

Ali je dobra in obenem nevtralna šola res možna?

V pričujočem prispevku obravnavam edukacijsko¹ tematiko s splošnih, lahko bi rekli filozofskih vidikov. Izhajam s stališča antropološko utemeljene etike kreposti, ki trdi, da mora človek razviti vrsto kreposti ali vrlin (zadnja izraza v besedilu uporabljam kot sopomenki), če naj bo njegovo življenje uspešno in dobro. Ker je cilj vsake vzgoje, celo živalske, priprava na samostojno življenje, je posledično njen cilj tudi razvite vrlin, potrebnih za življenje. Vrline pa se bistveno oblikujejo v skupnosti.²

Človek je telesno, miselno in duhovno bitje. Za dobro življenje potrebuje vire za svoje telesno, miselno in duhovno življenje. Pri duhovnem življenju gre v veliki meri za razsežnost simbolnega, ki se je človek udeležuje v svojem umetniškem in religioznem življenju. Človeku pa religiozna in umetniška oblikovanost ni dana kot takemu, ampak se mora v njem razviti, potrebno jo je v njem vzgajati in jo negovati. Religija in umetnost sta dva principa, iz katerih raste človekovo duhovno življenje, in za rast v obeh razsežnostih je potrebna vzgoja. Umetnost in religija sta poti do človeške odličnosti in do smiselnega bivanja. Kot taki ne moreta biti v nasprotju, sta pa to dve različni človekovi dejavnosti, dve različni obliki človekovega bivanja, dva različna lotosova lista na rastlini človekove osebe. Pri vzgajanju v obeh smereh je seveda potrebno tudi določeno faktično znanje, tako za udeleževanje kot še toliko bolj za ustvarjanje; potrebne so določene spretnosti, veščine in vrline, da je človek lahko deležen oziroma udeležen na dobrem umetniš-

kega in religioznega. Brez določenih znanj in vrlin ne moremo biti v polnosti deležni dobrobiti umetnosti: to je morda najbolj očitno pri najbolj tehničnih umetnostih, kot je npr. resna glasba. Razvita umetniška rahločutnost je kita, spletena iz mnogih niti. Podobno je pri religioznem življenju; ne veroučno znanje in podobno, ampak v prvi vrsti krepostno življenje, uresničevanje kreposti, lahko naredi prostor za Boga, brez česar je vsa učenost malo vredna. Brez zmernosti in ljubezni nam je pot do Boga zaprta, brez brezkompromisne iskrenosti je resnična udeležnost v umetnosti le slepilo. Upal bi se trditi, da je odsotnost samoomejevanja eden od pomembnih dejavnikov, zaradi katerega je umetniška in religiozna podoba našega časa takšna, kot je, zato je potemtakem duhovna podoba našega časa takšna, kot je. Vse to lahko da in naj bi dala religiozna in umetniška vzgoja. Vsega tega se dobro zavedajo dobri učitelji umetnosti in kateheti. V pojmih kreposti ali vrlin bi lahko glavno vprašanje umetniške in veroučne vzgoje izrazili takole: Katere so kreposti, ki so potrebne za udeležnost na dobrem umetnosti in religije, za umetniško in religiozno rast?

Pri obojem pa bi rad poudaril še naslednje: dober učitelj (duhovnosti) je tisti, ki verjame, da ljudi lahko spreobrne in ki mu uspe prebuditi ljudi/učence iz sna, v katerem spijo duše mnogih od njih. Dober učitelj je buditelj in navdihovalec. Ta zavest je še posebno pomembna pri predmetih, ki zadevajo duhovno področje: književnost, umetnostna vzgoja, verouk, filozofija, moralna vzgoja ipd.



Andreja Muha: **Družinske počitnice**, 2002, flomaster, 21 x 15 cm.

Ti predmeti so brez učinka, kljub še tako odličnemu programu, če ni učitelja, z omenjenimi kvaliteta, ki bi ta učni program urenil. Pot do umetnosti in pot do religije je pot vrline in samo učitelj, ki je sam vrl, lahko usmerja učenca na poti (do) te vrline. Za predmete s področja družboslovja in humanistike ali za predmete, ki duhovno oblikujejo učenca, je bistven moment uspešna komunikacija oz. stik med učencem in učiteljem. Del odgovora, zakaj je tako, se skriva že v dejstvu, da sta filozofija in umetnost komunikacijske narave. Tega se niso zavedali samo religiozni misleci, ampak zelo jasno tudi take korifeje teizma, kot sta bila Marx in Sartre.³ V tem se razlikujeta od naravoslovja. Filozofija in umetnost, ki jima ne uspe komunikacija, ki ne nagovorita, sta do takrat, dokler jima to ne uspe, v določenem smislu družbeno neuspešni. Še toliko bolj, ko sta vpeti v pedagoški proces. Brez komunikacije ni motivacije. Opozoril bi na dejstvo, da se moramo zavedati motivacijske razlike pri npr.

praktičnih predmetih, tehničnih predmetih, naravoslovju in matematiki, tujih jezikov ipd. Tu ljudje razmeroma brez težav razumejo, zakaj je znanje teh predmetov koristno, potrebno ipd. Malo je tistih, ki jim je dandanašnji zares potrebno posebej razlagati, zakaj je potrebno znanje matematike, fizike, na strokovnih šolah strokovna znanja, zakaj je potrebno znanje angleščine ipd. Povsem v drugačnem položaju pa smo glede likovne vzgoje, glasbene vzgoje, pouka književnosti, filozofije, tudi teološkega in religioznega znanja. Ljudi lahko matematika ne zanima, niso nadarjeni zanje, lahko so preprosto leni ipd., toda zavest o potrebnosti matematičnega znanja ni problem. Tisti, ki nima vrlin, potrebnih za uspešno ukvarjanje z matematiko, še vedno sprejema smisel in potrebnost matematike. V izrazito drugačnem položaju pa je zelo pogosto učitelj književnosti ali filozofije: učenci, s katerimi ne uspe najti stika, ki jih ne prebudi, sploh ne vidijo vrednosti ali smisla književnosti ali fi-

lozofije. Imajo ju za nekaj, kar je zguba časa, za nekaj nepotrebne, lahko celo škodljivega, za kar ni potrebno nikakršno pomembno znanje ipd. Tu je težava in to težavo mora pedagog umetnosti ali filozofije ali tisti, ki poskuša vero gojiti tudi pri drugih, premostiti. Vendar ni pravila, kako to doseči. Če bi pravila za to obstajala, bi bilo preprosto. Tu je potrebna ustvarjalnost: učitelj duhovnih predmetov je ustvarjalen, ali pa je pravzaprav kot gojitelj duhovnosti pri svojih učencih neuspešen. Zato je biti dober učitelj dar in če se bomo tega zavedali, bomo dobre učitelje duhovnih predmetov bolj spoštovali in bo miselnost, da to lahko počne marsikdo, če bi se mu le dalo, zamenjalo spoštovanje.

Alasdair MacIntyre meni, da ima učitelj na sodobnem Zahodu dva glavna smotra: pravo učenca za določeno družbeno vlogo in oblikovanje učenca v kritičnega misleca (prim. MacIntyre 1997). Oblikovanje kritičnega mišljenja, kritičnega misleca je dandanes skorajda splošno sprejeto kot eden vrhovnih smotrov edukacije (prim. Siegel 1997.) Tri bistveni dejavniki za učitelje, da lahko uresničujejo edukacijo za kritičnega misleca, so: avtonomija, ekspertno znanje in odgovornost. Revščina in močna avtorska tradicija sta lahko resna ovira. Atmosfera partnerstva je zelo pomembna za razvijanje kritičnega misleca. Zelo pomembno je, da se učenci v šoli, ki jo obiskujejo, počutijo kot v *svoji* šoli, kot v okolju, v katerem njihove želje in zamisli, mnjenja niso vedno v popolnosti sprejete ali uresničene, se pa upoštevajo in obravnavajo, da se ne počutijo spregledane, zapostavljene, zanemarjene. V tem smislu je dobra in uspešna šola takšna kot dobra in uspešna država. Pomembno je še neformalno izobraževanje in drugi družbeni dejavniki, na primer mediji, posebej pomembno pa se mi zdi izpostaviti družino.

Družina je temeljni dejavnik pri oblikovanju kulturnega, kritičnega in duhovnega

profila osebe. Evropa je v svojem obdobju do druge svetovne vojne uspela ustvariti družbeni sloj, v katerem so se oblikovali kritični misleci. Ta sloj lahko imenujemo z besedo 'meščanstvo' in evropske meščanske družine so bile okolje, v katerem so se lahko oblikovali kritični misleci ali, če je komu ljubši drug izraz, avtonomni misleci.⁴ Ta sloj je lahko ustvarjal kulturno in duhovno elito, ki je nujno potrebna za cvetenje vsake družbe, in omogočal tudi določeno stopnjo socialne duhovne mobilnosti. Ljudje, ki so prišli iz drugih slojev, so s tem, ko so se duhovno razvili, privzeli tudi meščanski način življenja. Na tej točki razmišljanja je koristno razločevati med ruralno družino in meščansko družino. Meščanstvo in meščanske družine so tiste, ki so za razliko od ruralnih družin gojile umetnost in kulturo, ki je lahko rodila kritične mislece.

Evropsko meščanstvo se je napajalo iz krščanske vere, evropske meščanske družine so bile verne. Pomembno vprašanje je, zakaj je evropsko meščanstvo propadlo. Kakšno vlogo je pri tem igralo eventualno zmanjšanje vernosti in družinskosti? Kje so viri njegove dedence? Z veroslovnega vidika je zanimivo opazovati ta pojav glede na vernost evropskega meščanstva in glede na vpliv antireligioznih sil v Evropi. Wittgenstein je kot predstavnik meščanstva, ki je izgubilo tradicionalno vernost, zapisal: "Nisem religiozen človek, toda ne morem pomagati, da ne bi gledal na vsak problem z religioznega gledišča" (prim. Wittgenstein 1984: 79).

Politološko so izredno razsvetljujoče razprave Lorda Actona (prim. Acton 1999), ki kažejo na to, da se je zahodno pojmovanje svobode lahko razvilo samo na krščanski podlagi. S to tezo se strinja tudi Rémi Brague, ki trdi, da je demokracija možna samo v kristjanizirani družbi.⁵ Tu so vsekakor zanimivi uspešni Japonci, z vsaj v določenih pogledih, nedvomno uspešnim izobraževa-

njem. Nekdo je zapisal, da ga ne moti, da v preambuli evropske ustave ni omenjeno krščanstvo, ampak to, da ni omenjen Bog. Za to gre v prvi vrsti. Japonci niso kristjani. So pa verni in družinski. In zato so lahko uspešni, in to toliko bolj uspešni od Zahoda, kolikor je na Zahodu močnejša erozija družinskosti in vere.

Na Slovenskem je problem, ker je bilo uničeno meščanstvo in meščanske družine, ki za razliko od ruralnih družin gojijo tudi umetnost, filozofijo, znanost, raznovrstne duhovne vrednote ... Ruralne družine so za uspešno družbo premalo. Ne porajajo elite in vrhunskega znanstvenega in kulturnega razvoja. Komunisti so uničili meščanske družine. Nastale so proletarske, ohranile so se do neke mere ruralne družine. Te pa niso mogle porajati, kljub dopuščeni marginalizirani vernosti slednjih, elit, ki bi lahko ogrožale komunistično oblast. Ruralne in proletarske družine niso razvijale vrlin in kritičnega mišljenja, ki bi lahko ogrozili komunistično oblast. Uniči meščansko družino in uspelo ti bo uničiti svobodne osebnosti. Tako boš lahko vladal, dokler ne bo prišlo do zloma celotne družbe. Ker je bistven humus meščanske družine vernost, je bilo potrebno seveda uničiti vero.

Po zgodovinski izkušnji se naša družba gospodarsko vrača h kapitalizmu, duhovno pa h krščanstvu. Tip meščanstva, ki ga je Slovenija premogla pred komunistično revolucijo, nam je lahko zgled ali model za okolje, ki lahko poraja kritične mislece. Ta sloj je svojim otrokom lahko zagotavljal zadosti kvaliteto izobrazbo, potrebno za kritičnega ali avtonomnega presojevalca, in omogočal določeno avtonomijo in neodvisnost, ki je konec koncev tudi materialno pogojena in ki je za razvoj kritičnega misleca potrebna.

Kritični mislec je oseba, katere ravnanje vodijo razlogi, ki ima določene značajske poteze in navade.⁶ Se pravi, aristotelovsko re-

čeno, za kritičnega misleca ne zadoščajo zgolj intelektualne vrline, ampak so potrebne tudi značajske vrline. Ena od potez kritičnega misleca je avtonomnost mišljenja: kritični mislec je avtonomen presojevalec. To avtonomnost presojanja si lahko pridobi le v družbi, v svojem okolju; na začetku jo vpija po zgledih. Če taki zgledi v njegovem okolju niso prisotni, je razvoj osebe v kritičnega misleca resno ogrožen. Avtonomnost mišljenja je tako kot vsaka vrлина nekaj, kar se ne da izčrpati s kakim opisom, napotki, navodili: v tem smislu so kreposti podobne spretnostim, s Chomskym rečeno, gre za "znanje kako" ("knowledge how"), ne za "znanje da" ("knowledge that"). Za pridobitev vrlin lahko od drugih dobim napotke, delaj tako in tako, in zgled, pridobim pa jih z lastno dejavnostjo, vadbo, prakso. Te vrline moramo negovati in jih lahko pravzaprav v neskončnost izpopolnjujemo. Kakor koli že, to je en vidik, po katerem so vsake vrline vezane na skupnost, njihova pridobitev ali razvitje je brez skupnosti pravzaprav nemogoče. Obstaja pa še drug, bolj specifičen vidik, po katerem je razvitje kritičnega misleca vezano na skupnost. Kritično mišljenje se lahko razvija samo v okolju, ki je skupnost v tem smislu, da obstaja neka skupna podlaga, ki omogoča potekanje kritičnega razmišljanja. To skupno podlago tvori vrsta vrlin, ki so skupne udeležencem v razpravi, pa tudi določni skupni standardi, kanoni, določena skupna merila in kanonski teksti, na podlagi katerih in v luči katerih poteka skupna debata. Tako skupno podlago pa je v moderni heterogeni družbi, ki ni več skupnost, težko ustvariti, zato je tudi kritična debata toliko bolj nemogoča.⁷ "Razpravljanje" z ljudmi iz drugega okolja oz. iz druge skupnosti se sprevrže v ugotovitev, da se tako globoko razhajamo, da pravzaprav ne moremo zares razpravljati. Tako se pokaže, da je tisti, ki poudarja po eni strani heterogeno in v določenem smislu individua-

listično družbo, po drugi strani pa si, vsaj v besedah, srčno prizadeva za prevlado moči argumenta in razumne ter kritične razprave v družbi, znajde v težavah. Oboje namreč v stvarnosti težko uresničimo skupaj. Ali tvorimo skupnost, in s tem ustvarimo podlago za racionalno diskusijo, ali pa živimo v heterogeni individualistični družbi, v kateri pa na družbeni ravni sploh ni več kritične di-

skusije, ampak v najboljšem primeru prevladujejo pogodbeni dogovori, sicer pa retorično manevriranje in uporaba moči.⁸ Problem je v tem, da je zgolj minimalna racionalnost, takšna ali drugačna znanstvena vednost, poznavanje določenih trdnih dejstev oz. znanje ipd. premalo za vzpostavitev podlage, potrebne za kritično diskusijo. V tem smislu se mora pravi zagovornik razumnega razpravljanja



Andreja Muha: *Iva in njen akt*, 2003, svinčnik na papirju, 15 x 21 cm.

zavzemati za vzpostavitev skupnosti, ne pa heterogene družbe, ki ni skupnost. Nikakor seveda ne smemo potlačiti posameznikovega čuta za razumnost ali njegovo lastno, posameznikovo vest: toda praktični razum in prava vest lahko izraščata samo iz skupnosti. Ljudje, ki v zadevnih pogledih niso bili deležni pravega vpliva skupnosti, nimajo izoblikovanega praktičnega razuma, tega praktičnega čuta, in vesti; ne vedo, kaj jim v praktičnih, konkretnih situacijah govori razum oz. njihova vest, in se ne morejo odločiti. V luči zgornjega mišljenja se poraja vprašanje: Ali lahko nevtralna šola dejansko izpolni poslanstvo, ki si ga je naložila, ustvarjanje kritičnega misleca?

Stara je modrost, da je cilj vzgoje vzgojiti v vzgajanemu interes za življenje. Variacija tega pogleda je, da je cilj vzgoje oblikovanje človeka, ki ni nihilist. Nihilist je oseba, ki ji ni mar za resnico in za moralno pravilnost. Nihilist je potemtakem oseba, ki si za resnico in dobro ne prizadeva in resničnega in dobrega kot takega ne išče. Edina človekova pot do resnice je upoštevanje in iskanje razvidnosti, edina pot do dobrega sledenje luči svoje vesti. Nihilist k razvidnosti ne teži, je ne preverja in ne razvija. Nihilist je oseba, ki mu za razvidnost kot luč resnice ni mar. Analogno velja za nihilistov odnos do vesti. Utemeljenost, če je ta kaj vredna, ima bistven moment razvidnosti. Brez razvidnosti ni prave utemeljenosti. Bistvena je razvidnost. Ta ni identična z resnico, je pa pot do resnice. Nihilizem je odpoved vzpostavljanju, preverjanju in sledenju razvidnosti. Če nam ni mar za resnico, pomeni, da nas vodijo drugi interesi od nje. Morala in resnica nista ločeni, ker obstajajo tudi moralne "resnice", ali bolje, tako kot resnica je tudi dobro vrsta pravilnosti. Moralna razvidnost vesti je pot do moralnih "resnic". Odpoved razvidnosti glede moralnih resnic pomeni, da nam ni mar za moralno pravilnost. To je moralni nihi-

lizem. Ali lahko nevtralni učitelj ali nevtralna šola prispeva k razvoju svojih učencev v osebe, ki niso nihilisti?

Ena bistvenih nalog šole je uskladitev resnic, do katerih prihajamo skozi različne življenjske dejavnosti, prakse, npr. znanstvenih resnic z religioznimi (npr. krščanstvo in darvinistični evolucijski nauk), izsledkov antropologije in teološko antropologijo, *Biblije* in izsledkov kozmologije ipd. Morda je to ena od nalog filozofije. Vsekakor je taka uskladitev naloga šole, saj ne more učencev pustiti v, za razmišljajočega človeka, neznosni duševni razklanosti, če resnice različnih dejavnosti niso usklajene. Ali lahko nevtralna šola izpolni nalogo takega usklajevanja med resnicami religije in znanosti, za katere sem sam prepričan, da med njimi ne more biti nekonsistentnosti?

Nevtralna šola, v svoji želji po pragmatični rešitvi problema, zanika osnovno zdravo jedro pragmatizma: resnice so dosegljive samo skozi različne prakse, različne dejavnosti, wittgensteinovsko rečeno, skozi različne jezikovne igre: šola, ki določene prakse, angažmaje izključuje, ne ponuja resnic niti ne ponuja usklajenosti med njimi. Šola, ki učenca ne podaja notranje motivacije, osmislitve, je obsojena na to, da učence motivira samo zunanje, kar pa je, če si to priznamo ali ne, vrsta prisile. Iz tega izhaja, da je nevtralna šola bolj prisilna kot tista, ki osmišlja, čeprav ni nevtralna. Nevtralna šola bi bila možna z dijaki, ki bi prihajali že oblikovani iz ne-nevtralnih okolij. Problem pa je, ker učenci še niso oblikovani, ker jih doma ne oblikujejo in se pričakuje, da jih bo oblikovala šola. Zato je edina opcija za zagovornike nevtralne šole, da zagovarjajo močno oblikovanje izven šole, ki ne more biti nevtralno. Nevtralnež kot duhovni vzgojitelj/učitelj lahko ponudi malo, saj ne more dati ničesar, saj prakticiranje kritičnega mišljenja vodi do resnic, zaradi katerih človek ne more biti nev-

tralen. Ker pa je biti kritični mislec vrlina, se je lahko naučimo samo od tistega, ki jo prakticira, in tako, da jo prakticiramo. Udeležba na kritični misli nas potemtakem obsodi na to, da nismo nevtralni. Kritičnega misleca lahko da le družboslovno in humanistično oblikovanje.

Filozofija, humanistika in tudi deloma družboslovje lahko uspešno potekajo samo ob vodilni niti ideala, ki ga imamo pred očmi. Ali resnična seznanitev z ideali lahko pusti ljudi nevtralne? Lahko govorimo o suspenzu nevtralnosti, ki je učinek prakticiranja kritične misli.

Nenevtralnost ne izključuje strpnosti. Nenevtralna šola/vzgoja lahko vzgaja za strpnost, celo mora vzgajati za strpnost, mora biti prostor, ki je strpen in ki dopušča prostor alternativni. O strpnosti govorimo takrat, ko neki *x* dopuščamo, čeprav imamo do *x* negativno čustvo in čeprav imamo moč, da bi *x* preprečili. Člani sodobne družbe se morajo naučiti strpnosti, pa ne primarno zaradi stabilnosti družbe; strpnost je za to slabo jamstvo, ampak zato, ker prakse, do katerih smo strpni, lahko prispevajo k duhovni rasti in razvoju družbe, četudi so v celoti nesprejemljive. Del njihovega pomena je, da so polje družbenega eksperimenta, ki ga ni dobro zatreti. Umetniško področje je dober primer, kjer strpnost mora najti svoje mesto, prav tako tudi sfera raznih alternativnih družbenih gibanj in praks. Umetnost ima še eno nenadomestljivo funkcijo: umetniška dela nas bolj kot kakršno koli znanstveno poročilo in razlaga seznanijo z bistvom drugih okolij. Znana je Engelsova izjava, da se je več kot iz kakršnih koli študij o francoski družbi 19. stoletja naučil iz Balzacovih romanov. To je povezano z dejstvom, da umetnost kot simbolna sfera lahko izrazi bistvene komponente vsakega okolja, ki so simbolne narave. Znanost in zgodovinarji lahko lažeta, umetnost nikoli (J.

Ruskin). Umetnost je najučinkovitejši način komuniciranja med različnimi okolji, zato je nepogrešljiva v vsaki vzgoji za strpnost.

Strpnosti se moramo naučiti, še posebej ko imamo opraviti z osebami, ki so šele na poti do sebe, tudi zaradi nauka globinske psihologije (prim. Edinger 2004): bistven del do prave vere je odklon, je padec. Brez posameznikov, ki so padli v temo in prišli nazaj, manjka skupnosti/cerkvi bistven kvas njene rasti. Najti sebe pomeni najti nekaj globinskega, najti manjkajoči košček simbola, skratka, najti pravi simbol. Ponuditi smisel in notranjo motivacijo pomeni ponuditi globino in simbole. Ali lahko nevtralnež ponudi globino, simbole, smisel? Ali je prepoved simbola še nevtralna? Ali je odpoved globini na ravni vzgoje v šoli res nevtralno dejanje? Ali pa gre pri gesti, da pod krinko nevtralnosti odpravimo eno duhovnost, enega duha, za to, da se uvede pravzaprav drug duh?

Uspešna šola mora motivirati svoje učence. Ta motivacija je lahko zunanja ali notranja. Nevtralna šola ne more ponuditi notranje motivacije. Zato je prisiljena ponuditi zunanjo motivacijo. Vrsta te motivacije je tekmovalnost (prim. Kobal idr. 2004), ki ogroža medčloveške odnose. Ali lahko na šoli, ki je nevtralna, sploh obstajajo pristni medčloveški odnosi? Zanašanje na to, da bodo otroke zadosti oblikovali starši in zunajšolsko okolje, da bi lahko v šoli potekala kvalitetna edukacija, je nerealistično. Šola, če hoče biti uspešna, ne more biti samo ustanova, ki nudi izobraževalni *service*.

Odprtih je nekaj alternativ: 1. nevtralna šola, ki je slaba, saj prave prisile ni in učencev ne motivira; 2. nevtralna šola, ki temelji bolj ali manj zgolj na zunanji motivaciji, na prisili in tekmovalnosti med učenci; 3. šola, ki temelji na notranji motivaciji in ki je dobra in uspešna, ki pa to "plača" s tem, da ni več nevtralna. To so realne poti, po katerih lahko

razvijamo naše šolstvo in vzgojo. Katere poti bomo v naši družbi dejansko podprli in omogočali, je stvar odločanja. Dobro pa je, da se zavedamo realnih opcij, da ne bomo poskušali družiti nezdržljivega in slepili sebe in drugih. Stvari so na voljo v paketih.

Literatura

Acton, J. E. E. D. (Lord) 1999: *Povijest slobode. Odabrani spisi* (prev. R. Rusan). Zagreb: Kruzak.

Edinger, E. 2004: *Jaz in arhetip* (prev. A. Zalta). Ljubljana: Študentska založba.

Jamnik, T. 2000: Etika kot odgovornost do drugega. V: *Brezjanski zbornik 2000*, Ljubljana: Družina, 481-484.

Juhant, J. 1997/98: Antropologija in etika ter problem vzgoje. V: *Anthropological Notebooks*, III & IV, 1, 79-83.

Kobal, D., Kolenc, J., Lebarič, N., žalec, B. 2004. *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo. Interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.

Komar, M. 2002: *Red in misterij* (prev. M. D. Simčič in Z. Simčič). Ljubljana: Študentska založba.

MacIntyre, A. 1997: Izobražena javnost. V: *Filozofija na maturi 2*, str. 6-17 ("The Idea of Educated Public." V: Maydon, Graham (ed.): *Education and Values*. London: Institute of Education, 1987.)

MacIntyre, A. 1999: *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*. London: Duckworth. Slov. prevod (v pripravi): *Odvise razumne živali* (prev. N. Grošelj). Ljubljana: Študentska založba, 2006.

Novak, M. 1999: *On Cultivating Liberty. Reflections on Moral Ecology*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Slov. prevod (v pripravi): *O gojenju svobode* (prev. S. Jasenovec Petrovič in B. Petrovič Jasenovec). Ljubljana: Študentska založba, 2006.

Rawls, J. 2005: *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Siegel, H. 1988: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York and London: Routledge.

Siegel, H. 1997: *Rationality Redeemed?*. New York and London: Routledge.

Siegel, H. 1999: Kdo je kritični mislec?. Intervju v *Šolski razgledi*, L, 14.

Smith, H. 2001: *Why Religion Matters. The Fate of the Human Spirit in an Age of Disbelief*. New York: HarperSanFrancisco, A Division of HarperCollins Publishers.

Wittgenstein, L. 1984: *Ludwig Wittgenstein: Personal Recollections* (ur. R. Rhees). Oxford University Press.

Žalec, B. 2000: Kritično mišljenje kot najpomembnejši edukacijski smoter. V: S. Gerjolj, J. Kolenc, B. Novak, M. Novak (ur.): *Človek in kurikulum. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Družina.

Žalec, B. 2006: *Doseganje dobrega*. Ljubljana: Študentska založba.

1. Izraz 'edukacija' uporabljam tako, da obsega vzgojo in izobraževanje. V pomanjkanju drugega izraza s takim obsegom, kot je (pre)dolga besedna zveza 'vzgoja in izobraževanje', se zatekam k tujki.
2. Glede vrlinske etike, geneze vrlin in njihove odvisnosti od skupnosti prim. MacIntyre 1999 in žalec 2006.
3. Marx na primer v svojem zavračanju "nadržadnih" načel pravičnosti, ki jih predstavniki določenega razreda tako ali tako ne morejo razumeti in je njihovo razglašanje Sizifovo delo, Sartre pa med drugim v dokumentarcu *Sartre*, ki ga je, drugič, nedavno predvajala Televizija Slovenija.
4. Glede vloge meščanske družine glej Novak 1999.
5. To trditev je Brague zagovarjal tudi na svojih dveh predavanjih v Ljubljani (na Teološki fakulteti in v Cankarjevem domu), 25. maja 2006.
6. Za obširnejšo obravnavo (pojma) kritičnega misleca glej Siegel 1988; 1997; 1999; žalec 2000.
7. Glede nemogućnosti oblikovanja kritične javnosti v moderni družbi in *eo ipso* doseganja smotra moderne edukacije, ki je oblikovanje kritičnih mislecev, glej MacIntyre 1997.
8. To je velik problem za vse zagovornike posameznikove svobode, ki obenem zagovarjajo pogršljivost skupnosti in dajejo prednost heterogeni individualistični družbi. Na paradoks liberalizma, ki svojo priseganje na proceduralnost plačuje z uvajanjem represivnosti, je pri nas opozoril T. Jamnik (prim. Jamnik 2000). O idejah liberalcev, ki bi bile lahko povezane s stisko odpovedi skupnosti, in ki ogrožajo bistvene momente ali pogoje posameznikove svobode, ki je osrednja vrednota liberalizma, prim. Novak 1999: 326-327. O znanih izjavah ikone levoliberalne misli Johna Rawlsa iz njegove knjige *Political Liberalism*, ki so jih nekateri tolmačili kot predlog, da je stališče, da bi morali prepovedati splav v prvih treh mesecih, tako nerazumno, da bi morali njihove zagovornike izključiti iz javne razprave, prim. Rawls 2005: 243-244, op. 32; 479 (op. 80); 480.