master's and doctor's degree at the Department of Pedagogy at the Faculty of Arts, University of Maribor. She researches influences of some philosophical streams (personalism, philosophical anthropology, phenomenology, etc.) on the Slovene pedagogical thought between the two world wars.

Igor Ž. Žagar

Igor Ž. Žagar je študiral filozofijo, sociologijo in lingvistiko na univerzah v Ljubljani, Parizu in Antwerpnu. Doktoriral je iz sociologije kulture na Univerzi v Ljubljani. Je redni profesor retorike in argumentacije (Univerza na Primorskem in Univerza v Mariboru) ter znanstveni svetnik (predstojnik Centra za diskurzivne študije) na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Predaval je na univerzah v Belgiji, Združenih državah Amerike, Italiji, na Kitajskem, Nizozemskem, v Združenem kraljestvu, Španiji, Rusiji, Romuniji in na Poljskem. Žagar se ukvarja predvsem s pragmatiko (teorija govornih dejanj, (kritična) analiza diskurza), filozofijo (jezika), argumentacijo in retoriko. Je (so)avtor in (so)urednik dvanajstih knjig in preko sto člankov. igor.zagar@guest.arnes.si, www.igorzagar.net.

Igor Ž. Žagar studied philosophy, sociology, and linguistics in Ljubljana, Paris, and Antwerp. He received his doctoral degree in Sociology of Culture from the University of Ljubljana. He is Professor of Rhetoric and Argumentation (University of Primorska & University of Maribor), and a Senior Research Fellow (Head of the Centre for Discourse Studies) at the Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia. He has lectured in Belgium, United States, Italy, China, United Kingdom, The Netherlands, Spain, Russia, Romania, Poland, and France. Žagar is especially interested in pragmatics (speech act theory, (critical) discourse analysis), the philosophy of language, argumentation and rhetoric. He is the (co)author and (co)editor of twelve books, and more than a hundred articles. igor.zagar@guest.arnes.si, www.igorzagar.net.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno naveden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besede... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprojne opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvoptičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podptičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoğlu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Clanki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Naročilnarevijo: Šolskopolje, Slovenskodruštvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- 1.
- 1.1
- 1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42-44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1-2), pp. 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,

e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000

Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXVIII, številka 1–2, 2017

1 UVODNIK

- Marjan Šimenc in Mitja Sardoč**
7 Etika in šola

2 ETIKA V IZOBRAŽEVANJU

- Darko Štrajn**
13 Možnosti etike v vzgoji in izobraževanju
- Marjan Šimenc**
27 Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale
- Vojko Strahovnik**
45 Pomen moralne teorije za etično vzgojo
- Tomaž Grušovnik**
59 Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara
- Zdenko Kodolja**
73 Etika edukacijskega raziskovanja
- Mitja Sardoč**
87 Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost
- Andraž Teršek**
103 Univerze morajo postati, kar bi morale biti – tudi zaradi pravice do izobraževanja

3 RAZPRAVE

- Danijela Lahe, Jana Goriup**
115 The Role of Knowledge about Aging in Creating Young People's Attitudes to the Elderly
- Ana Šmidhofer**
131 Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja
- Igor Ž. Žagar**
151 Fallacies: do we »employ« them or »commit« them? The Case of Discourse-Historical Approach

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

