

Robi Kroflič

Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljsanske in moralne vzgoje

Povzetek: Za izhodišče razmišljanja o primarnih ciljnih vzgoje v šoli najprej predstavimo pogled M. Warnock na odnose med osebno moralo, javno moralo in človekovimi pravicami kot pravno reguliranim konceptom, potem nadaljujemo s teorijo socialnih domen in s političnimi idejami H. Arendt, da bi vzpostavili dodatno argumentacijo za osnovno tezo, da moramo vzgojo v duhu človekovih pravic in krepitve odgovornosti do sočloveka in skupnosti zasnovati na etiki in emancipacijskih političnih idejah. Razmišljanje o osnovnih vzgojnih nalogah javne šole pa zasnujemo na predpostavki, da čeprav so za moralo pomembni mnogi koncepti (vrline, vrednote, občutek dolžnosti, etična načela), brez kančka altruizma, ki vznikne s pomočjo simpatije in imaginacije, ni osebne morale, brez te osebne morale v smislu želje, da ravnamo etično, pa ni mogoča javna morala, usmerjena k skupnemu dobremu, niti uveljavitev na človekovih pravicah utemeljene pravne države.

Ključne besede: javna morala, osebna morala, pravne pravice in dolžnosti, državljska vzgoja, moralna vzgoja

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: robi.kroflic@ff.uni-lj.si

»Pogosto se predlaga, da bi morale šole ponuditi učne teme iz 'državlanske vzgoje', kar torej po moje predvideva učne teme o javni morali. Močno dvomim v uporabnost takih učnih tem. Namesto tega verjamem, da moramo začeti na začetku in otrokom pomagati, da odkrijejo, da obstaja zasebna morala, etika vesti in možnih idealov, sistem, s pomočjo katerega si lahko osebno in individualno zastavijo cilje in ki jim bo pomagal pri ustvarjanju pomena lastnega življenja.«

(Warnock 1998, str. 190)

Uvod

Koncepti državljanske vzgoje v javnih šolah so danes pred veliko preizkušnjo. Izrazito problematične izkušnje z realnim družbenim prostorom v obdobju (vse) navzoče prevlade neoliberalnih politik, ki ustvarjajo globalno krizo ekonomske, finančne in pravne politike, posledično pa uveljavljanje globalne nepravčnosti (torej moralno krizo), povzročajo krepitev nezaupanja v delovanje pravne države, s katerim se v šolah, ki so uveljavile koncepte državljanske vzgoje, težko spopadamo. Ne le, da učne vsebine, s pomočjo katerih poskušamo pri mladih privzgojiti pozitiven odnos do institucij pravne države, težko konkurirajo z uvidom v sporno delovanje teh istih institucij v realnosti. Kot teoretsko vse pomembnejše se zastavlja vprašanje, ali je spodbujanje pozitivne politične kulture v okviru obstoječih demokratičnih družbenih struktur res primarni cilj vzgoje za krepitev odgovornosti v skupnosti ali pa bi bilo vzgojno dimenzijo šole smiselno usmeriti k primarnejšemu cilju – to je k moralni vzgoji, utemeljeni na etičnih konceptih, ki vzpostavljajo uvid v temeljne eksistencialne človeka kot racionalnega, emocionalnega in dialoškega bitja, ter k možnosti političnega angažmaja, ki v jedru omogoča izstop iz obstoječega družbenega prostora in izgradnjo novih modelov skupnostnega povezovanja v svetu. Ker v smiselnost projekta državljanske vzgoje v javni šoli eksplicitno podvomi tudi znana angleška filozofinja M. Warnock, bom za izhodišče razmišljanja o primarnih ciljih vzgoje v šoli najprej predstavil avtoričin pogled na odnose med

osebno moralo, javno moralo in človekovimi pravicami kot pravno reguliranim konceptom ter njeno mnenje o družbenem in skupnostnem pomenu opisanih konceptov, potem pa bom nadaljeval s teorijo socialnih domen in s političnimi idejami H. Arendt, da bi vzpostavil dodatno argumentacijo za osnovno tezo, da moramo vzgojo v duhu človekovih pravic in krepitve odgovornosti do sočloveka in skupnosti zasnovati na etiki in emancipacijskih političnih idejah, razumevanje pomena obstoječih vzvodov pravne države pa nasloniti na kritično antropološko argumentacijo in zavedanje pomena soodvisnosti ter povezanosti posameznikov v različne modele pravične in inkluzivne skupnosti.

Vzporedno branje treh izbranih konceptov ter kritika tez o nujnosti podreditve družbenim konvencijam za nastanek avtonomne morale ter o človekovih pravicah kot novem dogovornem okviru splošno sprejetih moralnih dolžnosti pa zahteva še kratko metodološko opozorilo. Raba pojmov javna in zasebna morala, konvencionalnost in družbenost ter človekove pravice bo vezana na specifičen horizont citiranih avtorjev in se v marsičem ne sklada z običajno terminologijo; poleg tega tudi primerjalno ni mogoče enačiti pomena nekaterih konceptov, o katerih govorijo predstavljene avtorice in avtorji. Med koncepti javne morale (M. Warnock), domene konvencionalnih zahtev (Nucci, Turiel, Smetana) in družbe, ki zahteva konformistično podreditev posameznika uveljavljenim normam in zahtevam (H. Arendt), ni mogoče zapisati preprostega enačaja. A če so kriteriji za določanje teh pojmovnih razdelitev do neke mere neenotni, je sporočilo vseh izbranih teoretikov v osnovni težnji enotno: moralni čut, ki obsega zaznavanje stiske in nepravčnosti ter pripravljenost upoštevanja potreb sočloveka in skupine, ki ji pripadam, tvori temelj prosocialnosti in moralnosti, na katerem moramo začeti graditi metodiko moralne in državljanske vzgoje, zahtevana podreditev otroka/mladostnika družbenim normam (ki tvorijo jedro javne morale in področja konvencionalnih pravil) kot pogoj za izgradnjo avtonomije in politične zavesti aktivnega državljanstva (v duhu teze o mejah, ki vzpostavijo otrokovo/mladostnikovo svobodo) pa zahteva temeljit razmislek. In drugič, človekove pravice imajo pomen v smislu poglobljanja zaščite temeljnih moralnih norm v javni sferi (saj so tudi utemeljene na etičnih predpostavkah), njihovo uresničevanje pa je utemeljeno v osebni moralni posameznika, saj se človekove pravice ne morejo uveljaviti brez kančka altruizma in imaginativne zmožnosti zaznavanja potreb sočloveka in skupnosti, v kateri delujemo.

Etične in antropološke ideje M. Warnock

M. Warnock v svojem poznem delu *Inteligentni osebni vodič po etiki* (Warnock 1998) ob analizi odmevnih pravnih in etičnih dilem, kot so pravica do splava in evtanazije, genskih raziskav ter pravice duševno prizadetih otrok, da so deležni vzgoje in ne le skrbi za fizično preživetje (nege), na podlagi klasičnih etičnih idej Aristotela, Huma in Kanta ter nekaterih sodobnikov pokaže na izvore človekove *osebne morale*. Človek je po njenem prepričanju bitje, ki ga kljub sebičnim interesom za samoohranitev odlikuje *moralni čut* kot temeljna potreba človekove narave, oblikovanje slednjega pa je primarni cilj vzgoje. Oblikovanje moralnega čuta je povezano

s človekovo *simpatetičnostjo* kot zmožnostjo pripisovanja pomembnosti potreb, želja in pričakovanj sočloveka ter z *imaginacijo* kot zmožnostjo razumevanja drugih ljudi glede na to, kar imamo skupnega človeškega: »[...] z imaginacijo prepoznan koncept potreb in želja drugih poleg mene, občutek, da so ti drugi pomembni, ki smo ga poimenovali simpatetičnost, je izvor etike.« (Prav tam, str. 138)

Na teh dveh eksistencialnih temelji *altruizem* kot temelj osebne moralnosti in pomeni »biti pripravljen preseči tisto, kar bi želel narediti, ali vzdržati se zahteve, ki bi jo želel zase, v korist drugih ljudi.« (Prav tam, str. 134) Čeprav je altruistično ravnanje mnogokrat povezano z ljubeznijo ali velikodušnostjo do bližnje osebe, bistvo altruizma izhaja iz naše povezanosti z drugimi ljudmi s pomočjo simpatetičnosti in imaginativnega razumevanja sočloveka. Ker se človek pogosto znajde v konfliktu nasprotja med interesom za svoje lastne potrebe in potrebe drugih bitij, dobijo zahteve, prepoznane s pomočjo simpatetičnosti in imaginacije, formo Kantovske *dolžnosti / zahteve* in ne zgolj moralnega nagnjenja.

Morala vznikne, povedano metaforično, ko se ljudje zavejo, da so najprej z lastno *skupnostjo*, nato pa z vsemi človeškimi bitji v istem čolnu, da je vožnja s čolnom tvegana in da bo le-ta potonil, če med člani posadke ne bo prišlo do sodelovanja. Iz tega vznikne pripravljenost za velikodušnost, deljenje in obvladovanje lastnih želja, če bi njihova zadovoljitev ogrozila druge na čolnu. V kritični situaciji morajo ljudje deliti določene vrednote. V tem se skrivajo korenine etičnega. To je tisto, kar odpre možnost altruizma, ko vsak človek misli nase in na svoj odnos do ostalih (prav tam, str. 139–140).

Za človeka kot družbeno bitje je izjemno pomembna tudi zasnova *javne morale*, na kateri temeljita družbena ureditev in sistem temeljnih človekovih pravic. Če je osebna morala zasnovana na mešanici načel in čustev ter počiva na občutku, da moram nekaj storiti ne glede na posledice dejanja oziroma vprašanje javnega (ne) odobravanja (časti), javna morala kot osnova pravnega sistema ne more upoštevati čustev in motivov, čeprav se ukvarja z vprašanjem krivdnega namena/intence storilca kaznivega dejanja. Javna morala zahteva predvidevanje dolgoročnih posledic za vse glede na skupno dobro, ter zmožnost, da razložimo pomen dolžnosti glede na skupno dobro vseh državljanov.

Najmočnejši argumenti javne morale izhajajo iz konsekvencialistične logike utilitarne etike, ki sledi načelu iskanja največjega pozitivnega učinka dejanja za največje število članov skupnosti. Absolutni kriteriji moralnosti na tem področju so pogosto šibki in pri njihovem reševanju si akterji pomagajo z za etiko dvomljivimi postopki, kot sta na področju medicinske etike argument dvojnega učinka (ločitev med namenom/intenco storilca dejanja in predvidevanjem učinka dejanja – lajšanje bolečin hudo bolnemu pacientu, čeprav vemo, da narkotiki povzročijo oslabelost organizma in hitrejšo smrt pacienta; prav tam, str. 40–46) ali očitek argumenta spolzkega terena (ko se odločamo o odklopu pacienta z aparatur, ki ga umetno ohranjajo pri življenju, češ da življenja v vegetativnem stanju ni več vredno ohranjati; prav tam, str. 55).

Ceprav nekateri avtorji zagovarjajo tezo, da bi morali javno moralo zasnovati na pojmovanju človekovih pravic, M. Warnock zavrne takšno argumentacijo na primeru sprejetja zakona o pravici do izobraževanja za težje duševno prizadete v

Veliki Britaniji, ki dokazuje, da se zakoni in z njimi povezane pravice utemeljujejo na predhodnih moralnih imperativih (vsem ljudem ne glede na hendikep omogočiti izobraževanje), ki hkrati omogočajo kritiko zakonov. Morale ni mogoče logično izpeljati iz pravic, saj je nemogoče reči, da so ti otroci pred sprejetjem zakona imeli kratene pravice, a pred tem zakonom so bili težje duševno prizadeti otroci spoznani za osebe, ki jih ni mogoče izobraževati, zato zanje zadostuje sistem osnovne nege (prav tam, str. 90 in 95). S tem se M. Warnock ogradi od teorije naravnih pravic in v človekovih pravicah vidi pomemben dosežek civilizacije, ko se uveljavijo kot instrument poglobljanja javne morale in zaščite človeka pred delovanjem posameznikov ali družbenih institucij, ki niso zavezani temeljnemu moralnemu čutu.

Bistvena razlika med moralnimi ideali in pravnimi pravicami ter soodvisnimi dolžnostmi dodatno pokaže, da *morala ne more biti utemeljena na konceptu pravic*. Razlika med moralno dolžnostjo (*duty*) in pravno obveznostjo (*obligation*) je v tem, da klasično pojmovanje (moralnih) dolžnosti poleg zavedanja temeljnih dolžnosti vključuje tudi druge motive, kot so sočutje, usmiljenje in velikodušnost, ki jih s pravno obveznostjo ni mogoče predpisati; klasična (moralna) dolžnost takih motivov torej ne izključuje, ampak jih predpostavi, kajti odgovorna oseba je tista, ki dela, kar je prav in se trudi biti dobra. Druga razlika med dolžnostjo in obveznostjo pa je v tem, da moralni ideal vedno predpostavlja recipročno dolžnost vsakogar, da ga brani; ko pa se nekdo sklicuje na pravno pravico, to pomeni, da ima nekdo drug dolžnost zagotoviti, da se ta pravica spoštuje. Če so pravice in obveznosti povezane, so na način, da na primer pravica bolnika do zdravljenja pomeni obveznost zdravstvenega sistema, da jo izvaja. To nikakor ne pomeni, da nihče ne bi mogel imeti pravice, ne da ima hkrati dolžnost, a vsekakor velja omeniti, da imajo lahko na primer otroci pravice, čeprav nimajo recipročnih pravnih obveznosti.

Če pravice omogočajo, da jih v javnem družbenem prostoru zahtevamo, se osebna morala nanaša na možnost samoodpovedovanja oziroma altruizma, misli, da so drugi enako ali celo bolj pomembni kot jaz sam: »Menim, da civilna družba ne more delovati, če je utemeljena le na ogorčenju, kadar so kršene pravice, brez primerov občudovanja tistih, ki kot dobri Samarijan uveljavljajo altruizem. Če bi bila pravičnost edina ali zgolj najpomembnejša vrednota, bi lahko izginile ideje, kot so sočutje, souvažstvo in krutost, sram in nepoštenost.« (Prav tam, str. 115)

Javna morala torej omogoča zagotovitev zakonitosti in pravičnosti v družbi, kar se nanaša na koncept državljskih pravic in dolžnosti, osebna morala pa se nanaša na notranji občutek in interes/motivacijo za dobro namesto slabo delovanje, interes za samo moralo, oziroma željo, da smo dobri.

Če povzamem, po M. Warnock (prav tam) etika vznikne, ko nekdo vidi, da mora odložiti zadovoljitev trenutnih želja v korist dobrega; in dobro tukaj pomeni tako dobro zame kakor tudi dobro za sočloveka in skupnost, katere član sem. V nasprotju z etiko pa lahko kazenski zakoni kot del pravnega režima zgolj omejijo vedenje tistih, ki ne delujejo v skladu z notranjim moralnim čutom, občim občutkom odgovornosti do drugih ljudi, ki temelji na simpatiji. Izza kazenskega prava so načela, ki so vrednote, ki jih morajo sprejeti vsi člani družbe. Ta načela niso le osnovna zakonom, ampak tudi občutku osebne dolžnosti. A vseeno ta načela in dolžnosti niso vse, kar tvori moralo. Drugim lahko ponudimo ljubezen in občudovanje vrlin,

kot so pogum, resnicoljubje in prijaznost, pa tudi zavezanost moralnim načelom. In občudovanje naštetih vrlin in zavez vzpostavi ideale, zmožnost imaginacije o tem, kakšne osebe želimo postati (prav tam, str. 140).

Čeprav so za moralo pomembne mnoge osebne lastnosti oziroma dimenzije (vrline, vrednote, občutek dolžnosti, presojanje v skladu z etičnimi načeli), brez kančka altruizma, ki vznikne s pomočjo simpatije in imaginacije, ni osebne morale, brez te osebne morale v smislu želje, da ravnam etično, pa ni mogoča javna morala, usmerjena k skupnemu dobremu, niti uveljavitev na človekovih pravicah utemeljene pravne države. Naloga vzpostavitve človekovih pravic in njihova zaščita s kazenskimi prepovedmi je zelo pomembna civilizacijska pridobitev, lahko bi rekli celo nadgraditev javne morale, ko s poudarjanjem določenih pravic (kot so omenjene pravice duševno prizadetih do izobraževanja) vplivamo na pozitivne spremembe etičnih stališč javnosti, a kot zapiše M. Pavčnik, »[...] pravno pravilo ne more biti avtonomno sprejeto, če ni hkrati tudi pozitivno moralno vrednoteno. Pravo, ki te opore nima v zadovoljivem obsegu ali jo začenja izgubljati, postaja čedalje bolj prisilno in nasilno.« (Pavčnik 1997, str. 233)

Javna šola med cilji moralne in državljanske vzgoje

Že iz uvodnega citata je razvidno, da je M. Warnock prepričana, da je primarni cilj vzgoje v javni šoli pomoč pri oblikovanju zasebne morale, »etike vesti in idealov« ter »osebnih ciljev« (Warnock 1998, str. 190). Ta cilj pa vključuje: oblikovanje jezika morale, ki pomeni splošne najstvene sodbe, oblikovanje imaginativne simpatetičnosti z vprašanji, kako bi se sam počutil, če bi mu nekdo uničil njegovo igro, učenje, kaj je skupnega nam in drugim ljudem, odzivanje na dejanja z odobravanjem ali neodobravanjem, preprečevanje moralnega relativizma in cinizma, ključen pa je seveda razvoj altruizma, imaginacije in simpatetičnosti (prav tam, str. 174–177 in 186–187) – virov, iz katerih vznikne morala!

Da bi učencem približali osnove osebne morale, moramo po avtoričinem mnenju od samega začetka nesramežljivo uporabljati jezik etike (brez zgoraj omenjenih šibkih argumentov, ki se mnogokrat pojavijo v območju javne morale), učencem moramo dati vedeti, da so vpleteni v etične alternative, obenem mora razred postati mikrokozmos demokratične družbe, ki pa ne zanika avtoritete etično ozaveščenega učitelja, ki poleg odzivanja na otroke vzgaja predvsem z zgledom (prav tam, str. 190–191), dati moramo visoko prioriteto otrokovi imaginaciji s pomočjo pripovedovanja zgodb, in ne eksplicitnemu poučevanju, kajti »[...] zgodbe ne predstavljajo le naracije, [...] ampak vrednote, ki so stalne, inteligibilne in predvsem skupne.« (Prav tam, str. 192) Predvsem pa je naloga moralne vzgoje v tem, da dosežemo, da otrok želi biti dober – brez te zasebne želje ne bo mogel biti dober v javni sferi. Naučiti ga moramo, da biti human pomeni biti subjekt skušnjav, hkrati pa to tudi pomeni, da zmešnjave lahko, če hočeš, premagaš (prav tam, str. 197).

Razvoj osebne morale, ki pomeni M. Warnock osrednje področje vzgoje v šoli, je mogoče osvetliti še z eno teorijo, ki v polje moralnih zahtev vnese razlikovanje med različnimi socialnimi domenami ter pokaže, da moralno zavest tvori tri struk-

turno različna področja (moralnih zahtev, konvencionalnih zahtev in osebnih izbir), ki zahtevajo tudi različne etične argumentacije kot del vzgojnega posredovanja.

Razlika med moralnim in konvencionalnim v luči teorije socialnih domen

V zadnjih desetletjih so avtorji, kot so Turiel (2004), Nucci (2001) in J. Smetana (2011), razvili teorijo socialnih domen, katere osnovna teza je, da polje družbenih zahtev zajema vsaj tri strukturno različna področja, in sicer področje moralnih zahtev, konvencionalnih zahtev in osebnih pričakovanj. Moralne zahteve omenjeni avtorji opredelijo kot tiste, ki regulirajo ravnanja, katerih posledice razvidno posegajo v dostojanstvo in dobrobit (so)človeka oziroma socialne skupine. Preprosto povedano, nemoralna dejanja žrtvi povzročajo bolečino s poseganjem v njene neodtujljive temeljne pravice in ustvarjajo nepravilno socialno okolje. Konvencionalne zahteve se nanašajo na oblikovanje navad znotraj posameznih družbenih področij, čeprav njihove kršitve ne vodijo do neposredno zaznane škode, povzročene sočloveku oziroma socialni skupini. Tretjo skupino pa tvorijo tiste zahteve, ki se dotikajo izbir osebnega življenjskega stila, izbir prijateljev, odločitev za preživljanje prostega časa itn.

A omenjeni avtorji nikakor ne pristanejo na to, da moramo na spoštovanje vseh naštetih zahtev gledati kot na nujen element ustrezne moralne vzgoje, češ da je otrokov upor zoper določeno zahtevo sam po sebi znak njegove nepripravljenosti, da upošteva legitimno avtoriteto odraslega, ki temelji na simbolnem redu družbenega okolja, sprejetje konvencij pa je nujna faza v razvoju avtonomije. Številne raziskave v različnih kulturnih okoljih so namreč pokazale, da se otroci na zahteve iz različnih socialnih domen odzivajo različno v smislu aktivnega razumevanja pomena zahteve, pri tem pa upravičeno presojujejo o pričakovanjih odraslih tudi s pomočjo lastnih izkušenj v zvezi s posledicami dejanj. Ali drugače povedano, otroci razvijejo razumevanje moralnih zahtev tako s pomočjo lastnih neposrednih izkušenj škode/bolečine ali nepoštenosti kakor tudi s pomočjo komunikacije s soudeleženci nekega dogodka, ki jim osvetlijo izkušnjo škode/bolečine (Smetana 2011, str. 45). Vztrajanje zgolj na ponotranjenju zahteve avtoritete odrasle osebe torej ni niti edini niti ključni pogoj k odgovornosti in avtonomiji usmerjenega moralnega razvoja. Razlage smiselnosti postavljene zahteve, vztrajanje pri izpolnjevanju določenih zahtev (in sankcioniranju prekrškov), izkustveno preverjanje utemeljenosti zahteve in tudi občasni upori ter pogajanja med otrokom in odraslim šele skupaj zagotavljajo vzgojno okolje, ki lahko spodbuja večjo prosocialno občutljivost in zmožnost moralnega presojanja ter izbiranja moralnih odločitev.

Menim, da lahko kot izhodiščno idejo za oblikovanje modela moralne vzgoje predpostavimo, da je treba izoblikovati različne strukture odzivanja na konflikte, ki izhajajo iz neupoštevanja vzgojnih zahtev ali celo iz upora zoper izražena pričakovanja osebe, ki vzgaja.

Moralne zahteve

Moralne zahteve, ki zadevajo ravnanja, s katerimi lahko vzgajana oseba neposredno prizadene bližnjo osebo oziroma škodi socialni skupini ali materialnemu okolju, v katerem deluje, je treba z vzgojnimi ukrepi jasno podpreti, kršitve pa brezpogojno označiti kot nedopustne. Kot pravi Hoffman (2000), je to skupna točka vseh disciplinskih praks, ne glede na nadaljnjo metodiko odzivanja na otrokov prekršek.

Načini, kako obsodimo ravnanje in utemeljimo nadaljnje vzgojno ukrepanje, pa so lahko zelo različni. Glede na tipologije vzgojnih stilov (Baumrind 1966) poznamo tri vzorce utemeljevanja vzgojne zahteve (v *vsedopuščajoči vzgoji* kot četrtem vzgojnem stilu se vzgojna zahteva ne vzpostavi). *Avtoritarna zahteva* disciplinirani osebi odreja kakršno koli utemeljitev zahteve v smislu ukaza »Ubogaj, ker jaz tako pravim«. V *permisivni vzgoji* se srečamo z utemeljitvijo tipa »S tem dejanjem si me močno prizadel, tega od tebe nisem pričakoval/-a«. Za razliko od laičnih predstav, da lahko v permisivni vzgojni situaciji otrok dela, kar hoče, se namreč tudi tu srečujemo z obsodbami nezaželenega vedenja, ki pa so praviloma implicitne (odrasla oseba se ne sklicuje na norme in prepovedi niti eksplicitno ne obsodi dejanja, ampak otroka opozori na lastno prizadetost, kar na slednjega deluje kot oblika psihičnega pritiska oziroma čustvenega pogojevanja v obliki grožnje izgube čustvene opore v osebi, ki vzgaja). Najbolj razširjen in v vzgojnih metodikah izpostavljen kot primeren je *avtoritativno-asertivni* tip vzgojne argumentacije, kjer dejanje obsodimo, sklicujoč se na predhodno postavljeno normo in njeno racionalno utemeljitev: Saj veš, da pri nas velja pravilo, da ne delamo tega, ker ... Po prevladujočih interpretacijah tak tip utemeljevanja otroku jasno predstavi spornost njegovega ravnanja in izpostavi upravičenje obsodbe, sklicujoč se na relevantno družbeno normo in na predpostavljene moralne vrednote oziroma etična načela.

Specifičnost obsodbe moralno spornega dejanja pa je po mnenju Hoffmana (2000) in Turiela (2004) v tem, da lahko namesto formalnopravne utemeljitve pravila, podkrepjene z argumentacijo ene od etičnih teorij, posežemo po *induktivni logiki*, ki izpostavi spornost dejanja glede na posledice, ki jih lahko storilec sam prepozna ali predvidi pri žrtvi. S tem, da storilca opozorimo na emocionalni distress žrtve, dobi ta *konsekvencialistični argument* status izkustvenega dokaza, da takšna dejanja niso moralno dopustna. V storilcu praviloma vzbudi recipročen distress in občutek krivde za posledice lastnega dejanja, ki izhaja iz empatičnega prepoznanja bolečine, ki jo je povzročil, kar lahko vodi k vzpostavitvi prosocialnih čustev (predvsem sočutja) in želje, da z nadaljnjim ravnanjem popravi napako (Kroflič 2010).

Pozitivna vrednost induktivnega disciplinskega postopka je večplastna. Vedno več raziskav dokazuje, da ta metoda spodbuja razvoj prosocialnosti v smislu usmerjanja pozornosti na dobrobit druge osebe, ki pri sklicevanju na racionalne argumente in formalni status kršene norme praviloma izostane. Poleg tega se danes krepi zavedanje, da je razvoj prosocialnih čustev, še posebej sočutja, primarnjši dejavnik človekove moralnosti od etičnega presojanja v skladu z moralnimi

vrednotami, pravili in načeli. Odgovornost do sočloveka, socialnega in naravnega okolja in tudi do lastne dobrobiti ter smiselnosti ravnanja je po Levinasu prvinski kriterij moralne odgovornosti, medtem ko je racionalno presojanje o etični upravičenosti določenega dejanja, ki izhaja iz moralnih vrednot in načel, pripoznanih kot univerzalnih, in posledično človeku kot racionalnemu bitju nalaga primarno deontološko odgovornost do ravnanja v skladu s spoznano moralno normo, drugega pomena (Kroflič 2007). Preprosto povedano, odgovornost do bližnje osebe, povezana s sočutjem in moralno imaginacijo, se v človeku razvije pred zmožnostjo zahtevnega moralnega argumentiranja, poleg tega pa njen razvoj z večjo gotovostjo kot razvoj trdnih moralnih načel preprečuje nemoralna ali celo zločinska dejanja, povezana z genocidnimi politikami, množičnimi umori, pa tudi z neupravičenim zanikanjem pomena specifičnih kulturnih obrazcev osebam ali družbenim skupinam, ki s svojimi življenjskimi vzorci odstopajo od večine. Enak pristop k razumevanju osebne morale, kot smo videli, zagovarja tudi M. Warnock.

Prepričan sem, da tak pristop pomembno prispeva tudi k razvoju otrokovih kognitivnih zmožnosti za vrednotenje življenjskih situacij in zmanjšuje pritisk zahteve po otrokovi podreditvi normam, ki jih ne glede na njihovo splošno veljavo odrasli vedno postavljamo pred otroka v obliki zahtev, ki predpostavljajo otrokovo podreditev naši avtoriteti. Z epistemološkim samoomejevanjem (ko namesto razlag posežemo po usmeritvi pozornosti na položaj žrtve) namreč spodbudimo otrokove zmožnosti, da sam prepozna posledice dejanja in preko njih ovrednoti moralno težo prekrška, kar obsega poglobitve prednosti učenja iz neposredne življenjske izkušnje. Ker se pri uveljavljanju te disciplinske logike pri storilcu prekrška praviloma pojavi želja, da odpravi lasten distress s pomočjo sočutne potopitve v položaj žrtve in imaginacije, ki mu omogoči predvideti pozitivne posledice povračilnega dejanja, lahko govorimo tudi o opolnomočenju storilca, ki sam ovrednoti škodljive posledice dejanja in najde način, kako s poravnavo odpraviti konflikt. Aristoteljansko rečeno, otrok tako poišče način, kako s pravim dejanjem pravi osebi na pravi način izkazati prosocialno naravnost, kar je temeljni način za spodbujanje razvoja moralne vrline (Aristoteles 1964).

Konvencionalne zahteve

Če torej moralne odločitve in dejanja povezujemo s fizičnim ali psihičnim nasiljem ter z zaščito elementarne pravičnosti, se konvencionalna pravila povezujejo z reguliranjem socialnih navad, kot so pravila v zvezi z oblačenjem, naslavljanjem, obnašanjem itn. Po mnenju Turiela se v odnosu do moralnih in konvencionalnih pravil odraža tudi specifičen odnos do avtoritete. Konvencije se nanašajo na družbena pravila in avtoritete v določenem socialnem kontekstu in so utemeljene z nosilci družbene moči, medtem ko moralna pravila svojo legitimnost/utemeljitev črpajo iz izogibanja bolečini, zaščite človekove dobrobiti in zagotavljanja poštenosti (Turriel 2004, str. 112).

Nucci (2001, str. 7–8) predstavi razliko v presojanju moralnega in konvencionalnega prekrška z naslednjima etnografskima zapisoma presojanja štiriletne deklice:

Moralni prekršek: A: Si videla, kaj se je zgodilo? B: Ja. Igrala sta se in John ga je premočno udaril. A: Se to sme ali ne sme narediti? B: Ne sme se udariti tako močno. A: Ali o tem obstaja pravilo? B: Ja. A: Kakšno? B: Da ne smeš močno udariti. A: In če ne bi imeli pravila o tem, da ne smeš nikogar premočno udariti, bi bilo potem to v redu? B: Ne. A: Zakaj? B: Zato ker bi se lahko poškodoval in začel jokati.

Konvencionalni prekršek: A: Si videla, kaj se je zgodilo? B: Ja. Bila sta glasna. A: Se to sme ali ne sme narediti? B: Ne sme. A: Ali o tem obstaja pravilo? B: Ja. Biti moramo tiho. A: In če ne bi imeli pravila o tem, bi bilo potem to v redu? B: Ja. A: Zakaj? B: Ker o tem ni pravila.

Iz zapisa je razvidno, da že štiriletni otrok presoja o pomenu moralnih in konvencionalnih pravil na različen način. Neprimernost moralnih prekrškov je zanj utemeljena v sami naravi dejanja in tudi v primeru, če o tem ne bi obstajalo jasno pravilo, taka dejanja ne bi bila ustrezna. Neprimernost konvencionalnih prekrškov pa izhaja iz avtoritete družbenega pravila, in če bi to pravilo ukinili, dejanje ne bi bilo več sporno.

Ta razlika torej bistveno vpliva na otrokovo doživljanje pomena omejevanja vedenja, morala pa bi vplivati tudi na samo vzgojno argumentacijo. Otrok moralne norme doživlja kot brezpogojne, njihovo nespornost pa utemeljuje konsekvencialistično z uvidom v škodljive posledice dejanja, čemur ustreza induktivna logika utemeljevanja pomena moralnega pravila. Moč konvencionalnih pravil je nasprotno odvisna od avtoritete tistega, ki jih postavlja, zato bi moral tudi njihov zagovor potekati na drugačni osnovi. Ko gre za kršitev pravil, ki neposredno ne povzroča škodljivih posledic žrtvi, moramo nujno poseči po argumentaciji s pomočjo predpostavljenih moralnih vrednot oziroma načel, ki nas opozarjajo na dolgoročno nezaželene situacije, ki bi se zgodile, če bi nadaljevali z določenim ravnanjem oziroma če bi vsi ravnali na tak način (Strike in Moss 2003). Če pa tudi v tem registru argumentacije ne najdemo ustreznega argumenta, gre najverjetneje za pravilo, ki v danem kontekstu ni nujno, a so ga postavile osebe z večjo družbeno močjo (starši, vzgojitelji), da bi zavarovale svoj pogled na ustrezno urejenost socialnih odnosov.

Posebej zahtevno področje konvencionalnih pravil predstavljajo vprašanja preudarnosti (praktične modrosti in previdnosti, angl. *prudential issues*), povezana z zaščito otrokove dolgoročne dobrobiti, pa naj gre za dejanja, za katera presodimo, da so za njegovo zdravje ali osebni razvoj nevarna oziroma škodljiva (na primer kajenje, eksperimentiranje z drogami, vožnja z motorjem itn.), ali za dejanja, ki škodijo njegovemu ugledu in sprejetosti v socialni sredini (na primer zgodnji seksualni odnosi, ponočevanje, izzivalno obnašanje, ki lahko privede do opravljanja ali celo do izobčenja iz socialne sredine). Odrasli jih uporabljamo, da bi otroka oziroma mladostnika zaščitili, čeprav lahko negativne posledice teh dejanj prizadenejo zgolj storilčevo dobrobit, poleg tega pa so mnogokrat tako oddaljene, da se jih storilec v trenutku dejanja praviloma ne zaveda, če ga nanje posebej ne opozorimo. Prav tako gre mnogokrat za tako imenovane statusne prepovedi, ki se nanašajo zgolj na nedoletno osebo, medtem ko so enaka dejanja odraslim dovoljena.

Takšna pravila otroci in mladostniki doživljajo kot manj obvezujoča kot moralna ter bolj odvisna od konteksta konkretne situacije, zato se jim tudi prej začnejo upirati (Tisak in Turiel 1984).

Mnoga konvencionalna pravila torej ščitijo posameznika ali socialno skupino pred daljnosežnimi negativnimi posledicami in tradicija etičnih teorij je vzpostavila vrsto argumentov za njihovo zaščito, med katerimi prevladujejo utilitaristični argumenti (načelo največjega dobrega; Strike in Moss 2003). A ideja C. Brontë (1977), da konvencionalnost ni moralnost – še več, da sta ta koncepta diametralno nasprotna kot pregreha in vrlina –, nas svari pred tem, da bi izenačili status moralnih in konvencionalnih pravil, moralno vzgojo pa zasnovali na dosledni zahtevi po podreditvi konvencionalnim pravilom, ki šele lahko vzpostavi avtonomno moralno zavest, kar je bila prevladujoča postavka večine kognitivističnih in psihoanalitičnih stopenjskih teorij moralnega razvoja v 20. stoletju. Na tem mestu velja opozoriti, da omenjene teorije ne vzpostavijo razlike med moralnimi in konvencionalnimi pravili, zato zahtevajo brezpogojno podreditev vsem družbenim zahtevam (moralnim, konvencionalnim in statusnim) kot nujen etapni cilj moralne vzgoje v smeri spodbujanja posameznikove avtonomije (podreditev simbolnemu Zakonu – čeprav se ta pred otrokom vedno pojavi v obliki konkretne družbene zahteve – v sklopu teoretske psihoanalize oziroma prehod na konvencionalno fazo moralnega presojanja pri Kohlbergu). A kot zapiše Wringe (2006) v monografiji *Moralna vzgoja (Izza poučevanja o dobrem in zlu)*, je konformno vedénje, ki ga dosežemo z discipliniranjem, samo zase neustrezen cilj moralne vzgoje, čeprav brez dvoma vsebuje določeno mero socialne vrednosti. Temu spoznanju pa velja dodati še eno opozorilo, da je namreč tudi prakticiranje svobodnih odločitev in stisk, ki so povezane s sprejemanjem njihovih posledic, nekaj, česar se mora otrok/mladostnik naučiti. O tem bo tekla beseda v naslednjem razdelku.

Vzgojne zahteve in vprašanje osebnih izbir

Zadnji register vzgojnih zahtev je poseganje v odločitve, ki jih posameznik doživlja kot osebne izbire. Tudi te odločitve so za razvoj njegove avtonomije ključnega pomena, saj pomenijo možnost razvoja osebne dejavne vloge pri izbirah, ki mu omogočajo občutek individualnosti (ločenosti od drugih bližnjih oseb) in legitimnosti njegovih osebnih potreb, interesov in ciljev (Nucci 2001). Med take izbire otroci in mladostniki v našem kulturnem okolju ponavadi uvrščajo izbiro prijateljev, pristočasnih aktivnosti, vprašanje izgleda in pravico do zasebnosti. Ker se občutek individualnosti in vprašanje pravice do osebnih izbir vedno tesno povezuje z umeščenostjo v socialni prostor (še posebej pri otrocih, ki so pri izpolnjevanju osebnih interesov močno odvisni od odraslih oseb), postane ravno razmejevanje prostora osebnih izbir in konvencionalnih zahtev ključno za uspešno vzgojno posredovanje. Če namreč na otroka in še posebej mladostnika naslavljam o konvencionalne zahteve glede vprašanj, ki jih sam razume kot osebne izbire, pride do konfliktov in odporov, ki so značilni za kritična obdobja identitetnega razvoja (otroška trma, upornost v obdobju adolescence). Kot smo videli, že otroci konvencionalne zahteve dojemajo kot odvisne od konteksta situacije, pravila, ki

jih legitimirajo, pa mnogokrat doživljajo kot nepravilna. To še posebej velja za statusna pravila, ki otroku omejujejo določene izbire, ki so sicer dopuščene odrasli osebi ali starejšemu mladostniku, mnogokrat pa tudi vrstnikom, ki živijo v drugačnem normativnem družinskem okolju. Zakaj starejši brat ali sestra, prijatelj ali prijateljica sme nekaj, kar je meni prepovedano, je eden od pogostih občutkov, ki je povezan z doživljanjem življenjske okolice kot nepravilne in ki vsaj občasno nujno vodi v nasprotovanje vzgojnim zahtevam.

Do kod puščati otroku pravico do svobodne odločitve, kje postaviti jasne vzgojne omejitve ter kakšen odnos vzpostaviti do otrokovega upiranja vzgojnim zahtevam odraslih – to so v našem kulturnem okolju v zadnjem stoletju postala osrednja vprašanja praktične in akademske pedagogike.

Do zavedanja, da ima tudi otrok pravico do sprejemanja samostojnih odločitev v zvezi z lastnim življenjem, je prišlo sorazmerno pozno v zgodovini. Dolga stoletja so zaznamovali družbena determiniranost življenjskih potekov, močan občutek varnosti ob pomanjkanju prostora za svobodne odločitve (Bauman 2001) in posledično človekovo hrepenenje po avtonomiji, značilno za obdobje porajajočih se družboslovnih in humanističnih znanosti. Proces modernizacije družbe so vplivali na večanje prostora svobode, najprej za odrasle moške, pozneje pa tudi za ženske in otroke. Ob tem so se začela pojavljati prva vprašanja o škodljivih stranskih posledicah teh procesov. Durkheim (1985) je bil prepričan, da je omejevanje človekovih brezmejnih aspiracij (egoizma) nujen pogoj družbene kohezivnosti, sicer začnejo družbene vezi razpadati in nastopi stanje družbene anomije. Giddens (1991) je tem analizam dodal spoznanje o negativnih učinkih družbene anomije na posameznika, ki začne izgubljati občutek ontološke varnosti, ki je nujen za zdrav razvoj posameznikove identitete. Analize družbene pogojenosti teh procesov pa so pokazale, da se za večanjem prostora svobodnih izbir skrivajo nove oblike družbenega izkoriščanja posameznika, ko svoboda posameznika, nekoč središče njegove zasebnosti, postane javno deklarirana vrednota in celo zahteva: biti svoboden in individualno odgovoren za posledice slabih izbir (Beauvois 2000, Salecl 2010). Posledice teh pritiskov naj bi se kazale v izrazitem porastu tesnobe otrok, mladostnikov in odraslih (Salecl 2004), v stiskah staršev, ki ne znajo določiti ustrezne meje med vzgojnimi zahtevami in puščanjem svobode otrokom, kar vodi v terapevtizacijo vzgoje in paranoidno starševstvo (Furedi 2001), ter v oblikovanju narcisistične kulture (Lasch 1979), ki je le natančnejša diagnoza v začetku 20. stoletja porajajoče se družbene anomije.

Sredi 20. stoletja se torej najdemo v shizofreni situaciji glede vzgoje otrok. Na eni strani apeli po večji participaciji otrok v smislu svobodnih izbir, na drugi strani krepitev kantovskega pogleda na razvoj otroka, ki se mora zato, da bi ukrotil svojo divjost in razvil potenciala za avtonomijo, predhodno brezpogojno podrediti vzgojnim zahtevam odraslega; tj. krepitev pogleda, ki postane izhodiščna ideja stopenjskih teorij otrokovega razvoja. Tudi starševsko dobrohotno puščanje prostora svobodnih odločitev (oziroma prostora osebnih izbir) je označeno za patološko, kar naj bi potrjevali številni empirični dokazi: o otrokovi amoralnosti, preden je sposoben abstraktnega moralnega presojanja, in o otrokovi narcisistični usmerjenosti v zgodnjem otroštvu, ki se lahko sprevrže v tipično osebnostno značilnost

odrasle osebe, če otrok ni pravočasno in dosledno podvržen zahtevi po podreditvi simbolnemu očetovskemu Zakonu (Žižek 1987).

Raziskave, ki vržejo senco dvoma na to – v akademskem svetu in v svetu priročniške vzgojne literature, ki izhaja iz kritike permissivnosti – prevladujočo usmeritev, izidejo iz proučevanja podob otroštva in natančnega etnografskega opazovanja otrokovega odzivanja v družinskem in institucionalnem okolju. V ozadju modela dosledne discipline, ki otroka pripravlja na stanje avtonomije (svobode), stoji podoba otroka kot ranljivega bitja posebnih potreb (Kroflič 2011), še več – kot bitja, ki je podvržen tiraniji lastnih egoističnih interesov. Podoba ranljivega bitja utrdi razsvetljsko podobo otroka kot čustveno odvisnega in miselno ter socialno nekompetentnega bitja, obkroženega z mnogimi nevarnostmi, zato bo šele ob povečanem nadzoru, ustrezni negi, vzgoji in izobraževanju postal človek v polnem pomenu besede.

To podobo lahko zrahljamo in s tem naredimo prostor bolj zdravemu odnosu do upornišтва otrok in mladostnikov samo, če sledimo novejšim ugotovitvam o zgodnjem obstoju prosocialnih motivov pri otroku in njegovi naravni zmožnosti, da uvidi neizpodbitno veljavnost temeljnih moralnih zahtev. Če so v času Kanta in Freuda moralno paniko sprožile trditve o otrokovi divjosti in podvrženosti načelu ugodja, ki se bo utrdila v trajno osebnostno lastnost, če je ne podvržemo brezpogojni disciplini, lahko šele uvidi v otrokovo prosocialno naravnost in jasno zaznavo neizpodbitnosti moralnih norm, ki ni zavarovana (zgolj) z ugašajočo avtoriteto odraslega, sprostijo vzgojno teorijo za iskanje uravnoteženega oblikovanja vzgojnih zahtev med moralnim, konvencionalnim področjem in področjem osebnih izbir ter zmanjšajo strah pred otrokovimi upori volji odrasle osebe in dvomu v legitimnost njegovih zahtev. Kot zapiše Nucci (2008), moramo upornost mladih začeti razumeti kot bistveno dimenzijo moralnega razvoja na individualni ravni ter moralnega napredka na družbeni ravni.

Pedagoški domet teorije socialnih domen

Teorija socialnih domen sproži za razumevanje moralne vzgoje vrsto pomembnih ugotovitev. Če želimo vzpostaviti za otroka prepričljivo vzgojno argumentacijo na osnovi močne etične osnove, moramo vzgojne zahteve nujno diferencirati na tiste s takojšnjimi moralnimi posledicami (moralne zahteve) in na konvencionalne zahteve, ki se dotikajo smiselne ureditve pravil institucije v imenu dolgoročne koristi njenih članov. Za otroka najprepričlivejša etična argumentacija moralnih norm je konsekvencionalistična induktivna argumentacija, uveljavitev konvencionalnih zahtev pa zahteva zahtevnejšo argumentacijo glede na različna etična načela (zlato pravilo etike in načelo enakega spoštovanja, načelo največjega dobrega za največje število udeleženih v konfliktni situaciji, načelo ohranjanja/razvoja smiselnega odnosa, načelo zavarovanja skupnosti in načelo zaščite osebne rasti karakterja) (Strike in Moss 2003, str. 3–5).

Drugo spoznanje se nanaša na ugotovitev, da moramo, če se želimo izogniti moralnemu relativizmu, postaviti spoštovanje moralnih norm, kot jih opredeli teorija socialnih domen, kot ultimativno zahtevo, medtem ko je uveljavitev konvencionalnih

zahtev stvar dogovorov med otroci in odraslimi. To na ravni načrtovanja vzgojnega koncepta javne šole pomeni, da mora šola določena pravila uveljaviti kot nujen normativni okvir delovanja, ki ga je treba vedno znova pojasnjevati, a dosledno ščititi z vnaprej vzpostavljenim sistemom odzivanja na vzgojne prekrške. Večino šolskih pravil, ki se dotikajo režima sobivanja v instituciji, pa moramo uveljavljati v okviru demokratičnega dogovarjanja v razredni in šolski skupnosti (Kroflič idr. 2009).

Tretje opozorilo, ki ga bom poglobil z naslednjim razdelkom, pa se nanaša na ugotovitev, da moramo na upor otroka zoper konvencionalne zahteve gledati kot na njegovo urjenje moralne avtonomije in vstopa v sfero politično angažiranega delovanja.

Če ta spoznanja povežemo z dialoško naravo samoomejitvene avtoritete (Kroflič 2010a), se nam ta kaže v polju vseh naštetih socialnih domen: v domeni moralnih zahtev v obliki epistemološkega samoomejevanja odraslega, ki zgolj z usmerjanjem pozornosti otroka na škodljive posledice njegovega dejanja praviloma sproži njegov prosocialen odziv; v domeni konvencionalnih zahtev v obliki apela po demokratičnem dogovarjanju na osnovi močne etične argumentacije; v vmesni domeni konvencionalnih zahtev in osebnih izbir pa v uvidu v pozitivno razsežnost upornosti otrok in mladostnikov, ki ne pomeni zanikanja avtoritete odraslih, ampak, kot je v 30. letih 20. stoletja zapisal Gogala, apel mladih, ki želijo »[...] prodreti do objektivnosti direktnim potom in preko svoje lastne duševne aktivnosti.« (Gogala 1931, str. 115)

Politično dejanje kot možnost izstopa iz družbe pri H. Arendt

Avtorji teorije socialnih domen se v svojih raziskavah omejujejo zgolj na vprašanje oblikovanja zasebne morale. Za povratek v polje javne morale, prava in družbene sfere se bom zato navezal na politično filozofijo H. Arendt.

Le-ta v svojem najodmevnejšem delu, *Viti activi* (1996), zoperstavi razliko med človekovim avtentičnim bivanjem oziroma smiselno eksistenco in družbenim bivanjem, »[...] v katerem človeku ne gre za nič ekskluzivno človeškega« (Kovačič 2012, str. 66), med aktivnostmi, ki tvorijo človeški svet in bivanje, pa ima eno najpomembnejših vlog prav politično dejanje. Slednje nikakor ni delovanje v skladu s konformnimi družbenimi zahtevami, ampak pomeni antagonistično nasprotje podreditvi družbenim normam in je »[...] praktična zavrnitev družbene konformnosti« (prav tam, str. 81).

Po mnenju H. Arendt torej politično in ustvarjalno dejanje zahteva izstop iz omejitev družbenih konvencij in vstop v svet(nost) kot prostor človeškega/humanega bivanja. Ta svet je v *Viti activi* opredeljen kot pluralen in dogovorjen na podlagi ideje enakosti (in ne istovrstnosti, značilne za družbeno produkcijo). Zahteva akterja, ki se je pripravljen upreti zahtevam po asimilaciji v družbeno realnost, ali če zapišem malo drugače, politični angažma je človekova temeljna moralna zaveza, saj je polje političnega delovanja poleg ustvarjalnega dela, kritično reflektiranega mišljenja in ustvarjanja sveta spominov, oblikovanih v zgodbe, nujna sestavina človeškega sveta.

V tako kritični postavitvi fenomena družbe in družbenega si je težko predstavljati, da bi pedagoški koncepti »podrejanja, ki osvobaja«, in »samouravnavanja vedenja« v luči cilja prilagoditve na pogoje družbenega bivanja lahko bistveno prispevali h konstrukciji smiselnega bivanja posameznika v svetu, ki ga po H. Arendt tvorijo svet trajnih produktov ustvarjanja, dom, javnost in zgodovinski spomin. Prvič zato, ker moramo že vzgojo samo razumeti ali kot del bolj ali manj totalitarne ideološke reprodukcije družbenih pomenov ali kot splet odnosov, preko katerih otrok/mladostnik aktivno vstopa v človeški svet; in drugič zato, ker je težko verjeti, da lahko dejavnost utrjevanja obstoječih konvencionalnih pomenov vodi k »presežnemu« – k ustvarjanju smiselnega sveta osebnih in skupnih pomenov onstran zahteve po podreditvi družbeni konvencionalnosti.

Morda si lahko pri tem pomagamo s še enim konceptom H. Arendt, to je s tezo, da posameznik v totalitarnih državah lahko doseže družbeno enakost samo z zatrtjem svoje drugačnosti oziroma osebne identitete, kar je še posebej izpričeval zgodovinsko spodleteli poskus asimilacije Judov v evropskem prostoru v 19. stoletju. Pogojevanje emancipacije z asimilacijo je ravno tisto področje, ki ga sicer koncept distributivne pravičnosti najtežje misli in se zato v sodobnosti uveljavi v obliki ideje pozitivnega pripoznanja (Fraser in Honneth 2003).

Koncept pozitivnega pripoznanja je ključen tudi za uresničevanje vzgojnih pristopov v duhu *Konvencije o otrokovih pravicah*. Le-ta temelji na ideji uravnoteženja treh sklopov otrokovih pravic do zaščite, oskrbe in participacije, pri čemer sta prvi (pravica so zaščite) in tretji (pravica do participacije) sklop v določeni napetosti, ki jo lahko razrešimo šele s sprejetjem podobe zmožnega otroka in s krepitvijo njegovih zmožnosti za samostojno odločanje, saj je drugače vključevanje otroka v demokratično odločanje preprosto neodgovorno početje: »Pomembno je imeti v mislih, da oba ekstrema, na eni strani paternalistično omejevanje otrokove svobode in na drugi strani liberalne spodbude otroku, da sprejema svobodne izbire brez podpore tradicionalnih 'socialnih stabilizatorjev' (družine, prijateljev, šole, cerkve), lahko omejita ali celo škodita otrokovemu optimalnemu razvoju.« (Kroflič 2012, str. 112)

Krepitve otrokovih zmožnosti za samostojno odločanje pa ni mogoče omejiti na vzgojo javne morale v smislu učenja o demokratičnih mehanizmih zaščite temeljnih človekovih in otrokovih pravic, ampak moramo otroka vključiti v procese odločanja, to pa od vzgojitelja zahteva poglobljanje otrokovih moralnih občutkov in presojo (osebne morale) ter zavedanje odgovornosti za posledice njegovih odločitev (politične odgovornosti). Rečeno v duhu politične filozofije H. Arendt, sledenje ontologiji človekovega humanega bivanja v svetu zahteva zagovor njegovega ontološkega angažmaja onstran konvencionalnosti, ontološki angažma pa je po mnenju Bahtina (1991) in Matusova (2009) ena temeljnih sestavin dialoške pedagogike.

Sklep

Predstavljene teorije M. Warnock, teorije socialnih domen in teorije H. Arendt pomenijo dobro osnovo za razmislek o pogojih uspešnega vključevanja otroka oziroma mladostnika v širše družbene skupnosti, saj osvetljujejo tako vprašanje pogojev, pod katerimi posameznik razvija moralno samopodobo, kakor tudi vprašanje, kako misliti skupnost, ki zagotavlja optimalen razvoj potencialov človečnosti njenih pripadnikov.

Razvoj posameznikove moralne zavesti sem soočil z vprašanjem, kako se tematika človekovih pravic in njenega temelja v javni morali skupnosti prevaja v zasnovo osebne morale, katere razvoj bi po M. Warnock moral biti primarni cilj vzgoje v javnem vrtcu in šoli. Spoznali smo, da otrok v zgodnjem obdobju razvija prosocialno naravnost in moralno zavest na osnovi konsekvencialistične (induktivne) argumentacije, pogoj za razvoj prosocialnosti in moralnosti pa je socialni prostor, ki ponuja številne možnosti medosebnih odnosov, prakticiranja moralnih odločitev in pogajanja o konvencionalnih zahtevah. Ob tem ostaja odprto vprašanje, kako spodbujati globljo utemeljitev osebne morale in se ob tem izogniti svetovnonazorskih utemeljitev izvora moralnosti, ki jih laično zasnovan vrtec oziroma šola ne smeta podpirati. Obrambo take usmeritve vidim v dejstvu, da induktivna konsekvencialistična argumentacija ne vključuje deduktivno zasnovanih elementov, na katerih temeljijo svetovnonazorske utemeljitve morale, pa naj gre za prepričanja o religioznem izvoru temeljnih moralnih vrednot in načel ali za prepričanje o obstoju univerzalnih moralnih kriterijev svetovnega etosa.

Nadalje sem pokazal, da se moramo zavedati pomena ločevanja moralnih in konvencionalnih norm, pa tudi pomena sprejetja pravil bivanja v skupnosti tako glede ultimativnih moralnih zahtev kot dogovorjenih konvencij. Da ne zapademo v moralni relativizem in ohranimo idejo šole kot demokratične institucije, ki učence in dijake aktivno vključuje v procese demokratičnega dogovarjanja, je omenjena diferenciacija šolskih pravil nujna, ta pa nadalje pomeni tudi smiselnost afirmacije dvostopenjske zasnove vzgojnega koncepta, ki je v delu obranbe temeljnih moralnih norm vzpostavljen vnaprej, medtem ko sprejemanje konvencionalnih pravil sobivanja pomeni polje demokratičnega dogovarjanja v okviru razredne in šolske skupnosti. Problem, ki ostaja pri takem predlogu nerazrešen, pomeni zagotavljanje obvezne in zavzete prisotnosti učencev/dijakov pri pouku, saj se nanaša na dolgoročne pozitivne učinke na razvoj otrok/mladostnikov, ki jih slednji pogosto ne doživljajo kot nujno obvezo, zato jim neprisotnost ali nesodelovanje pri pouku ne predstavlja nujnega pogoja uresničevanja šolske obveznosti. V okviru ponujenega modela ta problem ni mogoče reševati drugače kot s prepričljivim sklicevanjem učiteljev na etično načelo zaščite osebne rasti karakterja (Strike in Moss 2003).

Predlog vzpostavitve šole kot demokratične skupnosti se dotika zasnove skupnosti, v kateri lahko najučinkoviteje razvijamo predstavljeno zasnovo moralne in državljanske vzgoje. Rečeno v duhu politične teorije H. Arendt – kako zasnovati skupnostno etiko med konceptoma družbenosti in svetnosti. Model skupnosti, ki spodbuja vse elemente človeškega/humanega bivanja, H. Arendt opredeli kot pluralen in dogovorjen na podlagi ideje enakosti, kar ustreza novi liberalni

zasnovi demokratičnih skupnosti, ki slavijo drugačnost vsakega posameznika in raznolikost vsake družbene realnosti v imenu inkluzivnih (Lesar 2009) in multi-kulturnih vrednot (Ermenc Skubic 2007) ter dialoških etik in demokratičnih politik (Moss 2008). Načela vzajemnega prilagajanja in oblikovanja skupnostnih vrednot na osnovi dialoške komunikacije namreč najdemo zapisana tako pri številnih teoretikih, ki se danes ukvarjajo s strateškimi pogoji za razvoj javnega šolstva, kakor tudi pri tistih, ki poskušajo misliti šolo kot skupnost v kontekstu odnosa do marginaliziranih družbenih skupin, pa naj gre za priseljence ali osebe s posebnimi potrebami.

Vzgoje v javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah torej ne gre primarno razumeti kot dejavnost ustvarjanja javne morale in seznanjanja s človekovimi pravicami ali »vsaj« vzdrževanja konvencionalnega, ampak mora (vzgoja) odpirati vprašanja osebnega bivanja v skupnem svetu. Predstavniki teorije socialnih domen namreč prepričljivo pokažejo, da se osebni čut za moralno pri otroku izoblikuje že zelo zgodaj, in sicer na podlagi njegove usmerjenosti k izogibanju bolečini, zaščite človekove dobrobiti in zagotavljanja poštenosti. M. Warnock te ugotovitve poglobi s Humovim konceptom simpatetičnosti in imaginacije, ki otroku oziroma mladostniku omogočita prepoznanje potreb in pričakovanj sočloveka in socialne sredine, graditev aristoteljanske predstave o dobrem življenju in vznik altruističnih motivov. Takšno naravnost pa podpira vzgojno okolje, ki sprejema ugotovitev, da otroci razvijejo razumevanje moralnih zahtev tako s pomočjo lastnih neposrednih izkušenj kakor tudi s pomočjo komunikacije s soudeleženci nekega dogodka, ki jim osvetlijo izkušnjo škode/bolečine.

Da bi se lahko na ustrezen način uveljavila paradigma šole kot socialnega prostora in družbene institucije, ki naj spodbuja krepitev posameznikovih zmožnosti za aktivno in odgovorno državljanstvo, ne smemo spregledati klasičnih ugotovitev Deweyja (1974) o šoli kot formi družbenega življenja, ki nas s pomočjo politične filozofije H. Arendt svari, da na pozitivno vzgojno izkušnjo gledamo kot na prototip političnega dejanja ali v obrambo temeljne človekove pravice ali v zahtevo po odpravi nepravilnega družbenega pravila.

Literatura in viri

- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.
- Aristoteles. (1964). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bakhtin, M. M. (1991). *Dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bauman, Z. (2001). *Community (Seeking safety in an insecure world)*. Cambridge: Polity Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, str. 887–907.
- Beauvois, J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja*. Ljubljana: Krtina.
- Brontë, C. (1977). *Jane Eyre*. New York: New York University Press.

- Carr, D. in Steutel, J. (1999). *Virtue ethics and Moral education*. London, New York: Routledge.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education (Selected Writings)*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1985). The vision of labour in society. V: *Readings from Emile Durkheim*. London and New York: Routledge, str. 12–33.
- Ermenc Skubic, K. (2007). Is education for the coexistence of different cultures only possible as a subversive activity of the teacher? V: S. Devetak (ur.). *The Success Story with the Aftertaste of Bitterness Discrimination in Slovenia*. Maribor: ISCOMET – Institute for Ethnic and Regional Studies, str. 66–74.
- Frazer, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting*. Allen Lane.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Gogala, S. (1931). *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovačič, G. (2012). *Proti družbi (Koncepti družbenosti pri Hanni Arendt in meje sociologije)*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora – zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56–71.
- Kroflič, R. idr. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa (Vzgoja preko umetnosti v Vrtec Vodmat). V: R. Kroflič idr. (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–39.
- Kroflič, R. (2010a). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, 21, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2012). Il riconoscimento del bambino come individuo capace: i fondamenti dell'educazione nello spirito dei diritti dei bambini. V: E. Toffano Martini in P. De Stefani (ur.). *Che vivano liberi e felici ...: il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (Biblioteca di testi e studi, 734). Roma: Carocci, str. 109–123.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.

- Moss, P. (2008). Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child development perspectives*, 2, št. 2, str. 114–119.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. (ur.). (2008). *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Development and Education*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum.
- Pavčnik, M. (1997). *Teorija prava (Theory of Law)*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Salecl, R. (2004). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Salecl, R. (2010). *Izbira*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, Families, and Social Development (How Teens Construct Their Worlds)*. Wiley-Blackwell.
- Strike, K. A. in Moss, P. A. (2003). *Ethics and College Student Life (A case Study Approach)*. New Jersey, Ohio: Prentice Hall.
- Tisak, M. S. in Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55, str. 1030–1039.
- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality (Social development, context, and conflict)*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Warnock, M. (1998). *An Intelligent Person's Guide to Ethics*. London, New York, Woodstock: Duckworth Overlook.
- Wringe, C. (2006). *Moral Education (Beyond the Teaching of Right and Wrong)*. Dordrecht: Springer.
- Žižek, S. (1987). Patološki narcisizem. V: S. Žižek (ur.). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost, str. 105–172.

