

Državlјanska vzgoja?

UVOD

V zadnjih letih se mnoge diskusije o šoli, trenutno pa tudi o predlagani šolski zakonodaji, ukvarjajo z domnevnim pomanjkanjem vzgojnih vsebin v kurikulumu ali celo z odsotnostjo vzgojne naravnosti slovenskega šolstva, kar naj bi bilo pogubno za obstoj in prihodnost družbe. Zgovorniki te teze govorijo o rešiteljski funkciji vzgoje, kot da bi, navdahnjeni s propadom *ancien regima*, odkrili izjemno zgodovinsko novost, s čimer dokazujejo popolno pomanjkanje zgodovinskega spomina. Poleg tega govorijo o rešiteljski funkciji vzgoje v nekih novih družbenih okoliščinah, ne da bi upoštevali edino dejansko in ključno novost, to je nastanek slovenske nacionalne države.

Posledica takšnega rezoniranja so zahteve, naj postanejo religiozne vsebine sestavni del kurikuluma na vseh stopnjah javnega šolskega sistema, kajti prav te vsebine naj bi v novih okoliščinah zagotavljale napredek in blaginjo družbe. Tako je po petih letih razpravljanja videti, kot da bi v državi živel samo verniki in neverniki, ki se morajo dogovoriti, kakšen verski pouk v javni šoli bo največ pripomogel k skupnemu dobremu, kar na drugi strani tudi razkriva bistvo disputa, to je ponovni spopad Cerkve z državo za tradicionalni nadzor nad dušami.

Besedilo o državljanski vzgoji ima namen k tej diskusiji dodati opozorilo, da živijo v Sloveniji tudi državljani in državljanke, ter razširiti prevladujoče razumevanje vzgojne funkcije šole z nekaterimi zgodovinskimi dejstvi, izkušnjami in porazi.

MED INDOKTRINACIJO IN OSVEŠČANJEM

I.

Prepričanja, da lahko družbo pred razpadom reši samo vzgoja, so stara. Sredi prejšnjega stoletja so v Franciji šolo razumeli kot instrument nadzora, ki moralizira in disciplinira množice, jih uči spoštljivega vedenja in reda, pobožnosti, ubogljivosti in je "cepivo proti kugi revolucije", ki naj predvsem "oslabi duh neodvisnosti, katerega kalitev je povzročila naša revolucija v tako veliko glavah" (Furet, Ozouf 1982: 120-121).

V istem času je na ameriškem koncu porevolucijske evforije vprašanje "Ali bo irska migracija, tako kot blatni Missouri, ko izliva svoje vode v čisti Mississippi in onesnažuje vso maso, razširila zločin in nevednost, pokvarjenost in bolezni v našem prebivalstvu?" dobilo jasn odgovor, da lahko to prepreči le šola, ki za irske otroke ne pomeni nič drugega kot "nadomestek za dober dom" (Katz 1971: 169-172). To so bili kraji, iz katerih so se umni možje odhajali čez Atlantik učiti vzgojnih prijemov v Prusijo, ki je takrat slovela kot obljubljeni "dežela šol in kasarn".

Tudi dileme o razliki med vzgojo in izobraževanjem ter vprašanja, kakšna šola je lahko rešiteljica družbe, imajo dolgo zgodovino. Če naj bo pouk garant reda in družbene stabilnosti, potem je moral biti v Angliji, denimo, takšen, da množic ni usposabljal "za greh" ali "armado prihajajoče revolucije" (Silver 1965: 47-48), v Franciji je moral biti "verski in monarhičen" (Furet, Ozouf 1982: 120-121), kje druge pa nekonfesionalen in republikanski. V vsakem primeru je moral ustrezati preprosti družbeni zahtevi, da morajo biti šole "cenejše od zaporov, učitelji in knjige pa zanesljivejši od lisic in policije" (Bock 1987: 141-142).

Naj gre za "kugo" francoske revolucije, za "revolte", nasilne akcije ameriškega proletariata, za današnjo "razpuščeno" mladino v Sloveniji ali za "nevarnost" ženske emancipacije, potrebna je "vzgojna kampanja", da bi rešili naše institucije". Še leta 1909, ko so stavko v McKee Rocks u zadušili z množičnim pobojem delavcev, so varuhi reda, miru in morale ugotovili, da je za rešitev "naših institucij" potrebna resnejša

oborožitvev, zato so najprej uvedli religiozne klube za ženske, potem pa še večerno šolo angleščine in državljansko vzgojo za vse (str. 43).

Najnatančnejši programi vzgoje državljanov pa so bili izdelani v letih francoske revolucije. Čeprav je njihov splošni razpoznavni znak neomajno prepričanje, da je ob upoštevanju zakonitosti otrokove narave mogoče proizvesti novega človeka in pravega državljana, je med dvema najpomembnejšima konceptoma, Condorcetovim in Lepeletierjevim, velika razlika. Za nas je pomembna zaradi tega, ker so v njej vpisani brezštevilni neuspeli poskusi, ki ženejo *perpetuum mobile* vzgoje državljanov naprej tudi ob koncu 20. stoletja.

II.

Za Condorceta¹ je vsak človek sposoben razumske presoje, njegova narava pa je dobra in jo kvarita le tiranstvo in nevednost. Zato temelji njegova vera v naravni zakon človekovega razvoja na prepričanju, da bo zlo odpravljeno skupaj s tiranstvom in s pomočjo splošnega izobraževanja, utemeljenega z uporabo razuma. Prepričan je bil, da razvoj taka predvidevanja potrjuje. Med najpomembnejšimi dogodki, ki so omogočili napredek človeštva, je izum tiska, saj je izobraževanje ljudi rešil političnih in religioznih ovir ter onemogočil monopol despotov in škofov nad pisano besedo (Condorcet 1794/1955: 99).

Poleg izuma tiska sta bila za napredek človeštva pomembna turško zavzetje Carigrada in odkritje Amerike. Prebegli Grki so v Evropi razširili rokopise antičnih piscev in tako Aristotel ni bil več edini avtor, kot tudi Evropa ni bila več edini univerzum. K temu dodaja še reformacijo in pojav (ne pa prevlado) verske tolerance ter rojstvo znanosti, kritičnega duha, ki lahko edini naredi učenje resnično koristno. Koristnost učenja je povezana z enakopravnostjo, ta pa je razumna in ustrezna takrat, kadar izključuje vsako odvisnost posameznika, pa naj bo ta prostovoljna ali vsiljena.

Za Condorceta je glavni cilj izobraževanja, da vsakega državljana nauči vsega, kar potrebuje, da bi bil sposoben "voditi svoje gospodinjstvo, upravljati svoje zadeve in opravljati svoje delo svobodno; poznati svoje pravice in jih znati izkoriščati; biti seznanjen s svojimi dolžnostmi in jih zadovoljivo izpolnjevati; presoditi svoje lastne dejavnosti in dejavnosti drugih ljudi v skladu s svojimi sposobnostmi; omogočiti, da mu niso tuji visoki in pretanjeni občutki, ki so v čast človeški naravi; in da ni v slepi odvisnosti od

¹ *Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat de Condorcet (1743-1794), filozof in matematik, je pripadal krogu enciklopedistov in fiziokratov. V zakonodajni skupščini je bil eden od vodij žirondistov, v času jakobinskega terorja je bil obsojen na smrt.*

² Condorcet je vodil delo Komisije za ljudsko izobraževanje in rezultat je bilo predstavljeno "Poročilo o splošni organizaciji javnega izobraževanja". Schama v nasprotju s prevladujočim mnenjem trdi, da je bila zakonodajna skupščina, ki je zamenjala ustavodajno, "v sami politični in intelektualni sposobnosti najplivnejša med vsemi revolucionarnimi skupščinami". (Schama 1989: 581-618.)

³ Več o tem v: Baker (1975), Condorcet: From Natural Philosophy to Social Mathematics, in v: Kintzler (1984), Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen.

⁴ Condorcet je bil eden redkih mislecev, ki so (do) takrat zagovarjali enakost med spoloma z argumentom, da ženske imajo enake sposobnosti kot moški in zato zaslužijo enako volilno pravico in pravico do javnih služb in funkcij. Trdil je, da so fiziološke ovire za napredek ženske nepomembne in da razlike med spoloma ustvarja izobraževanje. Torej so za izenačitev spolov najprej potrebne spremembe v zakonodaji, potem pa v izobraževanju. Več o tem v: B. Brookes (1980), "The feminism of Condorcet and Sophie de Grouchy".

tistih, ki jim mora zaupati svoje zadeve ali izvajanje svojih pravic". (Str. 182.)

Na osnovi takšnega razumevanja zgodovinskega napredka človeštva in pomena ter vloge izobrazbe je Condorcet sestavil načrt splošnega izobraževanja, ki ga je pod imenom "Poročilo o izobraževanju" predstavil zakonodajni skupščini aprila 1792.² Načrt splošnega izobraževanja je utemeljil z nujnostjo, da se uresniči uživanje pravic, ki jih zagotavlja zakonodaja in ki je nujno za ohranitev naravne enakopravnosti in svobode. Naravna enakopravnost ni po njegovem mnenju nič drugega kot prav enakopravno uživanje pravic, ki jih je državljanom dala revolucija – enakopravno uživanje pravic in s tem svobode pa lahko državljanom omogoči samo izobrazba.

Najpomembnejše značilnosti načrta splošnega izobraževanja so, da temelji na enakih pravicah do izobraževanja, da je na vseh stopnjah brezplačno, enako in skupno za oba spola in da je predvideno tudi izobraževanje odraslih. Osnovni cilj predlaganega sistema izobraževanja je Condorcet natančno utemeljil:

"Najti za vse človeštvo načine, da zadovolji svoje potrebe, da si zagotovi blaginjo, spozna in uveljavlja svoje pravice, pozna in izpolnjuje svoje dolžnosti; nuditi vsakemu posamezniku možnost, da se izpopolni v svojem poklicu, da postane sposoben za opravljanje družbenih dolžnosti, do katerih ima pravico, da razvije vse svoje talente, in na ta način uresničiti resnično enakopravnost, ki je določena z zakonom – to je najbližji cilj izobraževanja in, s tega stališča, za oblast – obveznost pravičnosti." (Nav. po Leko 1969: 17.)

Condorcet se ne zavzema za socialno enakost in še manj za enakost znanja, pač pa je po njegovem mnenju pomembno razmerje med izobraženostjo najmanj in najbolj razsvetljenih državljanov v isti deželi in času. Enaka morajo biti elementarna znanja, ki se poučujejo v štiriletnih osnovnih šolah in jih sestavljajo: "branje, pisanje, elementi gramatike, pravila aritmetike, preproste metode za merjenje zemlje in stavb, preprosto opisovanje tega, kar rodi zemlja, načini obdelovanja zemlje in poklici, zgodovina razvoja prvih idej morale in pravil vladanja, ki izhajajo iz njih, in na koncu tista načela družbene ureditve, ki jih otrok lahko razume" (str. 33). Gre za tista znanja, ki jih je mogoče razširiti med vse ljudi, hkrati pa ne sme biti nobenemu delu državljanov onemogočen dostop do višje izobrazbe.

Znanje reši ljudi odvisnosti in podrejenosti in jih naredi za državljane, ki so enakopravni v pravicah in dostojanstvu,

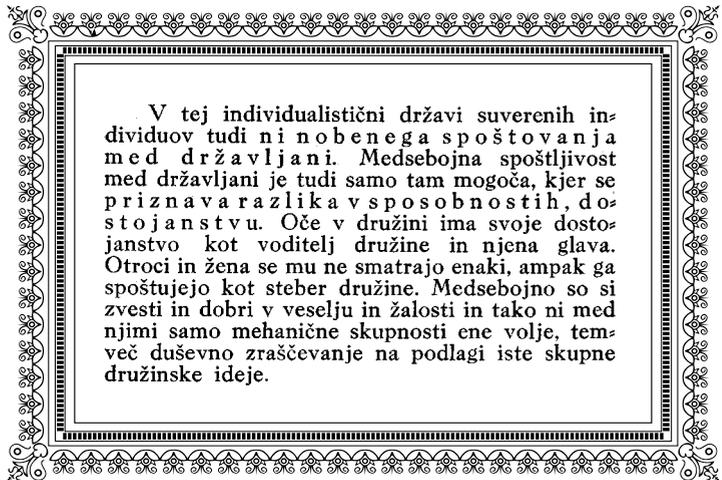
čeprav niso enaki v svojih talentih in možnostih. Razmerje med znanji, v katerem ni pomembna kvantitativna razlika, ampak njihova narava, pomeni, da so lahko razlike med znanji zelo velike, pa to ni nujno tako krivično kot v primeru zelo majhnih, a za svobodo in neodvisnost usodnih razlik. Če povzamem Condorcetov primer matematike, gre za to, da ni usodna razlika med najboljšim matematikom in tistim, ki zna šteti do deset, ampak med tistim, ki zna šteti do deset, in tistim, ki sploh ne pozna števil. S tega stališča ni potrebno obžalovati neenakosti talentov in okoliščin, pač pa analizirati neenakosti s stališča zakona: šola mora vse ljudi izobraziti v tolikšni meri, da bodo sposobni uživati in braniti svoje pravice in svobodo.³

Condorcet je v svojem načrtu umestil šolo v javno sfero s točno določenimi omejitvami. Iz izobraževanja ni izločil samo vsakršne religije, ampak prav tako tudi vsakršen politični vpliv – šola je prostor, ki zahteva uporabo razuma; čustva, doživljanja, obredi, predvsem pa vera so stvar privatnega življenja.

Država tudi nima pravice vsiljevati nobenih dogem in političnih prepričanj in celo nima pravice vsiliti javnega izobraževanja kot obveznega. Privatno izobraževanje mora biti svobodno dovoljeno, predmetnik pa lahko vsebuje le dejstva – cilj izobraževanja namreč ni pripraviti ljudi do tega, da bodo oboževali ustavo ali zakonodajo, ampak da ju bodo sposobni oceniti in popraviti.

Condorcetov načrt splošnega izobraževanja ni bil totalitarčen, ni izločil žensk⁴, in predvideval je brezplačen pouk na vseh stopnjah. Poleg tega ni temeljil na zahtevi po enakosti znanj, ampak na zahtevi, naj vsi državljani razpolagajo s "strateškimi znanji", ki omogočajo neodvisnost.⁵ V načrtu sta bili jasno razmejeni funkciji vzgoje in izobraževanja, kajti priprava na državljanstvo je lahko uspešna samo v hierarhičnem sistemu izobraževanja, ne pa v kolektivnem sistemu vzgoje, kot ga najdemo v antiki.

⁵ Termin "strateška znanja" je skoval J.C. Milner (1984). Zdi se ustrežnejši približek Condorcetovi zamisli osnovne izobrazbe od termina elementarna znanja.



⁶ *Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau (1760-1793) je kljub plemiškemu rodu pripadal najodločnejšemu delu jakobincev in se je zavzemal za smrtno kazen za kralja. Ob obletnici kraljeve smrti ga je ubil neki rojalist.*

III.

Condorcet se v svojem razumevanju usposabljanja državljanov in državljanek ni razlikoval le od Lepeletiera, ampak tudi od večine *philosophes*. Ključno vprašanje razprav o šolstvu v 18. stoletju je namreč bilo, do katere mere šolanje nižjih slojev ni tvegano za obstoječi red in kolikšna količina razsvetljenosti je ustrezna in primerna delovnemu prebivalstvu. La Chalotais in mnogi drugi, denimo Voltaire, so bili proti osnovnemu izobraževanju za množice zaradi prepričanja, da preveč izobrazbe ljudi onesreči, ker postanejo nezadovoljni s svojim položajem. Paziti bi bilo torej treba, da dobijo državljanji tolikšno in takšno izobrazbo, ki ustreza njihovim položajem, in hkrati preprečiti, da bi prišlo do presežka izobražencev.

Med vsemi, ki so trdili, da je edina prava vzgoja lahko le patriotska, je najnatančnejši koncept šolskega sistema izoblikoval Lepeletier⁶. Njegov "Načrt javne vzgoje" je leta 1793 konventu predstavil Robespierre z uvodnim govorom o veličini mučenika revolucije, v njem pa najdemo ostro kritiko Condorcetove zamisli javnega izobraževanja in njegovega Poročila.

Za Lepeletiera je bila glavna pomanjkljivost Condorcetovega načrta v tem, da je zanemaril najpomembnejšo funkcijo družbe in države – vzgojo; da je predvideval začetek obiskovanja šole šele po šestem letu starosti in trajanje pouka le nekoliko ur dnevno in da ni dovolj poudarjal telesne vzgoje kot pomembnega dela vzgoje. Lepeletier je videl nalogo revolucionarne šole v njeni vzgojni funkciji, ki lahko temelji le na popolni enakosti: "Pri petih letih bo domovina sprejela otroka iz rok narave in ga pri dvanajstih letih vrnila družbi" (nav. po Leko 1969: 46). Državljanji, ki ne bi hoteli zaupati svojih otrok domovini, ki bi se izogibali svoji državljanski dolžnosti, bi morali plačati dvakratni davek za javno izobraževanje in izgubili bi državljanske pravice.

To pomeni, da bi resnična republikanska vzgoja morala potekati ločeno od družin in vsak trenutek dneva, kajti če vzgoja ne poteka ves čas, so njeni rezultati skromni, predvsem pa ne morejo biti enaki za vse. Potekala bi v posebnih vzgojnih domovih, kjer pripada vzgojiteljem življenje otrok v celoti in se, kot jih nagovarja Lepeletier, "snov, če smemo tako reči, nikoli ne pušča iz rok, nič zunanjega ne pokvari sprememb, ki jih izvajate, predpisujete – uresničitev je zagotovljena; izmislite si dobro metodo – v trenutku ji bodo sledili; dajte koristen predlog – izpolnil se bo v celoti, brez napa" (str. 51).

Lepeletierov cilj je srečno (družbeno) življenje, zato se morajo za njegovo uresničitev "gojenci domovine", ki so

vsak dan in vsako minuto natančno podrejeni izpolnjevanju točno določenih pravil, "vzgajati v duhu svetega pokoravanja zakonom in zakonodajalski avtoriteti" (str. 49). Po njegovem mnenju je vzgoja namenjena ljudem, ki jim je usojena svoboda, svoboda pa ni možna brez pokoravanja zakonom. Lepeletier je svoj načrt vzgoje razumel kot načrt oblikovanja novih ljudi – pravih republikancev, kot važen del načrta nove družbe enakosti in sreče, v kateri bi vsak v vsakem trenutku točno izpolnjeval družbena pravila.

Predpostavka razsvetljenskih načrtov vzgoje človeka je vedno enaka. Otrokova narava je tako kot vsa narava podvržena določenim zakonitostim, ki jih lahko spoznamo in v skladu z njimi znanstveno natančno in objektivno vodimo vzgojni proces do uresničitve zastavljenih ciljev. Ta "razsvetljenska ideologija vzgoje" (Baskar 1988) je še danes razširjena vera v brezmejno moč vzgoje. Seveda je vzgoji potrebno odstraniti ovire, kar pomeni, da je lahko uspešna le, če je totalna, če je otrok, torej predmet vzgoje, iztrgan iz vsakršnega okolja, ki ni natančno določeno vzgojno okolje, hkrati pa je v vzgojnem okolju vse, kar se počne, definirano kot vzgoja. V tej ključni postavki, da mora biti celotno življenje otroka spremenjeno v vzgojo, se Condorcetev in Lepeletierov načrt vzgoje bistveno razlikujeta.

Razlika izvira iz različnega pojmovanja človekove narave, ki je po Condorcetu, nepopoljšljivemu optimistu, dobra in absolutno željna izhoda iz nedoletnosti, po Lepetieru in mnogih razsvetljencih pa takšna, da jo je treba ukrotiti v totalnem vzgojnem okolju. Zato je po njihovem mnenju za množice potrebna patriotska vzgoja, indoktrinacija in učenje slepega podrejanja družbenim pravilom, po Condorcetu pa je za državljane potrebno splošno izobraževanje, emancipacija in učenje osveščene sodelovanja pri družbenih zadevah.

Zakaj je ta preprosta razlika, skupaj z vprašanjem, kako je mogoče vzgajati državljana, danes prav tako pomembna, kot je bila pred dvesto leti?

O PRAVICI DO IZOBRAZBE

I.

Preden odgovorimo na to vprašanje, pogledjmo, kakšni so bili razmisleki o državlјanstvu in šoli pozneje. Zgodovinsko gledano vsak človek ni bil državljani, rečemo celo lahko, da je bilo ljudi, ki so jim velike revolucije podeljevale status državljani, malo. Največje kategorije ljudi brez državljani so bile kategorije revežev, otrok in žensk. Zanje so, po

Marshallovi klasifikaciji pravic⁷ (Marshall 1950), veljale socialne pravice, ki so jih varovale. Pomenile so tudi jasno ločnico, ki jim je onemogočala status državljanov, torej status tistih, ki znajo skrbeti zase. Marshall opozarja, da je bilo 19. stoletje obdobje, v katerem so bili vzpostavljeni temelji socialnih pravic kot pravic, za katere je bilo samoumevno, da ne morejo imeti z državljanstvom nič skupnega. Na eni strani so bili torej kompetentni državljanji, na drugi strani nedoletni reveži, ženske in otroci.

Pa vendar je imela celo v tem okviru pravica do izobrazbe poseben status, ki se je potem, ko so postale socialne

pravice temeljne državljanske pravice, ki šele omogočajo uživanje vseh drugih, še utrdil. Četudi bi lahko rekli, da pravica otroka do izobrazbe ne vpliva na status državljanstva odraslega človeka nič bolj kot pravica otroka, da je zavarovan pred izkoriščanjem in zlorabljanjem, kajti otrok pač ne more biti državljan, je tako sklepanje napačno.

“Izobraževanje otrok,” pravi Marshall, “je v neposredni zvezi z državljanstvom, in ko Država zagotavlja, da morajo biti vsi otroci izo-

braženi, ima v mislih nedvomno zahteve in naravo državljanstva. To je poskus spodbuditi rast državljanov v nastajanju. Pravica do izobrazbe je pristna socialna pravica državljanstva, kajti cilj izobraževanja v otroštvu je oblikovanje bodočega odraslega. V bistvu jo velja razumeti ne kot pravico otroka, da hodi v šolo, ampak kot pravico odraslega državljanja, da se je izobrazil.” (Str. 25.)

Zaradi posebnega statusa, ki ga je imela izobrazba v okviru koncepta državljanskih pravic, je bila od samega začetka povezana z dolžnostjo in obveznostjo. Državljanji so postali neposredno podrejeni državi tako, da so postali



najprej njeni obvezni učenci. In iz njih je najpomembnejši ideološki aparat države moral postopoma izoblikovati veliko več kot samo abstraktne državljane, o katerih sta razmišljala Condorcet in Lepeletier. Vzgojiti je moral pripadnike nacionalnih držav.

Že leta 1794 je bilo ugotovljeno, da lahko državljani Francije komunicirajo brez zadržkov in imajo enakopraven dostop do državnih služb le v primeru, da govorijo isti jezik. Ta isti jezik naj bi bila seveda francoščina, vendar ni šlo zgolj za jezikoslovne zadrege. Ugotovljeno je bilo namreč tudi, da federalizem in praznoverje "govorita spodnjo bretonščino; emigracija in sovraštvo do Republike govorita nemško; kontrarevolucija govori italijansko, in fanatizem govori baskovsko" (Brubaker 1990: 402). Tako kot sta "zločin, pokvarjenost in bolezen" irske migracije ogrožala čistost Missourrija, tako so različni jeziki ogrožali Francijo, in različno korakajoči Neslovenci ogrožajo Slovenijo.⁸

Ogroženost države je ostala povezana s ključnim problemom, ki ga je poskušal Lepeletier radikalno razrešiti v svojem konceptu totalne vzgoje – s "pravimi" in "nepravimi" državljani. V stoletjih, ki so sledila, niso njegovega načrta nikjer uresničili, kar pa ne pomeni, da se je pomembnost vprašanja, kako naj javna šola vzgoji prave državljane, kakorkoli zmanjšala. Nasprotno, zgodovinske okoliščine formiranja nacionalnih držav so v zadnjih dvesto letih pripeljale do tega, da je temeljna družbena funkcija šole ostala izkristalizirana v zahtevi in pričakovanju, da služi "nacionalnim interesom".

Naloge javnega šolskega sistema, "da asimilira imigrant-ske kulture, promovira veljavne religiozne doktrine, razširi standardizirano obliko nacionalnega jezika, poveže nacionalno identiteto in nacionalno kulturo, generalizira nove navade rutinske in racionalne kalkulacije, krepi patriotske vrednote, vbija moralno disciplino in predvsem, da vceplja politična in ekonomska prepričanja vladajočih razredov" (Green 1990: 80), so zato minimalni okvir, ki ga je treba v razpravah o družbeni funkciji šole upoštevati.

II.

Poleg tega se razprava o družbeni funkciji šole ne more izogniti dejstvu, da ustvarja šola "odgovornega državljana, marljivega delavca, voljnega davkoplachevalca, pravičnega sodnika, odgovornega starša, pridno ženo, domoljubnega vojaka ter zanesljivega ali spoštljivega volilca" (prav tam), diferenciacijsko, glede na vero, razred, raso in spol. Kako je

⁷ Marshall je izoblikoval trojno tipologijo delov ali pravic, ki sestavljajo državljanstvo: to so civilne pravice, ki posamezniku zagotavljajo svobodo; politične pravice, ki posamezniku omogočajo sodelovanje pri izvrševanju politične oblasti; in socialne pravice, ki posamezniku zagotavljajo minimum ekonomske blaginje in varnosti ter življenje v skladu s civilizacijskimi standardi družbe (Marshall 1950: 10-11).

⁸ Referiram na izjavo poslanca Marijana Poljška v televizijski oddaji Studio City, 6. 3. 1995, da "Neslovenca spoznaš po hoji".

mogoče paradoks univerzalne enakopravnosti državljanov v versko, razredno, spolno in etnično heterogenih nacionalnih državah razrešiti z vzgojo, je med drugimi predlagal J. Dewey. Tudi pri nas popularni imperativ, da naj "šola pripravlja za življenje", ima v njegovem konceptu natančen pomen. Za Deweyja je šolanje ključni instrument razvoja demokratičnejše družbe, to pa zato, ker samo šola lahko omogoči otrokom doživeti "skupno izkušnjo", ki jo v družbi preprečujejo in onemogočajo razredne, rasne in nacionalne razlike med ljudmi (Dewey 1968).

Po Deweyju ima demokracija dve značilnosti: člani skupnosti so "istih misli", delijo skupne interese in izvajajo družbeni nadzor, poleg tega pa mora med družbenimi skupinami vladati polno in svobodno vzajemno delovanje ter popolna komunikacija. Iz te opredelitve izhaja vloga javne šole, to je proizvodnja skupnih elementov družbe in kolektivne privrženosti idealni obliki družbene ureditve, to je demokraciji, skratka, proizvodnja skupne izkušnje otrok kot podlage za skupno delovanje bodočih demokratičnih državljanov.

V tem procesu ne more biti prostora za hierarhijo, diskriminacijo ali nadrejeno modrost in seveda tudi za nobeno vzvišeno kulturo ne. Kultura, ki ustreza demokratični družbi, mora izhajati iz egalitarno-kolektivističnih predpostavk, zato je Dewey vsako razumevanje kulture kot nečesa notranjega ostro zavrnil:

"In ideja izpopolnitve 'notranje' osebnosti je zagotovo znak družbenih delitev. Kar se imenuje notranje, je preprosto tisto, kar ni povezano z drugimi – kar ni sposobno svobodne in polne komunikacije. Kar se imenuje duhovna kultura, je ponavadi jalovo, z nečim gnijočim okoli sebe prav zato, ker se jo razume kot stvar, ki jo ima lahko človek v sebi – in zato ekskluzivno. Kar je nekdo kot oseba, je tisto, kar je v povezanosti z drugimi v svobodnem medsebojnem komuniciranju." (Str. 122.)

Mnogi kritiki Deweyja in drugih teoretikov egalitarne javne šole razumejo koncept "skupne izkušnje" kot zanikanje vsake sfere avtonomije posameznika, ki bi bila ločena od ciljev družbenega sožitja, v kulturni homogenizaciji pa prepoznajo grožnjo terorja večine nad manjšino in napoved boja proti moralni in kulturni avtoriteti. Uniformnost življenjskih stilov na nižjih stopnjah aspiracij naj bi namreč zahtevalo žrtvovanje (pravih) kulturnih standardov splošni množični mediokriteti in vulgarnim življenjskim stilom, skratka umazaniam vodam, nepravilnim korakanjem in napačnim jezikom.

V omejenem obsegu tega besedila seveda ni mogoče natančneje analizirati številnih konceptov vzgoje državlјanov in problemov, ki iz njih izhajajo. Lahko jih povzamem z ugotovitvijo, da so, zgodovinsko gledano, državlјani postali neposredno podrejeni državi tako, da so postali najprej njihovi obvezni učenci. Šola kot najpomembnejši mehanizem oblikovanja enakopravnih državnih subjektov naj bi povsem različne ljudi izoblikovala: "kot pravne subjekte, sposobne za sklepanje pogodb (torej za sklenitev kupoprodajnih, delodajalskih, zakonskih itd. pogodb); kot državlјane v ožjem pomenu, kot udeležence v 'oblikovanju politične volje', '*citoyens*'; kot pripadnike naroda s skupno zgodovino, jezikom in kulturo" (Nemitz 1992: 73).

Sklenemo lahko, da so diskusije o vzgojni funkciji šole pri nas nenavadne in celo presenetljive. Če upoštevamo, da se je po propadu *ancien regima* začela vzpostavljati demokratična država, potem je nenavadno, da je vse, kar je bilo v času njenega obstoja rečeno o šoli, zreducirano na dilemo, ali je v njej preveč izobraževanja ali vzgoje. Če pa upoštevamo dejstvo, da ne obstaja univerzalno načelo, ki bi določalo, kaj so državlјanske pravice in dolžnosti, kajti v različnih političnih skupnostih se izoblikujejo različni koncepti državlјanstva, potem je razprava o šoli, ki je zreducirana na dilemo, koliko verskih vsebin naj bi bilo v kurikulumu, tudi presenetljiva. Te diskusije lahko pojasnimo z dejstvom, da se večina poklicnih strokovnjakov za šolstvo pri nas še ni sprijaznila z izgubo optimistične vere v vsemoč vzgoje, očitno pa tudi ne z izgubo totalitarnih možnosti njene realizacije.

Razprava o tem, ali naj državlјanski pouk indoktrinira ali emancipira, je potemtakem pomembna in nujna tako zaradi (re)definiranja družbene funkcije šole nasploh kot zato, ker je vsaka razprava o šoli hkrati razprava o državi, suverena nacionalna država pa je do zdaj edini možni okvir, ki omogoča uživanje pravic (Mastnak 1992: 206). Tudi pravice do izobrazbe.

Mirjam Milharčič-Hladnik, doktorica sociologije, docentka za sociologijo vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

LITERATURA

- BAKER, K. M. (1975): *Condorcet: From Natural Philosophy to Social Mathematics*, The University of Chicago Press.
- BASKAR, B. (1988): "O vzgojnem okolju", *Problemi 11 – Šolsko polje*.
- BOCK, G. (1987): "**Drugo**" *delavsko gibanje v ZDA od 1905 do 1922*, *Studia humanitatis*, Ljubljana.

- BROOKES, B. (1980): "The feminism of Condorcet and Sophie de Grouchy", **Studies on Voltaire & the Eighteenth century**, vol. 189.
- BRUBAKER, W. R. (1990): "Immigration, Citizenship, and the Nation-State in France and Germany: A Comparative Historical Analysis", **International Sociology**, december.
- de CONDORCET, M. (1794/1955): **Sketch for a historical picture of the progress of the human mind**, Weidenfeld and Nicolson, London.
- DEWEY, J. (1968): **Democracy and education**, The Free Press, New York.
- FURET, F., OZOUF, J. (1982): **Reading and Writing, Literacy in France from Calvin to Jules Ferry**, Cambridge University Press.
- GREEN, A. (1990): **Education and State Formation, The Rise of Education Systems in England, France and the USA**, Macmillan, London.
- KATZ, M. B. (1971): **School Reform: Past and Present**, Little, Brown & Comp., Boston.
- KINTZLER, C. (1984): **Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen**, S.F.I.E.D.
- LEKO, I. (1969): **Velike revolucije i obrazovanje**, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd.
- MARSHALL, T. H. (1950): **Citizenship and Social Class and other essays**, Cambridge at the University Press.
- MASTNAK, T. (1992): **Vzhodno od raja**, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- MILNER, J.-C. (1984): **De l'école**, Le Seuil, Pariz.
- NEMITZ, R. (1992): "Družina in šola kot dispozitiv vzgoje", v: **Vzgoja med gospostvom in analizo** (ur. Eva D. Bahovec), KRT, Ljubljana.
- SCHAMA, S. (1989): **Citizens, A chronicle of the French revolution**, Viking.
- SILVER, H. (1965): **The Concept of Popular Education, A study of ideas and social movements in the early nineteenth century**, Macgibbon & Kee, London.