

# Družbene spremembe, thimos, šola

## DILEME DEFINIRANJA

Državljska vzgoja je bolj problem kot koncept. Kajti kakor hitro jo obravnavamo kot koncept, pride do skoraj nepremostljivih nestrinjanj z neizogibnim političnim ali ideološkim označevalcem. To je še posebej jasno zdaj, ko je državljanska vzgoja predmet številnih razprav v tej zvezi in ko udeleženci razprav soočajo dinamične družbene spremembe s problematiko vzgoje in izobraževanja, ki je skorajda sinonimna s problematiko šolstva. Zdi se namreč, da bolj ko postaja dokaj razvidno, da šola kot sistemska institucija v ne povsem obvladljivih interakcijah v kompleksnem omrežju družbenih sistemov nima privilegiranega vsedoločujočega vpliva, bolj postaja naslovnica velikih zahtev in pričakovanj. Seveda ne zato, ker bi kdo resno verjel, da te zahteve in pričakovanja šola lahko izpolni, temveč zato, ker za njihovo izpolnitev nihče ne more postaviti ničesar nadomestnega, konec koncev pa na kaj takšnega danes tudi nihče resno ne pomišlja.

Za določenimi zahtevami in pričakovanji od *državljske vzgoje* lahko največkrat slutimo iskanja tiste formule, v kateri strokovni, politični, civilnodružbeni in drugi udeleženci razprav vidijo možnost, da bi šolski sistem izravnal strukturna neskladja, kontradikcije, paradokсне zagate in dileme, ki so jih domnevno prinesle družbene spremembe. Negativni vidiki sprememb se

seveda, kot že tolikokrat v meščanski zgodovini, v veliki meri nanašajo na mlade generacije. Kolikor negativni učinki sprememb niso že očitni, pa so vsaj predvideni kot možnost. Od tu naprej je seveda mogoče razpravljati, v kolikšni meri gre za negativne vplive, ki jih je npr. mogoče opredeliti kot regresivne pojave, in v kolikšni meri je "negativnost" posameznih pojavov med mladino pravzaprav samo stvar zaznave v nekem danem vrednostnem sistemu, v neki dani politični kulturi ipd. V vsakem primeru je jasno, da se kakršnekoli zaznave družbenih sprememb prevajajo v zahteve na račun šole, ki naj z odzivom na sedanje probleme razreši vprašanje prihodnosti mladine. Pri tem niti ni toliko pomembno, koliko gre ravno za državljansko vzgojo (*citizenship education*) in koliko za *diskurz o posebnem poslanstvu šole*, ki naj bi v presežku posredovanja znanja oblikovala osebnosti, reproducirala tradicije in vplivala na zmanjševanje socialno nezaželenih pojavov. To, kar smo imenovali zagate, dileme in kontradikcije, ki se vpisujejo v polje intenzivnih dialogov o vlogi in poslanstvu šole, pa seveda ni nekaj tem dialogom zunanjega. Nasprotno! Prav ta dialoška kontroverznost odseva širok spekter socialnih premikov, razkrajanja in utrjevanja ideoloških predstav in iz tega izvirajočih nasprotujočih si strategij privajanja prihodnosti. Slej ko prej torej pogled s točke šole, v kateri se križajo različne strategije in interesi, ki te strategije utemeljujejo, odkriva premeščanje in razmeščanje družbenih dejavnikov, katerih soočanje je treba vsaj občasno reševati preprosto v sferi političnega odločanja. Če je le-to demokratično in torej pluralistično, se nam glede na naravo predmeta razprave in odločanja lahko pokaže, da se problem državljanske vzgoje umešča v samo jedro različnih razumevanj demokracije in njenih funkcij. Iz tega pa sledi, da določanje ciljev, smotrov, vloge in funkcij te vzgoje v politični sferi hkrati opravlja vlogo razmeščanja v demokratičnem sistemu reprezentiranih družbenih subjektov in vlogo objekta, okoli katerega se odvija oblikovanje konsenza. "Objekt" je tu pravzaprav prihodnost, ki pa je "po naravi stvari" opredeljena s subjektivno poanto. Oblikovanje konsenza potemtakem povnanja različne subjekte in njihove pozicije, kar na drugi – recimo filozofski – ravni ponazarja abstraktna dognanja o koncu enotnega subjekta in o vzponu subjektivnega kot predvsem oznake možnih bežnih, začnih diskurzivnih pozicij z recimo socio-loško opaznimi vsebinami in posledicami. Pri tem je jasno, da taka vzajemna določenost subjektivno-objektnih razmerij vpliva na to, da je konsenz vedno samo začasen in morda nikoli uravnotežen ter v svoji začasnosti določen s posameznimi trenutno bolj dominantnimi političnimi pozicijami in s pogledi na prihodnost prav tako ne nespremenljivih subjektov, vzpostavlja-jočih se v npr. javnem diskurzu. (Srečevanje javnih diskurzov

je namreč tisto, kar nas tu zanima, jasno pa je, da teorija subjektivnega s takšnim izhodiščem odpira vrsto drugih razsežnosti, ki lahko zadevajo npr. estetiko, upravljanje proizvodnje, individualno psihološke vidike itd.)

Govoreč zelo na splošno torej lahko rečemo, da je državljanska vzgoja bolj kot koncept predvsem nekakšen skupni imenovalac, nekaj,

kar naj na eni strani utemelji funkcijo šole in na drugi vsaj na videz reši probleme širokega spektra vrste družbenih agensov, npr. od problemov staršev do tistih, ki so domena institucionalnih dejavnikov. Vsi ti pogosto vidijo razloge za probleme, s katerimi se ukvarjajo, v tem, da "šola svojih nalog ne opravlja zadovoljivo". Evidenca, na katero se v tem pogledu sklicujemo, seveda ni in ne more biti kdo ve kako znanstvena, je kratko malo navzoča v prostoru javnosti, kjer se nenehno ohranja kot konstitutivna tematika, ki si jo podajata civilna in politična družba. Verjetno bi lahko govorili o tem, da je vedno bilo tako, vsaj odkar poznamo obvezno šolstvo.

Vendar pa ta trditev ne bi pojasnila ničesar drugega, razen tega morda, da sta tako nekoč ožja kot sedanja širša in morda bolj pluralna javnost navsezadnje označeni s podobnimi stvarmi v območju javnega interesa, kar ne more izpodbiti relativne novosti problemov.

Kako torej potemtakem definirati državljansko vzgojo, ki se na koncu vendarle mora vzpostaviti znotraj šolskega prostora



kot odgovor na najsplošnejše zahteve in pričakovanja širokega spektra zaznavnih družbenih interesov, ki se navadno prevedejo v politično in pravno opredelitev šolskega sistema? Na abstraktni ravni, na kakršni se običajno izrekajo takšne opredelitve (na primer v obliki zakonodaje, odločitev strokovnih in upravnih teles državnega aparata), gre potemtakem za neko *podobo državljana*. Glede na neodmisljivost obvezne šole kot sestavine družbe v večjem delu sveta je torej že v samem pojmu državljana vsebovana kategorija, v katero je vpisano vsaj minimalno obdobje šolanja. Ali drugače: državljeni se med seboj razpoznavajo tudi kot (nekdanji) učenci šole, v njihov državljanski status je skoraj povsem neizogibno vpisano šolanje. Med drugim je nas vse torej šola v veliki meri kvalificirala za državljanje, hkrati s tem, ko nas je kvalificirala še za kaj drugega, kot npr. predvsem za poklic. Pa tudi nasprotno je v ne tako neopaznem marginalnem pojavu asocijalnih oblik vedenja, hočeš-nočeš udeležena šola – če nič drugega kot prostor, kjer se simptomi asocijalnosti pri posameznikih navadno najprej razvidno pokažejo. Posebna državljanska vzgoja, ki v vsej zgodovini obveznega šolstva ni bila vedno izrecno kurikularno organizirana, v sedanjih gibanjih bodisi za dopolnitev bodisi za reformo šole postaja ravno v tej obliki, torej kot del celotnega šolskega kurikulumu, objekt zahtev, pričakovanj in številnih problematizacij, ki jih ponazarjajo tudi številne polemike. Državljanska vzgoja kot sestavina kurikulumu potemtakem ni izčrpno definirana, temveč je definirano samo njeno mesto, njena funkcija pa samo in *abstracto*. Upošteva je vsebovanost šolanja v kategoriji državljanstva bi potemtakem bilo mogoče govoriti o dokončni definiciji državljanske vzgoje samo v primeru, ko bi bilo mogoče konstruirati enotno in končnoveljavno definicijo šole na sploh. Kljub posameznim poskusom izdelave takih definicij šole in njenega smisla, ki so “uspehi” samo v strogo vzeto ideološkem kontekstu, je definicijska odprtost državljanske vzgoje torej jasen indikator nemožnosti dokončnega dogovora o “najbolj pravi šoli” in konsenza o njenem smislu. Na drugi strani pa je, kot smo že namignili, državljanska vzgoja domnevni odgovor na dileme, ki jih prinašajo družbene spremembe.

## ZAHODNE IN “NOVE DEMOKRACIJE”

Na preseku med pozitivnim sociološkim diskurzom in legalističnim in politološko obarvanim diskurzom bi lahko govorili o sistemsko pogojeni vlogi in funkcijah šole oz. vzgoje in izobraževanja. Tovrstni diskurz, ki se kaže kot racionalen, ki je hkrati produktiven v tem pogledu, da omogoča artikulacijo in formuliranje bodisi točk konsenza bodisi spornih točk, pravzaprav ponazarja

instanci, na kateri gre za obvladovanje družbenih razmerij. Na mesto te instance se lahko umesti z monistično ideologijo podkrepjeno gospostvo, lahko pa tudi mehanizmi demokratičnega odločanja. Na kratko bi lahko rekli, da se v tej determinirajoči instanci niti prva niti druga enačica ne moreta uresničiti v čisti obliki. Preprosto povedano gre za poobčeno resnico modernističnih družb, po katerih ni mogoča takšna diktatura, ki bi povsem izkoreninila težnje po demokraciji niti ne takšna demokracija, ki bi povsem izkoreninila težnje po diktaturi oziroma kakršnikoli še monopolizaciji oblasti. Pustimo konceptualne probleme, ki se nakazujejo od tu naprej, ob strani in povzemimo sintezno ugotovitev Francisa Fukuyame, ki z optimizmom, ob katerem se sicer ne moremo odreči skeptičnim impulzom, ugotavlja, da je svetovna zgodovina dosegla točko univerzalnosti, na kateri si ni mogoče več misliti alternative liberalni demokraciji. (Fukuyama, 1992) Ta diagnoza "stanja svetovne zgodovine", ki jo je kot kategorijo Fukuyama izrecno povzel po Heglu (oz. po Kojevovi interpretaciji Hegla), je kajpak sploh postala mogoča spričo *dogajanj*, v katerih je propadla politična alternativa zahodni demokraciji in ekonomska alternativa kapitalizmu. Ali so ta *dogajanja* – t.j. razpad socializma (s hkratnim umikom z oblasti vrste diktatur predvsem v Latinski Ameriki) – dovoljšen nadomestek konceptov, ki bi zadostno utemeljili realiteto pojma univerzalne zgodovine, je seveda stvar posebne razprave.

Za naš namen lahko iz tega izpeljemo ugotovitev, ki jo Fukuyamovo razmišljanje vsaj legitimira, če že ne dokazuje, da je pravzaprav nesmiselno iskati kakršnekoli oblike in mehanizme družbene organizacije, ki bi bila "boljša kot liberalna demokracija". Družbene spremembe so v kumulativnem pogledu posledica gospodarskega vzpona, tehnoloških skokov v povezavi z daljnosežnimi učinki razvoja medijev in informacijskih sistemov in ne nazadnje tistega fenomena povojne zgodovine, ki ga je za to pristojna teorija poimenovala *eksplozija izobraževanja*. Na splošno bi bila slika vzročne strukture aktualnih družbenih sprememb zelo pomanjkljiva, če ne bi upoštevali širokega spektra političnih gibanj in kulturnih odzivov, ki so se npr. najočitneje pokazali v znamenitih dogajanjih konec šestdesetih let in označili spremenjeno konstitucijo agensov družbene dinamike. Naj bo kakorkoli že, vse te družbene spremembe prinašajo kvalitativno nove probleme in dileme ter zahtevajo subtilnejše mehanizme organizacije družbe. V vsakem primeru pa ti mehanizmi po bistvu ostajajo demokracija, ki se nam torej zdaj kaže kot neizbežen okvir obstoja "post-moderne družbe".

Na ravni, na kateri se zdaj gibljemo v našem razmišljanju, nam omenjeni Fukuyama daje iztočnico za ugotovitev, da se v okviru demokracije lahko razvijejo subtilnejši mehanizmi za ohranjanje in razvijanje družbenih vezi:

“Želja po pripoznanju se nam na prvi pogled lahko zdi nenavaden koncept, vendar pa je tako star kot tradicija zahodne politične filozofije in tvori običajni del človeške osebnosti. Najprej jo je opisal Platon v *Državi*, ko je pripomnil, da je duša sestavljena iz treh delov, želečega, razumskega in iz dela, ki ga je poimenoval *thimos*, ali 'duhovnost'. Veliko človeškega obnašanja bi lahko razložili kot kombinacijo prvih dveh delov, želje in razuma: želja vodi ljudi k iskanju stvari zunaj sebe, medtem ko jim razum

ali kalkulacija kaže poti k temu, da si jih pridobijo. Toda poleg tega človeška bitja iščejo pripoznanje svoje lastne vrednosti ali vrednosti ljudi, stvari ali načel, v katera investirajo vrednost. Težnjo k investiranju sebstva z določeno vrednoto in k zahtevi po pripoznanju te vrednote v današnjem poljudnem jeziku imenujemo 'samospoštovanje'. Nagnjenje k občutenju samospoštovanja izvira iz tistega dela duše, ki se imenuje *thimos*.” (Fukuyama, 1992, XVI-XVII.)

Ker Fukuyama dosledno poudarja, da se je na raven uni-

verzalne zgodovine uvrstila *liberalna* demokracija, ostaja zvest izročilu tradicionalnega in pravzaprav tudi sodobnejšega liberalizma, po katerem sta svoboda in enakost vrednoti, ki ju ni mogoče nikoli povsem uravnorežiti, pri čemer tu ne gre za samo načelo enakosti pred Zakonom. Imperativ svobode (posameznika) izključuje izenačevanje ljudi na ekonomskem področju, glede njihovih družbenih vlog itd. Izpolnitev *thimosa*, ki je mogoča v demokraciji, je tako hkrati izvir razcepov in konfliktov:

## Uvod.

Najbolj pereče vprašanje **ljudske izobrazbe** je gotovo vprašanje **državljske vzgoje**. Široke ljudske množice so prišle **potom razvoja demokracije** misli in **socialne revolucije** po svetovni vojni do merodajnega vpliva na vlado držav in narodov. Stanovi, ki so bili **pred kratkim še pod varuštvom** in duševnim vodstvom višjih, privilegiranih stanov, so se **osamosvojili**, delavec in kmet sta dobila **politične pravice**, narodi, ki so še **pred kratkim služili tujim gosposkim narodom**, so dobili ob svetovnem prevratu **samostojne države**. Nič ni zato tako **potrebno**, kakor da **dobijo ti sloji in državljani novih držav prejkoslej zadostno politično in državljansko izobrazbo**, da bodo sposobni izvrševati svoje **nove pravice in dolžnosti**. Moderna demokracija, ki je na celi črti **zmagala nad absolutizmom in fevdalizmom** povsod, ni samo pravica, temveč tudi **visoka etična naloga**. Vredni je bodo le **narodi in sloji, ki se bodo na njo pripravljali z globokoresno državljansko vzgojo in naobrazbo**.

“Obstoj moralne razsežnost človekove osebnosti, ki nenehno vrednoti sebe in druge, pa ne pomeni, da gre za kakršnokoli strinjanje o bistvenih sestavinah moralnosti. V svetu *thimičnih* moralnih sebstev gre za nenehno nestrinjanje, prepir in za jezo drugih na druge spričo množice velikih in majhnih vprašanj. Torej je *thimos*, celo v svojih skromnejših manifestacijah, začetna točka za konflikt med ljudmi.” (Fukuyama, 1992, 181-182.)

Še v skladu s Fukuyamovim besedilom lahko govorimo o transponiranju *thimosa* z individualne na kolektivno raven. Razpravljanje o konturah državljanske vzgoje vključuje obe ravni problema *thimičnega*. Vendar je tu potrebna aktualna distinkcija. Čeprav se tako zahodne demokracije kot t.im. nove demokracije soočajo s problemi reformulacije pojma državljanstva spričo globalnih sprememb, pa je med obema skupinama demokratičnih sistemov pomembna razlika. Medtem ko v zahodnih demokracijah vsaj v načelnem pogledu socialna neenakost (z izjemo njenih drastičnih manifestacij, npr. glede problemov brezdomcev) ni predmet večjih sporov, temveč je kvečjemu stvar kanalizirane in obvladane konfliktnosti, pa so “nove demokracije”, kot t.i. prehodne družbe vse po vrsti izpostavljene bolj in manj radikalnim procesom *nastajanja* novih velikih socialnih razlik. Če k temu prištejemo še dejstvo, da ta proces v številnih pogledih spominja na zgodnji kapitalizem, je razumljivo, da je to vir nezadovoljstva ogrožene večine, ki nahaja svojo artikulacijo prav v razsežnosti moralnega, ali kot bi rekli s Fukuyamo, v območju *thimosa*. Spričo tega je jasno, da je v takih okoliščinah težje izoblikovati konsenz o državljanski vzgoji, ki naj torej v najboljšem primeru posamezniku omogoči razumevanje družbenih kompleksnosti, ga oboroži s sposobnostjo participacije v demokratičnem sistemu (vključno z zmožnostjo, da se individualno ali kolektivno postavi za svoje pravice človeka in državljana) in ga nauči tolerantnega obravnavanja razlik – da torej svoje samospoštovanje uveljavlja s spoštovanjem drugih in drugačnih. Medtem ko so pravkar strnjeno označeni smotri državljanske vzgoje pragmatični okvir, ki vsaj omogoča tvorbo osnovnega konsenza, pa je v “novih demokracijah” tako opredeljena državljanska vzgoja razlog za sumničenja, da so “v ozadju” takega koncepta skriti nameni. Na podlagi razraščajoče se družbene neenakosti se potemtakem tvorijo nove ideologije, ki računajo ravno na moralno ogorčenje in seveda ponujajo poudarjene vzorce identitete za ranjeno množično samospoštovanje in nabuhle moralne imperitive za obvladovanje “nemoralnih posameznikov”, ki se vzpenjajo nad družbo. Če pri tem upoštevamo še, da vse “nove demokracije” prav zdaj hočeš-nočeš morajo, veliko obsežneje kot zahodne,

reformirati svoje šolske sisteme, je jasno, da se prav šolsko polje odpira hudim političnim spopadom. Področje državljanske vzgoje pa je potemtakem tisto, ki v novih razmerah vendarle veljavnih političnih svoboščin in svobode govora priklicuje na dan politične in tudi druge (npr. cerkev) zagovornike "moralne odrešitve". Skupni imenovalec tovrstnih družbenih subjektov je sklicevanje na paradigme vrednot iz časov pred uvedbo socializma, kar seveda vključuje verske tradicije, ruralne ideale in patriarhalnost, kar se v političnem pogledu navadno spaja z ideologijo nacionalizma.

*Če je torej aktualna razprava o državljanski vzgoji – recimo v Evropi – na zahodni strani osrediščena z vprašanji posredovanja liberalno-demokratičnih vrednot, pa je v kontekstu novih demokracij na delu spor o pomenu same demokracije.* Čeprav je gotovo, da se tudi v razprave na Zahodu vmešavajo zagovorniki tradicionalizma in kratkomalo moralizma, pa gre vendarle predvsem za razpravo o registrih splošno sprejemljivih vrednot. Zato se v nadaljevanju razprava tudi lahko bolj usmeri k problematiki, ki v večji meri zadeva vprašanja same zmožnosti šole, da v demokraciji deluje demokratično. Postavitev dialoških pozicij v "novih demokracijah" se od navedenih razlikuje tako, da zagovorniki vzgojnih konceptov hkrati s svojo projekcijo državljanske vzgoje ponujajo tudi lastno definicijo demokracije, ki izključuje druge tovrstne definicije. V tem dialogu se prav tako jasno kaže prav konfliktni učinek *thimičnega* aspekta na ozadju socialistične preteklosti: v dialoških pozicijah se kažejo *razmerja nepripoznavanja med nasprotniki*. Na primer v Sloveniji zagovorniki katoliške zasnove vzgoje, ki ga prikazujejo kot stvar kulturne tradicije naroda kot edinega pristopa z jasno duhovno komponento ipd., vse druge nekatoliške pristope reducirajo na skupni imenovalec "komunizma". Tu gre za specifično artikulacijo dokaj splošnega pojava v nekdanjih socialističnih državah, kjer v velikem delu spektra dialoga o državljanski vzgoji v šoli naletimo na stališča o nujnosti "spremembe človeka", ki da ga je socializem skazil. V takšnem diskurzu torej lahko v otipljivi obliki lahko razpoznamo strukturne zakonitosti, četudi nemara ne bi hoteli verjeti v njihov obstoj. V diskurzivni formi namreč vidimo enake koncepte in formule kot so bile tiste, ki so jih izoblikovali nekdanji socialistični ideologi in apologeti, ki so prav tako vseskozi "spreminjali človeka". Zdaj je spremenjen samo ideološki predznak in vsaj za zdaj ta pristop nima za seboj monolitnega instrumentarija državne prisile, čeprav ni mogoče spregledati, da ravno ta "vzgojni pristop celovite spremembe človeka" tvori jedro politične ambicije po homogenizaciji družbe.



## MORALNA PANIKA

V razpravi o državljanski vzgoji, ki se konec koncev izreka tudi kot razprava o zmožnosti šol nasploh, da oblikujejo "socialno in moralno kvalificirane ljudi", potemtakem v "novih demokracijah" odmevajo nekdanja ideološka nasprotja. Lahko bi rekli, da se ideološka hladna vojna zdaj nadaljuje znotraj nekdanjih socialističnih držav. Pri tem se ne izgublajo samo tisti redki pozitivni vidiki predstav o družbi, ki jih je nedvomno vseboval tudi socializem, ampak žal tudi elementi solidarnostnih in liberalnih vrednot, ki so spontano vzniknile v t.i. gibanjih civilne družbe proti enopartijskim sistemom v osemdesetih letih. Vendar pa se na obeh straneh nekdanje železne zavese določenost razprave o državljanski vzgoji v neki točki vendarle izenačuje. Pritisk na šolo spregleduje, da v *spremenjeni sintaksi družbenih razmerij* šola kratko malo nikoli ne more zadovoljivo odgovoriti na obsežne zahteve glede "oblikovanja državljanov", ker šola kratkomalo ni več to, kar je bila pred strukturnimi spremembami. Na zunaj bi ta položaj šole lahko pojasnili z Debrayevo mislijo "prehodu iz grafosfere v videosfero" (Debray, 1994, str. 24), kar pomeni, da sam pedagoški proces ne more več delovati, če še poteka kot zgolj verbalno in nemara celo kot avtoritativno prepričevanje. S prilagojenimi novimi dialoškimi pristopi in drugimi novimi strategijami, ki spreminjajo šolanje v nekakšen trajen eksperiment, pa je težko jamčiti karkoli vnaprej. Predvsem ni mogoče jamčiti nikakršne "trdne morale" tudi, če bi si jo zastavili za cilj, ki ga je treba doseči.

Medijska družba, kar je eno od poimenovanj spremenjenega sveta, je dejstvo, je pravzaprav forma postindustrijske družbene organizacije, njen izraz in hkrati komunikacijski sistem, ki so-omogoča delovanje te družbene organizacije. Na ravni *praxisa* so se vsa mračna predvidevanja, npr. orwelovskega tipa, o medijski družbi kot realizaciji zadnje stopnje manipulacije in zares totalnega gospostva izkazala za pravzaprav zmotna. Nasprotno, mediji pravzaprav "živijo" od pluralizma in ni dvoma, da jim za njihovo delovanje najbolj ustreza prav liberalna demokracija. Ali to tudi pomeni, da mediji tam, kjer demokracije ni, le-to proizvedejo, kar naj bi ilustriral prav razpad socializma, je seveda bolj zapleteno vprašanje, čigar razrešitev za naše razmišljanje ni kdo ve kako relevantna. Temu, da mediji s svojimi učinki na ohranjanje in širjenje množične kulture določajo sodobno družbo, je vsekakor težko ugovarjati. To pa pomeni, da se tudi šola kot institucija, v kateri je organiziran komunikacijski proces, nikakor ne more izogniti soočenju z mediji, upoštevanju njihovega delovanja na učence, še preden se ti vključijo v šolanje, in nadaljevanju tega delovanja hkrati z njihovim učno-vzgojnim procesom. Na drugi strani pa podobe

družbenih dogajanj, ki se iz dneva v dan reproducirajo v medijih, sprožajo odzive javnosti, ki se usmerjajo na šolo.

V tej zvezi je morda ustrezno opozoriti na vidik, ki ga je v zadnjem času poudaril Keith Tester v knjigi *Media, Culture and Morality*. Tester je iz nekoliko zgodnejše zgodovine medijske teorije (pri Stanleyu Cohenu, 1972) aktualiziral pojem "moralne panike". Po Cohenu naj bi šlo za ta pojav takrat, ko "neko stanje, epizoda, oseba ali skupina oseb" postanejo definirani kot "grožnja družbenim vrednotam in interesom". Cohen je ta svoj pojem ilustriral s primeri medijskih obravnav takratnih hipijev, hell-angels, modov in rockerjev. Tester uvede kritično recepcijo tega pojma:

Naj pojasnimo, da takrat, ko Cohen govori o vlogi medijev v moralni paniki, pravzaprav govori o tem, kako pride do tega, da so nekatere dejavnosti etiketirane kot deviantne, druge pa ne. Vse to oziranje po deviantnosti in podobah deviantnosti pomeni, da je Cohenova analiza moralne panike dokaj depolitizirana. Cohen posveča malo ali nič pozornosti možnosti, da ima moralna panika lahko kaj opraviti s širšimi družbenimi, političnimi in ekonomskimi dejavniki in ostaja zgolj preprosto pri naravi in pomenu deviantnosti (kakorkoli že je ta široka in pomembna)." (Tester, 1994, str. 84.)

Torej ravno v tem pogledu je pojem *moralne panike* lahko relevanten tudi v sedanjem kontekstu družbenih sprememb. Mediji v veliki meri spremenjeno stanje družbe, s tem pa hkrati ponujajo optiko za zasnovo družbenosti na sploh, izražajo v obliki registracije in s tem promocije pojavov, ki naj bi označevali "družbeno razmerja". Na drugi strani ne pozabimo, da so medijski programi v vrsti določenih pomenov, vznemirjajoči pojav sam na sebi. *Moralna panika* potemtakem v medijskih refleksih vedno znova najdeva "dokaze" svoje upravičenosti, pri čemer se seveda dogaja nekakšna množična represivna desublimacija, ki izvira iz kompleksnih frustracij in negotovosti ekonomskega in statusnega položaja posameznikov in celih kategorij družbenih skupin in slojev. To je potem podlaga za zahteve na račun šole, torej tiste izkušnje, ki je vsem v veliki meri skupna.

V novih demokracijah, v katerih je rez med preteklostjo in prihodnostjo nedvomno ostrejši kot na Zahodu, pa se v *moralno paniko* – kot recimo množično-psihološki fenomen – investirajo odrešujoče formule konservativne ali vsaj tradicionalistične provincije, ki pa se spopadajo z bolj pragmatično pobarvanimi projekcijami, izvirajočimi iz liberalnih delov javnosti in nemara ne nazadnje iz vrst samih vzgojno-izobraževalnih dejavnikov, katerih doseg učno-vzgojnega procesa je bolj razviden. Le-ta

nikakor ne more več inducirati unificirane "slike sveta", ne more vsiliti nobene povsem določene trdne morale. Novejši razvoj pedagoških postopkov pa pritrjuje temu, da se za zidovi šol utrjuje spoznanje o tem, da šola, poleg bolj ali manj učinkovitega posredovanja znanja, lahko predvsem razmešča poudarke, organizira komunikacijo, se  *vključuje v igro*, ki postaja prevladujoč obrazec sodobne tehnološke civilizacije.

"Cela desetletja je igra vlog v pedagoškem univerzumu ostajala nespremenjena in definirana. Profesor je govoril in učenci so poslušali. Vsakdo je imel svojo določeno vlogo. Stvari pa so se začele hitro razvijati od trenutka, ko je skolarizacija postala množična. Igra vlog se je začela diverzificirati, toda v temelju je ostala neko razmerje pozicij, to se na kratko pravi igra v pomenu 'illusio', ki karakterizira delovanje celotne družbe: igra v ludičnem pomenu, igra vpeta v igro na način mehanizma zobatih koles." (Porcher, 1994, str. 227.)

#### Kriza moderne države.

Novodobno življenje od renesance in reformacije naprej označuje poudarjanje vrednosti posameznika, individua, v mišljenju in življenju. Poudarjanje individualizma se je začelo na verskem polju in imelo za posledico cerkveno sekularizacijo, se nadaljevalo v filozofiji in doseglo svoj vrhunec v Kantu († 1804), ki je proglasil popolno avtonomijo (samoodločbo) človeka tudi v etiki. Zanikal se je naravni zakon in priznavali so se samo pozitivni zakoni družbe in države (Avg. Comte † 1857). Ker se je porinila enostransko samoodločba individua v ospredje, je bilo seveda samoumevno, da avtoritete (oblasti), obstoječe neodvisno od priznavanja posameznika, ni (ne verske, družinske in državne). Koliko taka obstoja, ima svoj izvor v popolnoma prostovoljni podreditvi posameznika, ne radi višjih ozirov, temveč le radi koristi, ki jo pričakuje posameznik od družine, naroda in države. Rousseau († 1778) izvaja vrednost vsake oblasti le iz medsebojne pogodbe, ki jo pa vsak drži le toliko časa, dokler mu koristi. Tako sta stopila na podlagi teh, vrednost individua pretiravajočih nazorov moderne filozofije, etike in sociologije v celotnem življenju korist in dobiček v ospredje.

Državljska vzgoja kot kurikularni element ali – kot je bilo slišati v zadnjem času tudi na tako avtoritativnih mestih, kot je na primer v Svetu Evrope – kot kultura šolskega procesa, se kajpak ne more izogniti temu kontekstu. Lahko se torej odvija predvsem kot igra državljskih vlog – igra pa ni mogoča brez svobodne volje drugega sodelujočega v igri, seveda na podlagi dogovorjenih pravil. Osnovna shema za državljsko vzgojo je tako dana, lahko je igra demokracije, iz te igre pa v učinku mora iziti moralnost kot izbira razmerja z drugim, različnim...

Kako pri tem doseči, da se *thimos* uveljavi kot razsežnost, v kateri igra uspeva tako, da se v njej konflikti razrešujejo, ne pa razplamtevajo, je seveda stvar in odgovornost pedagoške tehnike, organizacije in ne nazadnje pedagoške avtorefleksije. Kantov moralni imperativ tako postaja pravilo igre, svoboda pa nujnost.

**Darko Štrajn**, doktor filozofije, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi v Ljubljani.

LITERATURA

DEBRAY, Régis (1994): **Manifestes médiologiques**. Gallimard, Pariz.

EDWARDS, L., Munn P., Fogelman K. (ur.) (1994): **Education for Democratic Citizenship in Europe – New Challenges for Secondary Education**. Swets Publishing, Lisse.

FUKUYAMA, Francis (1992): **The End of History and the Last Man**. Penguin, Harmondsworth.

PORCHER, Louis (1994): **Télévision, culture, éducation**. Armand Collin, Pariz.

TESTER, Keith (1994): **Media, Culture and Morality**. Routledge, London, New York.

COHEN, Stanley (1972): **Folk Devils and Moral Panics**. MacGibbon & Kee, London.