

Edukacija, etika in vrednote mladih

BOGOMIR NOVAK

POVZETEK

V tem prispevku primerja avtor prejšnji šolski predmet DMV s sedanjim predmetom etika in družba. Zaradi spreminjanja položaja mladine v družbi in njenih ambivalentnih, navidez neuporniških vrednotnih usmeritvah ter naraščajoče kompleksnosti družbe imajo učitelji etike drugačne naloge in cilje kot so jih imeli učitelji DMV.

Pouk etike in družbe delno zadovoljuje potrebe učencev po učnih vsebinah, izbranih temah, opredeljenih vrednotah in komunikacijskih kompetencah učiteljev in učencev, delno pa bi se ga dalo še izboljšati glede na pripravljenost učiteljev za nadaljno usposabljanje in na sodelovanje z drugimi strokovnjaki pri doseganju dopolnilnih ciljev primarne preventive, socialne interakcije itd.

Integrativni model edukacije etike dopušča razne razvojne možnosti.

ABSTRACT

EDUCATION, ETHNICS AND VALUES OF YOUTH

Author in his paper compare former 'DMV' with recent school subject ethic and society. The teachers of ethic and society have more difficult task and aims for teaching this subject than the teachers of former 'DMV' because of changing, ambivalent and similar nonconformist values of youths and growth of society's complexity.

The teaching of ethic and society partially correspond the needs of pupils for choised themes, defined values and communicative competences of teachers and students. However it can improve subject, methods and form of teaching of ethic and society. The teachers are awaked needs for their permanened education and for cooperation with the other experts by reach added aims of primare preventive, social actions etc. An integrative model of ethic's education promesse different developmental possibilities.

1. Uvod

Pričujoči zapis je nastal ob izdaji Pedičkove knjige *Edukacija danes* (1994). V njej obravnava avtor različne teme edukacije od tematiziranja javne šole do učiteljeve svobodnosti in avtonomnosti. Poglavlja v njej družijo vodilna miselna nit pedagoške antropologije, kar pove podnaslov imenovane knjige. V tretjem poglavju obravnava avtor etično in moralno vzgojo. Ta tema je bila glavni predmet njegovega preučevanja,

prek katerega je iskal pot do pedagoške antropologije. Že leta 1957 je izšla v Naših razgledih serija Pedičkovih člankov na temo etika.¹ Zadrega tranzicije je v tem, da še ni obudila in sistematizirala niti zgodovinske niti etično-moralne zavesti. Nova demokracija nas vrača k vprašanju morale in etike, ker imata tako desni kot levi totalitarizem demoralizirajoče učinke.

2. Institucionalni okvir etike - morale

Ker posameznik kot sestavni del različnih podsistemov ni več samo pripadnik določene družbene skupine, tudi njegova etika ni identična z moralno zgolj ene izmed njih. V času pluralizma interesov in moralnega pluralizma je smiselno razlikovati med etiko in moralno. Čas nihilizma daje vtis, da ni globalne etike in morale, ker ne vemo, kam plovemo. Naši cilji so brezciljni, ker manjka odgovor na vprašanje čemu. Nihilizem ni etičen, ker ni usmerjen k življenju kot najvišjemu smotru. Antropocentrizem² etike in mora le presega danes okoljska vzgoja s celotno paradigmo. Obstajajo elementi občečloveške etike (tako kot elementi občečloveške (politične) kulture) z elementi etike skladnosti z naravo, ki je zaradi pretežno sebičnega delovanja še vedno postulat. V tem je razlika med deskriptivno in normativno etiko-moralno.³ Prav slednja nas z najstvi rada spelje na pot moraliziranja (bivših komunistov in današnje politične opozicije), pedagogiziranja "pedagogov" in psihologiziranja tistih, ki imajo psihična dejstva za edino realnost in so prepričani, da morajo drugi verjeti isto, kar oni sami ter sociologiziranja homo sociologicusa. Morda je odgovor na ta problem v dvojni igri, da ob koncu ideologij jemljemo medijske podobe, kot da bi šlo zares, a nam ne gre, morda pa tudi ni, če gre navsezadnje le za osvoboditev ali zasužnjenje.

Celotno edukacijsko prakso je možno in smiselno koncipirati zgodovinsko ne le zaradi tridimenzionalne časovne perspektive, ampak tudi zato, ker se posameznik uči iz pretekle zgodovine in simultano iz tujih in iz lastnih izkušenj. Celotno zgodovino je po Pedičku (1994) možno označiti z učenjem, poučevanjem in ustvarja njem. Spoznanja o učenju v zadnjem času naglo napredujejo, vendar skrajne meje ostanejo. Spori o tem, ali je človek dober ali zloben, se stekajo h kompromisni tezi, da človek kot 'volk in ovca' (Fromm) neprestano niha med dobrim in zlim. Namesto da utemeljimo etiko v takšni ali drugačni apriorni (genetsko prirojeni ali predzgodovinsko-arhetipsko pridobljeni) človekovi naravi, je morda bolje, da v morali-etiki iščemo smisel družbeno

¹ a) Moralni profil in moralne vrednote naše višjegimnazijske mladine. Naši razgledi 1957, št. 20, str. 485-487; št. 19, str. 456-458. in št. 18, str. 425-427.

b) Eden novih metodičnih pogledov na moralno vzgojo v višji gimnaziji. Naši razgledi, 1957, št. 7, str. 148-149; št. 6, str. 123; št. 5, str. 103, in št. 4, str. 74-75.

² Odnos med antropocentrizmom, filantropijo in humanizmom ni sam po sebi jase. Očitno je bil novoveški humanizem zasnovan ne le antropocentrično, ampak tudi delocentrično, zato je bil filantropski materializem obenem tudi humanizem, kar pa ni veljalo za ljudomrzniškega. Postmoderni postantropocentrizem vključuje že ekološke prvine, ki vodijo k novemu skupnemu svetu in novi solidarnosti.

³ Iz etimološke razlike med etiko (gr. ethos - navada, stanovanje, mesto, značaj, mišljenje, življenjski nazor) in moralno (lat. mos-običaj, navada, nprav in lat. moralis-moralen) izhaja po Pedičku (1994:69-72) tematska razlika, ki je analogna razliki med individualno in socialno pedagogiko in enaka razločevanju med psihologijo individualne etike in sociologijo družbene morale, med ciljnoteološko in normativno pravno stranjo bivanja.

Po Pedičkovi klasifikaciji (Pediček, 1985:247) naslednjih ravni vzgoje kot:

a) paideia v najširšem družbenem in človeškem smislu,
b) pedagoške področne kategorije (telesna, intelektualna itd),
c) socializacijske področne kategorije (družinska, šolska, domska),

č) etične kategorije, v najožjem pomenu kot moralna vzgoja. Iz tega lahko vidimo, da je odnos med vzgojo in etiko na vseh ravneh pomemben. V tem prispevku je težišče na vzgoji kot etični kategoriji.

institucionalnega in medosebno kulturnega življenja v obojestranskem pazljivem razločevanju ter povezovanju.

Šola kot družbena ustanova za edukacijo vključuje tako izobraževalne kot vzgojne dimenzije družbene morale in individualne etike. Kot bornirana ustanova nagiba k redukciji etike na moraliziranje. Vedno je mogoče reči, da bi lahko vključevala več etičnosti kot jo, vendar jih po drugi strani glede na problematičnost moralnosti/etičnosti odnosov v svetu, ki je problematičnost človeka v 20. stoletju, tudi ne more. Celostno pojmovanje edukacije je možno sicer partnersko, a še vedno kontraverzno zasnovati na osnovi vrednot sožitja, partnerstva, ljubezni, sodelovanja, miru, svobode, solidarnosti, kooperativnosti, ohranjanja naravnega okolja, kvaliteta življenja, kulturnega bogastva, legitimnega pluralizma interesov, komunikativnosti, spontane samoorganiziranosti, samoizraznosti, empatičnega znanja. Človek se kaže kot vrednotno etično bitje⁴ izven ustanov kot Robinzon in znotraj njih birokrat in avtomat. V civilni družbi ni čisto humanega človeka, ki bi obstajal izven ustanov. Kako torej razvijati elemente sožitja, ki jih klasična industrijska družba ni mogla razviti. Skrajna posledica ekscentričnega novejškega eksperimentiranja ni le amorala, ampak tudi neetičnost. Taboriščna psihologa Viktor Frankl in Barbare Lee sta lahko reševala individualni smisel etike pred totalitarizmom amorale le pri tistih zapornikih, ki so tople človeške odnose pridobili že s prvo socializacijo. Posameznik samega sebe lahko nekaj časa rešuje pred nevrozo in psihozo (norostjo), dokler je prepričan, da bo sebi primerno, ne preveč normalno skupnost tudi našel, s katero bo njegova zamisel etičnosti interpersonalno uveljavljena. V civilni družbi ni popolnoma humanega človeka, ki bi obstajal izven ustanov.

Gre za iskanje novega središča in sidrišča v interpersonalnih odnosih in dogovornih pogodbenih razmerjih. Z novo holistično paradigmo naj bi interpersonalno presegli skorumpirane slabosti dosedanje, ki so bile v izkoriščanju, tekmovalnosti, sebičnosti, enostranski učinkovitosti, neodgovornosti za posledice dejanj, nepriznavanju omejitev spoznanja in delovanja, veri v linearnost napredka, instrumentalizaciji ciljev in materializaciji vrednot. Ker je človekova plastičnost vir in posledica podkupljivosti z dobrinami, je možno etično interpersonaliteto ohraniti le z dosledno držo. Ambivalenci (ne)etičnosti in (a)morale sta izraz ambivalence eksistence (izpostave) in eksistenčnosti (ekonomske politične stabilnosti).

Če je nenamerno dejanje (fr. act gratuit) absurdna struktura biti v svetu, to pomeni smrt moralnega boga. Logoterapevtska metoda išče nasprotno namero (duhovno kljubovalnost) in namerno nepozornost. Za Lukasovo (1993) se lahko posameznik tudi iz represivne primarne socializacije in bolečih spominov nanjo kreativno usmeri k sočutju do drugih. Deterministična znanost je napravila prav toliko ekspertne škode v moraliteti, kot sta jo stigmatizacija in etiketiranje v obrambi naše kulture pred tujo. Zaradi zmedenosti časa poznamo ekonomsko ceno blaga, ne poznamo pa vrednot naših dejanj. V predindustrijski družbi je bilo ravno obratno. Industrijska revolucija je s svojim ločevanjem privatnega in javnega prinesla zakrnavanje moralnega čuta, s tem pa tudi krizo človekove presežnosti v drugem. Zato opredeljevanje respondentov raznih anket za določene vrednote ne pomeni, da jih tudi živijo. Namesto kodeksa javne morale, ki manjka, čutimo še vedno posledice Mandevilleve basni o čebelah.

Etika kot kritična vest družbe se lahko vzpostavlja v vzgojni oz. etični skupnosti. Sartrova teza o nujni potrebnosti in hkratni nemožnosti etike na nek način sledi intenci

⁴ Pri spreminjanju vrednot je treba razločevati med razvrednotenjem, prevrednotenjem in novimi vrednotami. Medtem ko prevrednotenje pomeni nadomeščanje ene osnovne vrednote z drugo, pa razvrednotenje vodi k pesimizmu in nihilizmu vrednotnega vakuuma. Vrednote so mobilizacijska sila posameznikovega ravnanja.

Adornovega vprašanja, kako je možna (etična) vzgoja po Auschwitzu, medtem ko jo Frankl s progresivno osmišljujočo aktivnostjo posameznika presega. Ni vseeno, ali posameznik 'konflikt vrednot v njem samem kot vrednotnem bitju' (Musek, 1994) usmerja v benigno ali maligno razvojno spiralo.

Zaradi moralnih norm, ki dajejo vtis stereotipnosti posameznik ne misli, da bi bilo 'odločanje med smem in ne smem' lahko ustvarjalno in da bi bila lahko zgodba o uspehu etično moralna zgodba. Posameznikovo razumevanje relacije 'smem-ne smem' je še danes odvisno od pretirano permissivnega ali represivnega značaja primarne socializacije v družini, ki kaže na zaprtost ali odprtost njene kulture. V družinskem neravnotežju je izvor radikalizma ali konservativnosti družbe. 'Smeti' je v zahodni kulturi še vedno podrejeno 'moči', kar pogloblja razdor med premočnimi in nemočnimi in tako ignorira etiko srednje mere in ravnotežja, ki so jo zagovarjale antične kulture. Razumljivo je, da politika v svoji volji do moči odklanja etičnost in jo potiska v privatno sfero, kjer se pa tudi ne more prav razviti, ker bi pomenilo njen smiselni korektiv. Zlasti totalitarna politika si priroji za 'lastne potrebe' artificialni, disciplinski ethos, ki pa ne more dolgo funkcionirati.

Šele pazljivo razločevanje med dobrimi dejanji in nekoristno koristjo dobrin omogoča razumevanje razlike med Frommovo produktivno ljubeznijo in nekrofilno reprodukcijo (jedrskih) odpadkov.

Drugače rečeno: redukcija dobrega - dobrote na dobrotno pomeni redukcijo eudajmonistične, rigorozne, krščanske ali kakšne druge etike na utilitarno moralo. Pokazalo se je, da nobena, še tako dobro organizirana služba tehnične pomoči ne more nadomestiti humane pomoči in da nobena reciklaža ne more odpraviti ostankov potrošnje do Sartrove ali Andersove negativno antropološke diagnoze nekoristnosti človeka samega.

Nova etika se napoveduje že nekaj časa. Že Aldo Leopold in Albert Schweizer sta prva izrazila potrebo po ekološki etiki. Že Schweizer je imel razširitev etike za bistven pogoj kulturnega preporoda Evrope. Etika spoštovanja do življenja je v občost razširjena etika ljubezni (Schweizer, 1957:79). Tako posvetna kot religiozna etika sta bili antropocentrični, tj. veljavni le za človeško skupnost. Ne vemo še, kako je možno uskladiti vladavino uma nad naravnimi silami z etiko spoštovanja življenja. Zaenkrat vidimo bistvo etično-ekološkega in ekonomskega konflikta v uveljavljanju enih oblik življenja na račun drugih in svobode nekaterih na račun nesvobode drugih ali drugače povedano sveta sistema nasproti svetu življenja. V tem je enostranska socializacija etike in morale.

Ne gre le za ponovno iskanje poti do avtonomnega posameznika, ampak tudi do avtonomije družbenoinstitucionalnih podsistemov. Če hočemo, da bo šolski sistem del transnacionalne pedagoške, politične in pravne kulture, bi ga morali "tematizirati v njegovi institucionalnosti in človekovi funkcionalnosti" (Pediček, 1994). To pa pomeni, da celoviti človek pomeni tudi celovito vzgojo in znanje v procesu in rezultatih edukacije. Pedičkov (Pediček, 1992, 1994) sporočilo je, da sta pedagoška antropologija in antropološka pedagogika lahko logos občega političnega interesa v šolski edukativni praksi, če se le-ta ne udinja vsakdanjemu pragmatizmu in parcializmu. V tem je preseganje človeka kot zoon politikon, ki je odvisen od dnevne politike. Spranger ni interpretiral 6 tipov osebnosti (teoretski, ekonomski, estetski, socialni, politični in religiozni) korelacijsko. Politik, ki ga odlikuje težnja po moči, odločanju, oblasti in podrejanju drugih, upravlja z drugimi petimi tipi represivno in omejevalno. To stanje opisujemo kot protislovje med potrebami in možnostmi. Glede na vključujočo ali izključujočo odnos med (socialno) etiko in (makiavelistično) politiko je očitno, da politika skupnosti potrebuje moral sense kot common sense, sicer ostane le boj za oblast kot umazana igra.

V postsocialistični družbi je preveč amoralne v smislu kriminogenih elementov

(divjih lastninjenj, kraj, mamil, nasilja mladine itd.) in premalo etike v smislu odgovornosti posameznika. Šola s poukom etike in družbe ali s svojim implicitnim moralnim kodeksom v kodeksu pravic učencev ne more tega problema rešiti, čeprav ima svoj delež pri oblikovanju etike in morale. V pedagoški praksi se pojavlja čedalje več zahtev, naj učitelj učencu pomaga do samostojnega učenja, mišljenja, samoorganiziranosti in samovzgoje in etične samoanalize. Šele vse vrste vzgoje skupaj oblikujejo človeka v vseh plasteh biosociopsihosomatskega bitja. To pomeni, da je obdobje celostne vzgoje integrativnega posameznika se Pediček zavzema, šele pred nami, tako kot Toenniesova in Havlova (Havel, 1994) človeška skupnost. Socialno in individualno etiko je treba izumljati in uveljavljati v smislu izhoda iz krize vrednot, iz narcizma konzumne kulture in zaradi preraščanja zaprtosti kulture. V tem je zveza med ustvarjalnostjo in etiko, ki je mnogi ne vidijo. Toda zgodovinski zgledi avtonomnih, transsistemskih osebnosti (npr. Sokrat, Buda, Kristus) jo vedno znova potrjujejo. Ti liki omogočajo postavljanje cilja vzgoje na višjih ravneh duha.⁵ Mnogi se danes ponujajo kot vodje, problem pa je v tem, ali je učenec, ki še ne vidi svojega poslanstva v svetu, pripravljen izbrati sebi ustreznega med njimi. Odgovornost učitelja je v zgledu, odgovornost učenca pa je v posledicah posnemanja.

3. Mladina in vrednote

3.1. Povojni čas

Že iz sokratsko-platonskega diskurza poznamo samospoznanje kot vir etike. V 50. letih, ko se je etična vzgoja osamosvajala izpod naplavin politične vzgoje, je Pedičkova teza o samospoznanju in samoanalizi kot dveh poteh k moralni samovzgoji zvenela radikalno. Tako zveni tudi danes, ker poti do avtonomne osebnosti in avtonomne etike niso bistveno lažje. Posameznik je v avtoreferenčnem odnosu do sebe vse življenje, vendar ni gotovo, da iz tega sledi njegova rast osebnosti. Šola se do te ravni tako težko povzpne, ker je družbene spremembe še niso privedle do kreativne razvojne stopnje. Tudi intelektualna vzgoja, ki ne vzbudi učenčeve težnje za samoizobraževanje, je izgubljena za obe strani. Kot se intelektualna vzgoja sprevrže v intelektualizem, se moralna vzgoja sprevrže v moraliziranje, ki se ga lahko izognemo z določeno učno vsebino in spodbujanjem želje po samooblikovanju. Če se učiteljev interes ujema z učenčevim, je učitelj učencu svetovalec in vodnik.

Pediček je leta 1956 izvajal anketo o moralni vzgoji, ko uradno še ni bila dovoljena.⁶ Prejel je 4936 odgovorov dijakov od 5. do 8. razreda gimnazije, od tega 4136 uporabnih za analizo.

Učenci so izpostavili naslednje vrednote po vrstnem redu: starši, bodoči poklic, zdravje, izobrazba in znanje, svoboda, domovina in domači kraj, prijateljstvo, poštenost in odkritosrčnost, ljubezen, srečno življenje, delo, denar, knjiga, pomoč sočloveku, zadovoljno življenje, življenje samo, glasba, šport, mir, potovanje, uspeh pri delu, znanost, dober človek, trden značaj, iznajdljivost in na zadnjem mestu lastne izkušnje. Najbolj zanimivo je, da so bili na prvem mestu starši in da jih danes mladi ponovno cenijo, vendar bolj zaradi ekonomske startne osnove njihovega življenja. To še ni etika medsebojnega spoštovanja in sprejemanja osebnosti, takšna kakršna je.

⁵ Nova raven cilja vzgoje se kaže v odgovoru na vprašanje, kakšna je edukacija iz človeka in za človeka kot razvijanje višje kulture lastnega naroda ali razvijanja večplastnega osebnostnega kozmosa od telesne, duševne do duhovne ravni. Gre za prispevek edukacije h kvaliteti življenja in dela. Pozabljamo, da se vsaka vrednota sprevrže v svoje nasprotje, če jo absolutiziramo.

⁶ Več o tem, zlasti pa o ločnicah in možnih zvezah moralnega in religioznega pouka glej Gutmann Amy (1987): *Democratic education*. Princeton, University Press.

Pogosto se precenjuje ali podcenjuje etično zrelost otrok in mladostnikov. Šegula (1969) je izvajala anketo med učenci v 7. in 8. razredih osnovne šole v letu 1965/66. Učence je odlikovala zavest o pomembnosti samoupravnega odločanja, patriotizma, dela, razumevanja med narodi itd. Šegulova je ugotavljala veliko zrelost mladine pri presoji moralnih dilem. Pri pavšalni oceni jugoslovanskega socializma kot stalinizma s človeškim obrazom ali brez njega se pozablja, da se je že v socializmu poučevalo družbeno moralo po problemski metodi, čeprav s sistemsko pričakovanimi odgovori. Prevladovanje družbenih vrednot pred individualnimi je bilo značilno tako za odrasle kot mladino.

V 70. letih je Hribarjeva (Hribar, 1970:71) ugotavljala, da je človek kot homo faber participator dela kot generične dejavnosti. Iz tega še ni bilo jasno, kdo je človek. Pravo delo je bilo tisto, ki ga človek z veseljem opravlja in ob njem doživlja zadovoljstvo. To pomeni, da je mladina najvišje vrednotila delo kot sredstvo samo-realizacije.

Očitno je danes vrednotenje dela drugačno. Namesto veselja oz. zadovoljstva z delom je pomembnejša učinkovitost. Izrazitejša je njegova povezava s poklicno kariero, kot pa z osebnostjo in prostim časom. Mladina ve, da se mora učiti, če bo hotela kaj postati. Mladina ni več sistemsko zlata, predstavlja pa največje skladišče sposobnosti, znanja in (kulturnega) kapitala. Selekcija je huda, zato delo ni več ideološka norma političnega sistema, ampak je postala podjetniška vrednota posameznika.

Psihološki temelji morale in etike niso nič manj pomembni kot sociološki in antropološki. Maja Zupančič je anketirala učence v 7. in 8. razredih osnovne šole v letih 1985, 1987 in 1989. Med učenci prevladujejo takšni, ki se ravna po pravilih le iz strahu pred kaznjivo. To pomeni, da njihovo moralno ravnanje nadzorujejo zunanji dejavniki s podrejanjem iz strahu pred avtoriteto.

V 50. in 60. letih so mladi ustvarjali svojo subkulturo v generacijskem konfliktu. Imeli so občutek zaprtih vrat. V 60. letih se postavi Pediček diagnozo o gladi mladih po vrednotah.⁷ Tudi danes je več vzrokov za takšno stanje duha: dominacija ekonomskega ali političnega interesa pred vsemi drugimi, prepad generacij, potrošniška kultura, ki pasivizira, nivelizacija (amerikanizacija).

3.2. Sodobnost

Zaskrbljena, ogrožena in preobremenjena mladina se pripravlja na svet konkurenčnega boja. Njena resigniranost jo odvrča od etične samoodgovornosti in jo sili v zasvojenost. Mladina je heterogena skupina in ne more prevzeti vse odgovornosti za prihodnost, ki naj bi jo obvladovali odrasli. Današnja mladina sprejema težnje individualizacije in subjektivizacije v zasebnem svetu (mir, stabilnost), navdušuje se za pluralizem duhovnih praks, vendar se ne pusti siliti v institucionalizirano religijo, kot se nekoč ni pustila prisiliti v ateizem. Je depolitizirana za razliko od politične mladine v polpreteklem obdobju.

Slovenska mladina je v ambivalentnem položaju med industrijskim in postindustrijskim obdobjem. Čuti se proces individualizacije nasproti kolektivizmu iz polpreteklega obdobja. Med mladimi je malo prepričanih kristjanov. Pristaši nove dobe imajo

⁷ Tema hrepenenja se pojavi z diagnozo gladi mladih po vrednotah. Glej Pediček (1966): Mesto morale v sedanji fazi našega razvoja (odkod glad mladih po vrednotah, Naši razgledi, št. 7, str. 132); Ta sestavek je izšel v Enciklopaedia moderna, Zagreb 1968, br. 2. pod naslovom Glad mladih po vrijednostima. Analiza stanja poučevanja etike: glej Pediček (1968): Neugodne okoliščine v naši moralni vzgoji. Teorija in praksa, 1968, št. 2, str. 284-298.

kot novi ljudje raje duhovno neodvisnost. Nekateri sprejemajo nove oblike religioznosti. Optimizem mladih ni artikuliran, zato se zlahka prelevi v pesimizem. Mladi imajo danes enake probleme kot odrasli (zaposlitev, stanovanje, zaslužek). Bojijo se, da ne bi začasna brezposelnost prerasla v stalno. Od delovno sposobnih ostaneta na zahodu le 2/3 zaposlenih. Očitno privatni narcizem postaja javni pragmatizem (Ule, 1994).

Mladi se zaradi pubertetniškega in adolescentnega 'prehodnega položaja' po eni strani zapirajo v subjektivni svet, po drugi pa se identificirajo z odraslimi. V različnih zgodovinskih obdobjih se ta resnica različno kaže. Videti je, da tako revolucionarni čas kot čas normalnosti ne pustita mladini 'subjektivnega časa', ker ga ne pusti tudi človeku. Prav deprivacija subjektivnega časa privede mladino v številna razočaranja in agresivne dejavnosti.

Paradoks našega časa je v tem, da ne ceni prav niti starosti niti mladosti. Zato se Pediček zavzema za integralno edukacijo, kar pomeni, da vzgoje skozi izobraževanje ne more biti brez izobraževanja skozi vzgojo, sicer bodo tudi bodoči "vzgojni predmeti", ki se ponujajo, ponesrečeni izobraževalni predmeti. Nadalje to pomeni, da ne more zaživetvi zgolj formalno preverljiv, ne pa tudi človeško povedano in izpovedano znanje, ker formalna informacija ne pomeni nič brez žive besede. Zanj je temelj izobraževanja informacijsko-komunikacijski, temelj vzgoje so pa vrednote kot motivi dejanj.

Tranzicija je prehodno obdobje, ki še ni prihodnost, ampak je bodočnost s ponavljanjem preteklosti, ki ni preživeta, ampak je še delno zastrta. Glede na to, katere vrednote bodo v družbi prevladovali (npr. enakost ali neenakost), se bo spreminjala tudi morala. V tej dvojni časovni igri prihajanja in prehajanja se nahaja mladina s post-materialnim preobratom, kakor kaže raziskava 'Mladi 93'.⁸ V tranziciji beležimo določeno erozijo vrednot oziroma prehod k dionizičnosti. Vrednote heterogene mladine so bolj diferencirane kot so bile pred štiridesetimi leti, zato najbrž ni mogoče pričakovati etičnega napredka na vsej populaciji, vendar moramo upoštevati, da je smiselna ocena moralno etične (ne)zrelosti mladine pluralna.

Današnja mladina prehaja od prejšnjega mediokritetnega k storilnostnemu modelu. Zaradi primerjave si oglejmo še Krishnamurtijev (Krishnamurti, 1994) nestorilnostni model, ki je inačica etike pustiti biti. Po njem lahko mladina živi celostno, ne- naporno, svobodno bivanje, ki omogoča tudi večjo ustvarjalnost dejavnosti brez razsipanja energije za sistemske cilje. Vsako pretirano posnemanje drugih in odvisnost od družbenega položaja vodi v krizo in razcepljenost med tem, kar je, in tem, kar naj bi bilo. Mladina vrednote lahko preprosto živi brez boja in nasilja, če jo drugi pustijo živeti. Praznina zavesti ima v vzhodnih modelih mišljenja pozitiven pomen, ker ne gre za eksistencialno stisko. Mladi na ne kaže kritičnosti do ustanov odraslih v obtoževanju in samo obtoževanju, ampak v nezadovoljstvu kot gibalno ustvarjanja. Psihologi radi ponavljajo, da starši in šola ne bi smeli otroka in mladostnika zastraševati in mu vzbujati slabe vesti, vendar ne smemo pozabiti, da so se vzgojitelji pripravljene od-povedati strahovom za ceno celostnega sprejemanja sebe in drugih. Cilj je pot navzgor k visokemu samospoštovanju, samopodobi, samozaupanju in ne pot navzdol, ki daje slabe rezultate.

Očitno pripada vsakemu desetletju drugačna mladina. Mladine po modelu odraslih ni. Očitno je tudi, da mladina v času pluralizma tudi ne zastopa enosmernih vrednot. V anketi Mladi '93 je več kot polovica respondentov odgovorila, da želi živeti v državi Slovencev brez tujih priseljencev. Nacionalistični sindrom je nastal po osamosvojitvi in je značilen predvsem za odrasle. Pomeni nevarnost nacionalnih nemirov in vzpona

⁸ V raziskavi centra za socialno psihologijo pri FDV Mladi '93 o stališčih, mnenjih in vrednotah srednješolcev (Ule, 1994) je bilo anketiranih 2310 dijakov iz 12 slovenskih regij.

fašizma. Vprašanje je, ali je ta nevarnost realna. Mladina nima zgolj humanih vrednot, kot so prijateljstvo, ljubezen, pomoč drugemu ter družinsko, privatno življenje, ker je precej bolj medijsko usmerjena, kot je bila dosedanja. Danes del mladine spominja na mladino za zaprtimi vrati. Čim več institucionalne moči imajo politične stranke, politiki, mediji, sodišča, tem manj so vredni zaupanja. Te institucije so se ves povojni čas trudile, da bi čim bolj vključevale mladino v družbo. Mladina in odrasli imajo do demokratičnih institucij kritičen odnos (Toš, 1995).

Če pričakujemo od mladine le večjo storilnost, jo presojamo le po kriterijih odraslih. Pediček (1992) se zavzema za to, da gre za vodenje posameznika skozi vsa njegova obdobja, in to skladno z značilnostmi teh obdobj, ne pa zgolj izobrazbeno aditivno ali reedukacijsko. Posameznik je v vsakem obdobju celovit, ni pa v vsakem enako učinkovit. Specifičnost določene faze je razvidna šele iz celotnega življenjskega ciklusa posameznika od rojstva do smrti.

3.3. Evalvacija predmeta etika in družbe

Pouk etike in družbe dobiva na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport nov kurikulumno spreminjalni zagon. Zato ne bo odveč poseči v zgodovinski spomin.⁹ Takoj po vojni je naša nova oblast menila, da je politična vzgoja osnova vsake druge vzgoje. Ko je prevladalo v KPJ stališče o potrebnosti omejene socialistično sistemske moralne vzgoje in moralnega pouka, sta v Sloveniji Dekleva in Humek prevzeli pobudo, da ga uvedeta v šole. Takoj po vojni je naša nova oblast celo menila, da je politična vzgoja osnova vsake druge vzgoje. DMV je bila uvedena v osnovne šole leta 1952, v gimnazije pa 1954. V letu 1953 je organiziralo Pedagoško društvo seminar za profesorje etike v višjih razredih gimnazije (referenti Gustav Šilih, Marica Dekleva, Lev Modic, Uroš Kraigher, Boris Zihel). Referenti so skušali utemeljiti etiko dialektično materialistično in upoštevati pri pouku etike tudi psihološka spoznanja o adolescenci, da bi bile lahko etične vsebine učencem razumljive. Po letu 1970 se je utemeljevanje DMV spremenilo v smeri razvijanja samoupravne prakse in marksistične antropologije kot podlaga etike - morale. Vprašanje etike in socializma je takšno antropološko teoretično vprašanje človeka in sveta (Rus, 1976). V tem duhu je bil zasnovan tudi učbenik za poučevanje DMV (Šter-Rus, 1979). Ni šlo samo za analizo komponent moralnega dejanja (Rus, 1976), ampak tudi za iskanje mesta morale kot družbene sile v spletu narodne kulture in politike (Rus, 1969). Podobno se je dogajalo z etiko na posebni ravni. Kljub temu, da je uradna politika zanemarjala vprašanje etike družine, pa je bila zavest o posledicah takšne države prisotna (Trstenjak, 1994). Morda bi lahko ugotovili, da je bilo in je poudarjanje odločilnega pomena etike-morale za življenje posameznika in družbe obratno sorazmerno z njuno erozijo v praksi.

Medtem ko je bila socialistična morala predvsem delovno-poklicna oziroma javna, pa je postsocialistična tudi družinska in privatna. Socialistična morala je izhajala iz ateističnega humanizma, čeprav sam marksizem ni bil istoveten z ateizmom kot so pokazali predstavniki toplega vala (Garaudy, Bloch), postsocialistična pa je tudi religiozna. Ni vezana na velike ideologije. V socializmu je bila etična vzgoja tesno povezana z 'vzgojo iz dela in za delo' in s politično vzgojo, kar je veljalo tudi za političnosistemsko socializacijo.

Ideologi socializma so našli izvor etičnih vsebin socialističnega moralnovzgojnega

⁹ Pediček odpira pot posebni veji vede o vzgoji za ustvarjalnost - kreatogogiko. Gre za razvijanje obče, potencialne ustvarjalnosti. To je korak naprej od vzgoje iz dela in za delo, ki je štela vsako neustvarjalno delo za ustvarjalno že zgolj na samoupravni osnovi.

procesa v delu. Prevladovalo je prepričanje, da je v samoupravni socialistični družbi v izhodišču tudi vzgojni proces samoupravno socialističen in da se ne moremo zgledovati po tujih vrednotnih sistemih. V socialistični morali so služili kot vrednote politični cilji patriotizma, razumevanja med narodi, bratstva in enotnosti, neuvrščenosti, tovarištva, samoupravnega odločanja, v postsocialistični pa izstopajo vrednote partnerstva, sodelovanja in podjetništva.

V socializmu posameznik ni bil kot osebnost celovit, ampak je bil delno instrumentaliziran. Ideala vsestranske osebnosti, ki ga priznavajo humanistični psihologi in gestaltisti, socializem ni mogel realizirati. V postsocialistični tranziciji ga ni več, ker se nasprotje med vladajočimi in vladanimi s socialnim razlikovanjem še pogloblja.

Poučevanje družbene morale ne bi smelo biti omejeno na en predmet, eno vrsto znanja in enega učitelja. Vse to spominja na organizacijski in ideološki monizem, ki pasivizira mladino. Treba je upoštevati razvojne faze etičnega razmišljanja pri mladostnikih. Glede na to, da učitelji pri vsakem vprašanju samokritično ugotavljajo rezerve za nadaljne izboljšave, bi lahko pričakovali njihovo večjo pripravljenost za nadaljno usposabljanje, kar so učitelji izpostavili v intervjujih.

Pouk etike in družbe naj bi bil etični pouk o praktičnem etičnem ravnanju na osnovi kulturnoetičnih vrednot. Vendar te ravni 'praktičnega uma' (Kantov izraz) ne dosega sistemsko, ampak le glede na usposobljenost učitelja. To ni pouk o teorijah etike, ki obstaja le v gimnazijah pri pouku filozofije in delno sociologije. Teorije etike so implicitno in nezavedno prisotne v predmetu etika in družba. Po prenovljenih vsebinskih in vrednotnocijljnih tematizacijah je to za razmere v tranziciji prirejen DMV prav zaradi večjega poudarka na družbi kot na odgovornosti posameznika. Ni bila pomembna sprememba imena predmeta, ampak tisto, kar ta sprememba prinaša. Glede na to, da sestavjalci programa niso mislili razlike med etiko in moralo in na njuno povezovanje, je mogoče sklepati, da vstopata v edukacijski prostor 'etike in družbe' namesto bivše socialistične monopolne ideologije.

Preskusni kamen kvalitete pouka etika in družba je v individualni etiki. Če bi bil ta predmet etična vzgoja (etični pouk), bi razvijal individualno etiko, ker pa je najbližja oznaka zanj sociologija morale v osnovni šoli, lahko ta cilj zgreši. Ni dovolj govoriti ali pisati o dobrem, ampak postati dober. Učenci pišejo o individualnih vrtilinah in odnosih prave eseje. Individualna etika je rezultat samoaktivnosti in samoanalize osebnosti in njene interakcije z okoljem. Iz esejev učencev je razvidno, da je podcilj poučevanja etike v spodbujanju čim boljših medsebojnih odnosov v tem smislu, da moj pozitiven odnos do drugega poraja tudi pozitiven odnos drugega do mene, upravičen, ker izhaja iz vrednotenja odnosov. Nekateri ne morejo spoznati, da pomeni beg od svobode beg od sebe (Selbstheit), kar pomeni, da oseba, ki si nadeva maske, le sekundira z igro vlog znotraj dvojne ali čredne morale. Beg od samoodgovornosti pomeni čaščenje lažnega gospodarja (npr. od Dostojevskega Velikega inkvizitorja s Cezarjevimi mečem).

Odnos med socialno moralo šole in etiko kot šolskim predmetom je lahko odkriti, če ga vzpostavljajo iste osebe, ki so hkrati nosilci tega predmeta in kreatorji programa šole ali če identifikacija udeležencev s šolo kot ustanovo pomeni njihovo socialno rojstvo. Etika šole s kulturo medsebojnih odnosov in delovno atmosfero pogosto na skrit način vpliva na (ne)kvaliteto pouka etike, kar morda laže opazijo obiskovalci kot udeleženci edukacijskega procesa. Šola, ki želi vzgajati etično vedenje učencev, stoji pred precej težjo nalogo, kot je prenos znanja o etiki in družbi. Gre za iskanje kulturnoetičnih odgovorov na izzive okolja v smislu normativne povratne informacije na informacije o stanju.

Pouk etike vključuje pomoč vzgojitelja pri razvoju vesti in odgovornosti. Pomen vesti se v postmoderni dediferenciaciji zmanjšuje. Razumevanje delovanja vesti je za

etično vzgojo zelo pomembno, zato vsebuje tudi priročnik *Etika in družba* to poglavje. Vest razumemo kot notranjo zavest, notranji glas, duhovno oko, organ smisla, glas dolžnosti in odgovornosti ter signal za nepravilno etično odločitev. Očitki vesti nastanejo takrat, ko posameznik dela v nasprotju s svojim prepričanjem (samoobtožbe, kazni, sram, depresija, skrb, strah, zavist). Ko se posameznik ne ozira več na moralne sodbe, izgublja vest, prepričanje in identiteto. Izguba vesti je v tem, da se posameznik slepo identificira s kolektivom, stranko, narodom in ideologijo. V totalitarnih režimih dela posameznik le v skladu z najnižjimi oblikami vesti. Izgubljanje občutka za etično je lahko posledica političnih ali ekonomskih dejavnikov.

Pri etični vzgoji je bistveno razvijanje samoocenjevanja učenca glede etične vrednosti lastnih dejanj in povratnega informiranja kot pomoči učitelja pri tem samoocenjevanju. Seveda poteka samoocenjevanje v primerjavi z ocenjevanjem drugih npr. prek junakov iz književnosti ali vzorov v življenju, kar priročnik *Etika in družba* že vključuje. Če je osebnost posameznika vseživljenjski projekt samorealizacije, ki se začne že v družini in nadaljuje tako ali drugače v vseh stopnjah šol in v drugih ustanovah, potem etika ni stvar tečajev s fakultativno izbiro, kot npr. retorika. Prva posledica bi bila, da bi morale imeti ta predmet ne le gimnazije, ampak tudi druge srednje šole glede na vrednotne orientacije učencev. Druga pa bi bila v tem, da bi obstajale izbirne vsebine glede na individualne potrebe, kar je že vpeljano kjer ta predmet je, ne pa še izpeljano na vseh stopnjah šol.

Nekateri učitelji, ki so poučevali socialistično družbeno-moralno vzgojo-DMV, poučujejo enako zavzeto tudi etiko in družbo. Poučevanje družbene morale ne bi smelo biti omejeno na en predmet, eno vrsto znanja in enega učitelja. Vse to spominja na organizacijski in ideološki monizem, ki pasivizira mladino. Treba je upoštevati razvojne faze etičnega razmišljanja pri mladostnikih. Glede na to, da učitelji samokritično ugotavljajo potrebe za nadaljnje izboljšave pouka, pričakujemo njihovo večjo pripravljenost tako za strokovno kot za pedagoško nadaljnje usposabljanje.

Implicitna teorija etike je vsebovana že v stilu vzgojnoizobraževalnega dela, filozofiji organizacije in zasnovanosti ciljev šole. Ni vseeno, v katero etično-moralno smer socializiranja kaže ta teorija v praksi: avtonomno ali heteronomno, utilitarno ali sožitveno, enojne ali dvojne morale, svobodo vseh ali 'enakost bolj enakih' (kot v Živalški farmi), imeti ali dopustiti biti.

Odnos med etiko šole in etiko kot šolskim predmetom je lahko odkriti, če ga vzpostavljajo iste osebe, ki so hkrati nosilci tega predmeta in kreatorji programa šole, ali če identifikacija udeležencev s šolo kot ustanovo pomeni njihovo socialno rojstvo (Brajša). Etika šole s kulturo medsebojnih odnosov in delovno atmosfero pogosto na skrit način vpliva na kvaliteto pouka etike, kar laže opazijo zunanji obiskovalci kot pa udeleženci edukacijskega procesa. Za vzgojo etične države samo znanje ne zadošča. Gre za iskanje etičnokulturnih odgovorov na izzive okolja. Posameznik rabi več pomoči pri spoznavanju in ovrednotenju svojega mesta v raznih ustanovah, v katere je vključen. Glede na prikriti avtokratizem bo preteklo še precej časa, da bo demokratični stil upravljanja postal splošen in tradicionalen.

V 90. letih se ni ponovilo vprašanje, ali je etika in družba potreben predmet v šoli, podobno kot je bilo to v 50. letih pri uvedbi DMV. Tako učitelji kot učenci o tem ne dvomijo in ga tako tudi sprejemajo. Tudi dialog med učenci in učitelji obstaja, čeprav rezultati ankete kažejo, da za večino ne o tistih temah in na takšen način, kot bi si učenci želeli. Problem kvalitete pouka etika in družba ni v tem, da s predmetom etike niso vsi udeleženci enako zadovoljni, ker to tudi ne morejo biti. Večina učiteljev in učencev je s predmetom zadovoljna.

Pouk etike in družbe naj bi bil etični pouk o praktičnem etičnem ravnanju na os-

novi kulturno - etičnih vrednot. Vendar te ravni praktičnega uma ne dosega sistemsko, ampak le glede na usposobljenost učitelja. To ni pouk o teorijah etike, ki obstaja le v gimnazijah pri pouku filozofije in delno sociologije. Teorije etike so implicitno in nezavedno prisotne v predmetu etika in družba. Po prenovljenih vsebinskih in vrednotno-ciljnih tematizacijah je to za razmere v tranziciji prirejen DMV prav zaradi večjega poudarka na družbi kot na odgovornosti posameznika. Ni bila pomembna sprememba imena predmeta, ampak tisto, kar ta sprememba prinaša.

Priročnik za etiko za 7. in 8. razrede osnovnih šol je sodoben in na evropski ravni, vendar je potreben zaradi družbenih sprememb občasnega posodabljanja. Ker je življenje v novi demokraciji precej dinamično, priročnik sam ne more zajeti vsega, kar je trenutno v družbi aktualno. To tudi ne more biti njegov namen.

Anketa za učence 7. in 8. razredov osnovnih šol in učiteljev etike in družbe sem izvajal na 10 ljubljanskih in 5 celjskih osnovnih šolah v okviru projekta Inovacije v osnovni šoli (1991-1993) v letu '93. Interpretiral sem veljavne odgovore 500 učencev in okoli 20 učiteljev. Anketa se ni nanašala le na predmet etika in družba, ampak tudi na osebno etiko in družbeno moralo. Za mariborske osnovne šole je istočasno izvajala anketo z istimi vprašanji skupina strokovnjakov (Divjak, Bezenšek, Pšunder) na skoraj enako veliki populaciji učencev in učiteljev. Rezultati se nekoliko razlikujejo glede na drugačno kulturno okolje. Tako v ljubljanski populaciji učencev prevladujejo potrebe po zdravju in ljubezni pred poklicno usmeritvijo, pri mariborski pa materialne vrednote.

Učenci v anketi dokaj enotno odgovarjajo, da želijo več mladinske problematike, več filmov, okroglih miz, informacij o spolnosti in aidsu. Radi bi več slišali o odvisnosti in drogah, patoloških pojavih, o medsebojnih odnosih, poklicnem usmerjanju, o medsebojnih konfliktih. Zanimivo je, da nihče izmed njih ni želel več vedeti o delovanju vesti, ki je brezpogojni pogoj etičnega dejanja. Znanje o religijah se jim ni zdelo nezadostno. Učitelji vedo, da se učenci osnovne šole hitro navdušijo za določeno tematiko (npr. spolni odnosi), ki jim postane tudi prav tako hitro dolgočasna.

Po odgovorih učencev 7. in 8. razredov z 10 ljubljanskih in 5 celjskih osnovnih šol na anketna vprašanja razvrstimo vrednote po naslednjem vrstnem redu: zdravje, ljubezen, sreča, mir, poklic, znanje, denar. To so obenem eksistenčne in projektivne, humanistične in utilitarne vrednote. Denarna morala z moralo privatne lastnine pridobiva ugled v tranziciji. Poklicna orientacija naše mladine je celo višja kot ameriške (Zupančič, 1991).

Učence zanimajo takšne teme, ki jim učitelji posvečajo manj pozornosti. Tako predstavljanje poklicnega usmerjanja ali nevarnosti mamil, ki se mu v 8. razredu posveča kot temi kar precej časa, po mnenju anketiranih učencev nima visoke cene. Za nadaljni razvoj predmeta sta pomembni motivacija in zadovoljstvo učencev in učiteljev. Vendar je meja vsake inovacije v učiteljevi stopnji usposobljenosti in pripravljenosti za nadaljno usposabljanje. Tudi pri etiki in družbi je laže izobraževati kot vzgajati.

Predmet, ki se ne ocenjuje, ima pred predmeti, ki se ocenjujejo, več prednosti kot pomanjkljivosti. Znanje etike se ne ocenjuje niti numerično niti opisno. Zato je pouk sproščen, komunikativen. Le neznatna manjšina učencev meni, da naj bi se predmet ocenjeval z ocenami 'zelo uspešno', 'uspešno' in 'manj uspešno', in le nekateri bi radi odločali tudi o programu zanimivih tem. Učenci niso v takšni vlogi, da bi lahko operativirali program, tako kot ga lahko učitelji. Šele pri gimnazijcih začne prevladovati orientacija k osebnotnem razvoju. To hipotezo delno potrjuje pilotna anketa o vrednosti znanja, ki je bila izvedena na Gimnaziji Poljane od 2. do 4. razreda leta 1993. Zupančičeva (1991) ugotavlja, da so vrednotne orientacije slovenskih dijakov presenetljivo dobro povezane s smerjo njihovega šolanja. Tisti učenci, ki so usmerjeni v poklice, ki terjajo manualno delo, so materialistično in hedonistično usmerjeni. Nara-

voslovcem več pomenita stroka in razum, gimnazijcem pa človekoljubne vrednote.

Po kvaliteti odgovorov na anketna vprašanja bi lahko klasificirali učence na darjene za predmet, presojevalce s samorefleksijo po zdravi pameti in s spontano držo ter skeptike. Tudi odrasli smo takšni, vendar se tega premalo zavedamo. Manjšina učenec je skeptikov, ker kažejo do etike frustriran in odklonilen odnos.

Učitelj etike in družbe ciljev tega predmeta ne more realizirati sam, brez aktivnega ali pasivnega, tihega ali glasnega sodelovanja učencev, kolegov, staršev. Laže je realizirati izobraževalne cilje kot vzgojne in laže znanje o etiki kot etičnost znanja. Pričujoči diskurz je refleksija še nezavednega. Znanje etike je večpomensko. Znanje o etiki je le sredstvo za etičnost znanja. Etičnih odnosov ne moremo doseči le z znanjem, ampak jih lahko dosežemo z ustrežno motivacijo in odločitvijo. Učenci vedo, da je etično znanje uporabno za etično obnašanje in odnose.

Učenci menijo, da je pomembno, da poznajo nove izraze in tujke, ki jih lahko uporabljajo v razgovorih, da bi se medsebojno razumeli in da bi učitelj laže razumel njih, da bi se lepše obnašali. Znanje omogoča uresničevanje tega, k čemur nas vodi. Pri znanju etike gre tudi za etiko sodelovanje, sočutja, pomoč drugim, za opravljanje dobrih del. Etično znanje je koristno preventivno, da se zavedamo, da mnogo manj smemo kot zmoremo, in se izognemo negativnim posledicam slabih dejanj. Razlog za to vlogo ima šola v zgodovinskem spominu, ki pove, koliko znanja je človek v dosedanji zgodovini že uporabil za destruktivne cilje. Največ znanja o etiki bi si želeli pridobiti učenci, ki že priznajo pomen vrednot in etično razmišljajo. Učenci vidijo probleme etike vse prej kot v formalnem učnem načrtu, priločniku ali togem urniku. Znanje iz etike pomeni učenecem predvsem uporabo vrednot v praksi in bolj še medsebojno razumevanje v družbi in v razredu.

Učenci v osnovni šoli se želijo pogovarjati o etičnih problemih, vendar je tudi za dobro komunikacijo danes treba uporabljati znanje, sicer gre mnogo časa za nič. Učitelji etike in družbe skušajo izvršiti to nalogo, ki včasih presega njihove kompetence. Očitno je, da nekateri učenci ne znajo niti dobro poslušati niti dobro govoriti. Učitelji etike in družbe ter drugi učitelji bi se morali usposabljeni za oblikovanje kulture komuniciranja, če bi hoteli bolje uresničevati vzgojnost svojega predmeta.

Pri etični vzgoji je bistveno razvijanje samoocenjevanja učenca glede etične vrednosti lastnih dejanj in povratnega informiranja kot pomoči učitelja pri tem samoocenjevanju. Seveda poteka samo ocenjevanje v primerjavi z ocenjevanjem drugih npr. prek junakov iz književnosti ali vzorov v življenju. Če je osebnost posameznika vseživljenjski projekt samorealizacije, ki se začne že v družini in nadaljuje tako ali drugače v vseh stopnjah šol in v drugih ustanovah, potem etika ni stvar tečajev s fakultativno izbiro, kot npr. retorika. Ne le gimnazije, ampak tudi druge srednje šole bi morale imeti pouk etike glede na vrednotne orientacije učencev.

Analiza stanja in perspektiv predmeta etika in družba ni podprta samo s kvantitativno analizo rezultatov ankete iz leta '93, ampak tudi z mojimi individualnimi in skupinskimi intervjuji učiteljev in učencev in z empirično raziskavo o ustreznosti priločnika *Etika in družba* (1991), ki jo je izvedel Jancz Justin v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo in šport leta 1992 z anketiranjem učencev, učiteljev in staršev. Starši bi želeli etiko in družbo za vzgojni predmet, da bi šola pripravila učence za življenje, kakršnega si sami predstavljajo. Šola ima družbeno in osebnostno razvojne cilje, ki so obenem etični cilji.

Osnovna šola še ne poučuje etičnih konceptov kot v gimnaziji.

Mladostnik ima že izoblikovane moralne sodbe, vendar ne ve znotraj katere etike in morale. Zato ostaja v njej vprašanje sebične ali altruistične etike, avtonomne ali heteronomne etike odprto in prepuščeno kasnejši presoji. Nekateri tudi v življenju ne iščejo

in najdejo odgovora na to vprašanje. Kot osebnosti tendira vsak k avtonomni etiki, vendar vsi ne dosežemo enake stopnje moralnega razvoja, kot tudi ne razvoja formalnogičnega mišljenja ali stopnje socialne identifikacije.

Razvoj osebnosti ni možen brez nenehne analize razvojnih blokad in spodbud. Ene in druge nastajajo v razvoju osebnosti iz več virov in na več načinov. Po Zupančičevi (Zupančič, 1991) avtokratska vzgoja upočasnjuje otrokov moralni razvoj. Vzgojitelji in učitelji nagrajujejo učenčevu konformno vedenje in kaznujejo avtentično. Ti potem ne najdejo odziva v zunanjem svetu in ostanejo zatrti. Tudi kaznovani učenec bi moral dobiti občutek, da je sprejet, ker kazen učinkuje le tedaj, če je tudi prizadeti prepričan, da jo zasluži. Večina v krizi presoja moralna vprašanja na nižji ravni, kot jih sicer. Za višjo stopnjo presojanja je značilno, da posameznik v spremenljivih situacijah zna sooblikovati osebno istovetnost na novo.

Tako učenci kot učitelji so menili, da predmet delno odgovarja njihovim interesom. To hipotezo je potrdila že Justinova analiza ankete iz leta 1992. Pri pouku etike je realiziranih več didaktičnih inovacij. Ena izmed njih je v razvijanju medsebojne empatije in komunikacije, druga je v socialnih igrah, tretja v iznajdbi vrvice za sogo-vornike. Gre tudi za delitev učencev po skupinah, predvajanje filmov in videokaset, uvedbo blok ure etike ali "zaupnega telefona" za reševanje problemov in konfliktov. Kvaliteta predmeta etika in družba in gimnazijske etike se izboljšuje z inovacijami. Učitelji navajajo učence na možnost izbire alternativnih vrednot¹⁰ s pomočjo nastavkov na zdravstveno vzgojo, šolo v naravi, krožki in v sodelovanju z različnimi profili strokovnjakov. Kvaliteta individualne etike je odvisna predvsem od izbire vrednot posameznika. Zato bi morali učitelji učence navajati tudi na samokontrolo vrednot, ki je sicer znano kot spraševanje vesti.

3.4. Integracijski model edukacije etike

V našem prostoru se že pojavlja etika dopustnosti življenja, tolerance, spoštovanja osebnosti in pomoči drugemu, vendar v praksi ne prevladuje, ker se pojavljajo anomalije, ki že ogrožajo normalne pogoje sožitja. Še vedno je dvojna morala med govorenim in storjenim. V utopičnem smislu bo človek šele tedaj postal moralno bitje 'in stricto senso', ko bo znal in zmozel preprečevati nemoralno in bo deloval po strateškem načrtu za mir. Znanje o etiki je nujno zaradi razumevanja odnosov, razgovora in reagiranja. Duhovna prostost mladine bo še nadalje vprašljiva zaradi številnih institucionalnih kandidatov za ideološki monopol v družbi. Odprto vprašanje je, kako je možna neideološka oz. pluralno ideološka nadstrankarska etika brez vzgojne prisile. Pomanjkanje kognitivnih razlogov za etično ravnanje v odgovorih učencev je obenem tudi pomanjkanje emocionalnih, ker kaže na njihovo potrebo po primarnosti doživljanja etičnih situacij kot življenjskih situacij. Iz tega ne sledi, da bi morali predmet etike 'odpraviti' ali reducirati zgolj na vzgojno indoktrinarno vlogo.

Konec monopolne ideologije omogoča posamezniku izbiro vrednot in z njimi etične koncepte. Postsocialistične etike šele nastajajo hkrati z novimi oblikami družbenosti in solidarnosti. Nova razmerja moči v naši družbi odpirajo vprašanje politične in etično-moralne socializacije. Integralni model edukacije etike pomeni možno razvojno pot k integralni osebnosti.

Pouk etike z etično vzgojo se lahko povezuje in nadgrajuje s cilji, metodami in

¹⁰ Ta primerjava ne bo celovita, ker je del te naloge že opravila Mojca Peček (1994) v sestavku *Od družbenomoralne vzgoje k pouku o človekovih pravicah*. V: *Časopis za kritiko znanosti*. l. 22. št. 172-173, str. 119-125.

tehniki za osebni razvoj in razvoj socialnih odnosov prek interakcije oz. z igranjem vlog, spoznavanjem sebe skozi igro. Temu modelu je še najbližja mladinska ali kakšna druga oblika delavnice s supervizijo. Učenci so postavljeni v situacije z nalogo odločanja o dobrem in slabem, uvajanja v zdrav, demokratičen način življenja in iskanja poti k boljšim učnim uspehom, premagovanja strahu pred uveljavljanjem v življenju, preseganju osebnih kriz s pridobivanjem pozitivne samopodobe in samozaupanja, razvijanja psihosocialnih kompetenc, pristočasnih aktivnosti v naravi, izkušnjskega učenja. Gre tudi za vključevanje marginalcev v normalno življenje.

Tako Urad za preprečevanje zasvojenosti pri Mestni občini Ljubljana razpisuje v letu 1995/96 projekt 'Šola-radost-življenje-uspeh', v katerem sodelujejo tudi učitelji etike in družbe, ki sodelujejo z drugimi eksperti na njihovi šoli s posebnimi projekti, v okviru katerih skušajo doseči zastavljene cilje in jih tudi evalvirati. Kompleksnost življenja v rizični družbi terja razvijanje kompleksnosti osebnostnih kompetenc v boju z njim in stalnem iskanju ravnotežja. Namen projekta 'Šola-radost-življenje-uspeh' je, da po preventivni (prevencijski) strani prispeva k oblikovanju tistega nacionalnega vzgojno-kulturnega standarda, ki bi ohranjal kvaliteto življenja v Sloveniji. Za doseganje nove kvalitete se bodo morali učitelji strokovnopedagoško usposabljeni, ne le zaradi novih vsebin, ampak tudi zaradi didaktičnometodičnih inovacij. Omenjeni projekt je izraz nove oblike kontinuitete pomoči odraslih za samopomoč mladini v javni šoli v smislu njene nadstandardne aktivnosti in alternative izvajanju predpisane edukacije. Sinergična sintagma 'šola-radost-življenje-uspeh' kaže na možnost multifunkcionalnosti primarnih ciljev glede na sekundarnost ciljev zgolj formalne edukacije. V tem je razlika med človekom kot ciljem in sredstvom etične edukacije.

Pri etični vzgoji je treba upoštevati paradokso intenco v smislu nasprotja med hotenim in doseženim učinkom. Izpod naplavin moraliziranja odkrivamo Aristotelov način etičnega mišljenja, po katerem ne delamo dobrih del, ker smo dobri, ampak smo dobri zato, ker delamo dobra dela. Ne etika besed, ampak etika dejanj terja trening interpersonalne interakcije. To pa nas pripelje do ideje celovitosti etične vzgoje. Etična vzgoja se povezuje z intelektualno vzgojo pri vprašanju etičnosti znanja in smiselnem učenju, z okoljsko pri varstvu okolja, z vzgojo za zdrav način življenja pri primarni ali sekundarni preventivi, z državljsko vzgojo pri človekovih pravicah in z religiozno vzgojo pri religiozni etiki. Kjer se izpostavlja etična vrednotna komponentna umetnin, jo je možno povezati z estetsko vzgojo.

Permisivna etična vzgoja zaradi principa individualizacije terja kreativnost učitelja pri uporabi metode reševanja problemov. Glede na to, da Slovenci v primerjavi z drugimi narodi gojimo o sebi stereotipno podobo pasivnih, introvertnih, depresivnih, psihotičističnih, skromnih, perfekcionističnih ljudi (Zupančič, 1993), ki ga prevzema tudi resignirana mladina, pomeni etično, socialno in kulturna zrelost nujnost preživetja, ki ne bo posttotalitarna, ampak antiavtoritarna v smislu argumentiranega in strpnega dialoga. Mladi se zaradi pubertetniškega in adolescentnega 'prehodnega položaja' po eni strani zapirajo v subjektivni svet, po drugi pa se identificirajo z odraslimi. V različnih zgodovinskih obdobjih se ta resnica različno kaže. Videti je, da tako revolucionarni čas kot čas normalnosti ne pusti mladini 'subjektivnega časa', ker ga ne pusti tudi človeku. Prav deprivacija subjektivnega časa privede mladino v številna razočaranja in agresivne dejavnosti. Paradoks našega časa je v tem, da ne ceni prav niti starosti niti mladosti. Vrednost mladosti vidi le v večji storilnosti. Pediček (1992) se zavzema za to, da je treba voditi človeka-posameznika skozi vsa njegova obdobja in to primerno značilnim teh obdobjem, ne pa zgolj izobrazbeno aditivno ali reedukacijsko.

Integralna edukacija pomeni, da vzgoje skozi izobraževanje ne more biti brez izobraževanja skozi vzgojo, sicer bodo tudi bodoči "vzgojni predmeti", ki se ponujajo,

ponesrečeni izobraževalni predmeti. Nadalje to pomeni, da ne more zaživeti zgolj formalno preverljivo, ne pa tudi človeško povedano in izpovedano znanje, ker formalna informacija ne pomeni nič brez žive besede. Zanj je temelj izobraževanja informacijsko-komunikacijski, temelj vzgoje so pa vrednote kot motivi dejanj.

Tudi integracijski model vsebuje nekaj nevarnosti: instrumentalizacija, preobremenjevanje, vezanost interakcije na zgolj določene osebe in "kreativizacijski aktivizem".¹¹ Učitelj ali vzgojitelj bi moral prej, preden bi postavil učenca v določeno situacijo in akcijo, prehoditi z njim razvojno pot zlasti kar zadeva razvoj etičnih stališč. To lažje stori stalni učitelj v waldorfski šoli kot učitelji etike in družbe, ki učencev v 7. in 8. razredih od prej ne poznajo. Omenjeni učitelji se zavedajo, da je predznanje učencev pri pouku etike in družbe pomembno. Vedo, da se v spontanem smislu že začne, v organizacijskem pa bi se morala etično moralna vzgoja učencev začeti v 1. razredu. Brez principa individualizacije pri pouku etike in družbe in v edukaciji nasploh, osebna etika in odgovornost ne moreta priti do izraza. Glede na to bi bilo treba tudi etiko in družbo poučevati celostno v sproščenem, prijetnem vzdušju glede na potrebe in interese učencev. Le kontinuiran trening različnih sposobnosti, spretnosti in veščin posameznikov in skupin osvobaja etično vzgojo od podrejenosti pravilom formalne edukacije in od začasnega entuziazma kreativizacijskega aktivizma ter za integralni model poučevanja.

Prehod v postsocializem ni lažji kot prehod iz kapitalizma v socializem. Epohalne dileme, ki so se pojavile že včeraj, so se danes še zaostriale. Nekatera upanja so se izkazala za iluzorična. Šlo je za precenjevanje pomena antropocentrične etike, permissivne vzgoje, gesla "vse za otroka" in primata družbene morale pred občeloveško etiko. Že socializem bi se moral afirmirati na etičnem področju, vpeljati demokracijo z aktivno participacijo državljanov in človekovimi pravicami, vzgajati avtonomne osebnosti, upoštevati pluralizem interesov ne le znotraj samoupravljanja.

Vse to se sliši kot utopija tudi za prihodnost. Stališča, da bi morala biti DMV induktivno izpeljana iz interesov posameznih učencev, da naj bi izhajala iz samospoznanja in samoanalize kot tudi analize moralnih situacij, da naj bi izhajali iz humanih vrednot ne pa zgolj iz političnosistemskih in da naj bi dejanja zamenjala moraliziranje in intelektualiziranje so obstajala že v 50. in 60. letih so aktualna tudi za etiko in družbo v navezavi na državljansko ali katerokoli drugo vzgojo in pomenijo tisto osnovo, ki ne bi smela biti pozabljena pri kurikularni prenovi predmeta etika in družba.

LITERATURA

- Beck Clive (1995): *Postmodernism, Ethics and Moral Education*. V: Kohli Wendy (Ed., *Critical Conversation in Philosophy of Education*. London, New York, Routledge, str. 127-136.
- Bezenšek Jana (et. al) (1991): *Etika in družba*. Eksperimentalni priročnik. Ljubljana, Primar.
- Gutmann Amy (1987): *Democratic education*. Princeton, University Press.
- Havel Vaclav (1994): *Živeti v resnici*. Celovec, Mohorjeva družba.
- Hribar Spomenka (1970): *Vrednote mladih in resnica časa*. Ljubljana.
- Kirn Andrej (1992): *Ekološka (okoljska) etika*. Maribor, ARAM, Agencija za razvoj.
- Krishnamurti Jiddu (1994): *Problemi življenja*. Ljubljana, MK.
- Lukas Elizabeth (1993): *Družina in smisel*. Celje, Mohorjeva družba.
- Musek Janek (1994): *Slovinci in osebnost*. Ljubljana, DZS.

¹¹ Učenci v anketi '93 niso navajali vrednot iz socializma, kot so bratstvo in enotnost, patriotizem, razumevanje med narodi. Vrednote jim pomenijo prej iracionalno prepričanje kot racionalno premišljeno opredeljevanje. Po humanistični strani kažejo na sprejemanje dejanskosti in ne več na spreminjanje. V vrednotah se razkriva svet doživljanja, potreb, interesov in želja.

- Musek Janek (1993): Osebnost pod drobnogledom. Maribor, Obzorja
- Pediček Franc (1985): Usmerjanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, DDU.
- Pediček Franc (1992): Pedagogika danes. Poglavlja za antropološko snovanje slovenske pedagogike. Maribor, Založba Obzorja.
- Pediček Franc (1994): Edukacija danes. Poglavlja za pedagoško antropologijo. Maribor, Založba Obzorja.
- Rus Vojan (1969): Kultura, politika in morala. Maribor, Obzorja.
- Rus Vojan (1976): Etika in socializem. O teoretskih sestavinah socialistične morale. Ljubljana, MK.
- Satir Virginia (1995): Družina za naš čas. Ljubljana, CZ.
- Schweizer Albert (1957): Wege zur Humanitaet. Stuttgart, Reclam Verlag.
- Šegula Iva (1969): Etična stališča petnajstletnika. Ljubljana, DZS.
- Šter Jože, Rus Vojan (1979): Družba in socialistična morala. Ljubljana, DZS.
- Tomori Martina (1994): Knjiga o družini. Ljubljana, EWO.
- Toš Niko (et al., 1995): Dozorevanje slovenske samozavesti. Ljubljana, FDV-IDV.
- Trstenjak Anton (1994): O družini. Ljubljana, Inštitut Antona Trstenjaka.
- Ule Mirjam, Miheljak Vlado (1995): Pri(e)hodnost mladine. Ljubljana, DZS.
- Zupančič Maja - Justin Janez (1991): Otrok, pravila, vrednote. Otrokov moralni in socialni razvoj. Radovljica, Didakta.
- Zupančič Maja (1993): Razvoj pojma o človeku: izsledki študije v petih deželah. I. del. *Anthropos*, 25 (1993), 1-2, str. 53-67.