

PROBLEMI



ŠOLSKO POLJE

1988/11



Pomislite na žalostno nasprotje med sijočo razumnostjo zdravega otroka in miselno šibkostjo povprečnega odraslega (Freud, 1927).

Konstituiranje Skupine za obdelovanje šolskega polja (SOŠP) pri Republiški konferenci ZSM Slovenije pomeni v določenem smislu poskus konsolidacije dela civilne družbe, ki začenja sistematično in strokovno spremljati ukrepe države v izobraževalnem sistemu. Pravzaprav je to posledica preboja kritike šolske reforme z začetka osemdesetih let, ni pa njen edini produkt. Toda prav kritika šolske reforme je odprla prostor za oblikovanje avtonomne javnosti in samozavedanja tudi v tem segmentu družbenega življenja in s tem ustvarila pogoje, da kot kondenzat teh procesov nastane neodvisna strokovna skupina, ki zmore več kot zgolj uničujočo kritiko obstoječega.

Preboj kritike šolske reforme je toliko bolj pomemben, kolikor se zavemo dejstva, da jugoslovanska povojna preteklost — razen grobega pragmatizma in utilitarizma — ni prinesla novih vetrov v teoretsko zakladnico izobraževanja. Razredni kriterij kot alfa in omega vsega, kar se je v jugoslovanski inačici socializma dogajalo, je veljal tudi v šolstvu. Vzrok ali posledica takšnih razmer je bilo prepričanje, da so klasiki marksizma o vzgoji in izobraževanju že rekli, kar se je reči dalo. Temu ustrezna je bila tudi teoretska neplodnost. Prav na prelomu sedme in osme deкаде beležimo zadnji poskus teoretske/ideološke utemeljitve šolske reforme, vendar še vedno zgolj s pozicij razrednega redukcionizma. Leninska formula »šole kot pred-dverja tovarne« in znane egalitaristične ideje o brisanju meja med fizičnim in umskim delom sta bila močvirna temelja, na katerih so zidovi reforme hitro začeli pokati. Iz razpok pa so privrela na plano stara protislovja v še večji razsežnosti.

Sola, to kruto pred-dverje tovarne, je postala goli hlapec, ki naj bi zapolnil kadrovske potrebe, nastale z odlivom kvalificirane delovne sile v dežele gnilega kapitalizma v sedemdesetih, hkrati pa zbijal aspiracije mladih po višjih stopnjah izobraževanja. Če vzamemo v zakup še odnos do inteligence, ki je imela v uradni ideologiji mesto (nadaljevanje na III. strani platnic)

V ČEM JE RAZLIKA MED VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJEM?

Eva D. Bahovec: Jean-Jacques Rousseau: vzgoja in perverzija	6
Bojan Baskar: O vzgojnem okolju	29
Tine Hribar: Vzgoja ali kako iz človeka narediti človeka	37
Zdenko Kodolja: Ali je vzgoja predmet pedagoške znanosti?	56
Ivan Kosovel: Od vzgoje k znanju	71
Olga Kunst-Gnamuš: Med znanostjo, ideologijo in vzgojo	79
Mirjam Milharčič-Hladnik: Sputnik	97
Vlado Mihelj: Vzgoja versus izobraževanje	103
Mirjana Nastran-Ule: Konstitutivna vloga pedagoške iluzije v šoli	111
Renata Salecl: Vzgoja kot »bistveno drugotno stanje«	119
Lidija Tavčar: Iz zgodovine vzgoje: risanje in nadzorovanje telesa	126
Pavle Zgaga: Razsvetljenje, prosveta, vzgoja in izobraževanje	136

KANT AVEC ROUSSEAU

Immanuel Kant: O pedagogiki	147
Jean-Jacques Rousseau: Pismo Christophu de Beaumontu	159

OD ZAPRTEGA SVETA DO NESKONČNEGA UNIVERZUMA

Henri-Irénée Marrou: Vzgoja in retorika	168
Philippe Ariès: Dve pojmovanji otroštva	181
Philippe Ariès: Šola in trajanje otroštva	187

POVZETKI	195
--------------------	-----

RAZPRAVE 4 (PROBLEMI 11/88 letnik XXVI)

Uredništvo:

Esejistika: Vlasta Jalušič, Miha Kovač, Tomaž Mastnak, Iztok Saksida, Marcel Stefančič, jr., Darko Štrajn, Zdenko Vrdlovec.

Literatura: Andrej Blatnik, Aleš Debeljak, Alojz Ihan, Milan Kleč, Luka Novak, Jaša Zlobec, Bojan Žmavc, Vid Snoj, Marko Juvan, Jani Virk.

Razprave: Miran Božič, Mladen Dolar, Stojan Pelko, Rastko Močnik, Rado Riha, Braco Rotar, Slavoj Žižek.

Odgovorni in v. d. glavnega urednika: Slavoj Žižek

Tajnica uredništva: Alenka Zupančič

Svet revije: Andrej Blatnik, Aleš Debeljak, Mladen Dolar, Miha Kovač, Rastko Močnik, Luka Novak, Braco Rotar, Marko Uršič, Jože Vogrinc, Jaša Zlobec, Slavoj Žižek (delegati sodelavcev); Ciril Baškovič (predsednik), Milan Balažic, Pavle Gantar, Valentin Kalan, Dragica Korade, Duško Kos, Lev Kreft, Vladimir Kovačič, Mojmir Ocvirk (delegati širše družbene skupnosti).

Naslov uredništva: Ljubljana, Gosposka 10/I

Uradne ure: ponedeljek, od 13. do 15. ure; torek, od 20. ure (Literatura)

Tekoči račun: 50101-678-47163, z oznako: za PROBLEME

Letna naročnina: 25.000.— din, za tujino dvojno

Izdajatelj: RK ZSMS, Ljubljana, Dalmatinova 4

Grafična priprava in tisk: Kočevski tisk, Kočevje

Naklada: 1300 izvodov

Cena te številke: 5000 din

Revijo denarno podpira Kulturna skupnost Slovenije.

Po sklepu Republiškega sekretariata za kulturo in prosveto št. 421-1/74, z dne 14. 3. 1974, je revija oproščena davka od prometa proizvodov.

To številko je sofinancirala RK ZSMS

Teoretska diskusija, ki so jo med drugim spodbudili prispevki s kolokvija o pojmovanju vsestransko razvite osebnosti¹ in problematizacija vprašanja »Kaj je razsvetljenstvo?«,² nakazuje možnost za konceptualizacijo »šolskega polja« ob vprašanju:

V čem je razlika med vzgojo in izobraževanjem?

V pedagoški literaturi sta vzgoja in izobraževanje opredeljena v razmerju do pojmov razvoja, socializacije, dela, pa tudi do kategorije »Bildung«. Razprava o razliki med obema osrednjima pojmomoma, med vzgojo in med izobraževanjem, se suče okrog etimoloških distinkcij in okrog obsega obeh pojmov. Eni ugotavljajo, da je vzgoja širši pojem od izobraževanja, drugi zatrjujejo ravno nasprotno, tretji pa uvajajo kakšen nov izraz, ki bi oboje povzdignil v višjo sintezo. Pri nas obravnavajo razmerje med njima kot »dialektično povezanost«, pojma naj bi se prekrivala v določeni meri, ne pa v celoti. Prav zato naj bi bila vzgoja, na kateri temelji »razvoj osebnosti«, nujno potrebna, ločevanje ali izločanje vzgoje iz izobraževanja pa »nemarksistično« in sploh nesprejemljivo, saj vodi k nevtralni šoli in odpira prostor za nam tuje ideologije.

Če bi vendarle poskušali povzeti racionalno jedro razprav v pedagoški literaturi, bi lahko razliko med vzgojo in izobraževanjem v prvem približku zastavili kot razliko med vprašanjem, kako se iz človeškega bitja, iz fizično obstoječega individua oblikuje avtonomni, zavestno delujoči, moralni, družbeni subjekt, in med vprašanjem, kako je mogoče posredovati vednost. V pedagoškem diskurzu ostaja prezrt ravno tisti člen, skoz katerega se razmerje med subjektom in vednostjo prelamlja: to je kategorija oblasti. K teorizaciji tega problema, ki je v središču razprav sodobne filozofije in teorij ideologij, bi bilo mogoče pristopiti z več zornih kotov.

1. Morda je naslavnejšo konceptualno mrežo podal Althusser v svoji teoriji ideoloških aparatov države, med katerimi pripada v kapitalističnem produkcijskem načinu privilegirano mesto ravno šolskemu aparatu. Ideološki aparati države (verski, šolski, družinski, pravni, politični, sindikalno informacijski) stojijo nasproti represivnim aparatom

¹ Gl. *Problemi*, 1985, št. 4.

² Gl. *Vestnik IMS*, 1987, št. 1.

države, neposredni prisili oblasti, so »relativno avtonomni« in delujejo »v največji meri in pretežno z ideologijo«. Althusserjev pojem ideologije je radikalno depsiologiziran, materializiran v institucijah, ritualih, praksi. Hkrati pa je ravno ideologija medij in pogoj možnosti za interpelacijo individuov v subjekte. Kot se po eni strani v šoli kot ideološkem aparatu države navidez nevtralnno prenašanje vednosti vedno prelamlja skoz razredni boj, je po drugi strani ideologija tudi najbolj lastni in edini temelj interpelacije, tj. konstitucije subjekta, kot ga razume Althusser.

2. Okrog vprašanja o razmerju med vednostjo, oblastjo in subjektom se suče tudi celoten Foucaultov teoretski razvoj. V prvem, arheološkem obdobju Foucault razčlenjuje problematiko prenašanje vednosti v neizvedljivi prepletenosti z univerzalizacijo gospostva. V drugem, genealoškem obdobju natančneje analizira same mehanizme oblasti, nadzorovanje in kaznovanje, »mikrofiziko oblasti«. V tretjem, zadnjem obdobju pa ob rehabilitaciji razsvetljenstva naposled rehalibitira tudi prej močno kritizirani pojem subjekta. Toda to zadnje obdobje, razsvetljenstvo kot »ontologijo sedanjosti« hkrati sam označuje kot eno od treh »območij genealogije«, namreč vednosti, oblasti in subjektove etične drže. V tem kontekstu bi bilo mogoče kategorijo subjekta dojeti v vlogi veznega člana, kot tisto, kar je vsem trem območjem skupno. Foucault jih povezuje takole: »Prvič, zgodovinska ontologija nas samih v razmerju do resnice, v katerem se konstituiramo kot subjekti vednosti; drugič, zgodovinska ontologija nas samih v razmerju do sfere oblasti, v katerem se konstituiramo, ko delujemo na druge; tretjič, zgodovinska ontologija nas samih kot moralnih agensov.« (P. Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*, 1986, str. 351).

3. Vzgoja je v razmerju do izobraževanja, prenašanja vednosti, opredeljena kot nek presežek ali, denimo, kot kompenzacija. Namesto poudarjanja storilnosti in discipline, ki temeljita na zunanji avtoriteti, se zagovorniki permissivne vzgoje zavzemajo za otrokove potrebe in sploh za celega otroka, preganjajo ukaze, prepovedi in zahtevajo avtonomen, ustvarjalen razvoj potencialov, ki jih posameznik nosi v sebi — avtentičen razvoj njegove notranje narave. Lasch je v slavni *Kulturi narcizma* lepo pokazal, kako je predpisovanje avtentičnosti in plediranje za permissivno vzgojo le odraz novih oblik birokratskih odvisnosti, njihova psihična podoba pa je podoba patološkega narcizma. Resnica patološkega narcizma sega onstran razsvetljenstva: zlom avtoritete je lahko privedel le do »novega paternalizma« birokracije, zaton očetovskega Nadjaza, univerzalnega zakona je mogoč le za ceno ustoličenja še bolj krutega, parcialnega, iracionalnega, ženskega Nadjaza.

Če je razumeti Laschovo pojmovanje zloma avtoritete kot novo obliko ponotranjenja družbene prisile, kako bi bilo tedaj mogoče nje-

gove zastavke teorizirati ob izhodišču, da tu sfera najbolj notranjega, privatnega, izločenega iz javnosti in odmaknjenega od oblasti, sovpaše s sfero gospostva institucij, ideoloških aparatov države?

4. *Last but not least*: vprašanja razmerja med prenašanjem vednosti, konstitucijo subjekta in kategorijo oblasti se je Lacan lotil v svoji teoriji štirih diskurzov — diskurzov kot družbenih vezi, ki nastanejo ob rotaciji štirih temeljnih elementov (označevalca gospodarja, vednosti, razcepljenega subjekta in objekta a) na štirih različnih mestih, namreč v položaju agenta, drugega, resnice in produkcije. V univerzitetnem diskurzu, ki bi mu pogojno lahko rekli diskurz "izobraževanja in vzgoje", stoji na mestu agenta vednost, na mestu produkcije pa subjekt. Vednost je organizirana tako, da noben člen označevalne verige ne dobi privilegirane mesta, nov označevalec nastopa le, kolikor ga je mogoče povzeti v konstituirani diskurzivni red; toda označevalec gospodar je pod črto, nad katero se vmešča vednost (na mestu resnice). Na mestu drugega pa je v univerzitetnem diskurzu objekt a, ta vzrok želje in presežek uživanja, ob katerem je poskušal Lacan konceptualizirati objektni moment, tisti ključni moment, ki drugim teoretizacijam razmerja med vednostjo, subjektom in oblastjo ves čas uhaja.

To so le štiri možna in med seboj močno različna izhodišča za konceptualizacijo vzgoje in izobraževanja. Svoje odgovore na vprašanje o razliki med tema dvema pojmom pošljite do 15. februarja 1988 na naslov Skupine za obdelovanje šolskega polja pri ZSMS.

Na vabilo k razpravi o razliki med vzgojo in izobraževanjem so se odzvali Eva D. Bahovec, Bojan Baskar, Tine Hribar, Zdenko Kodelja, Ivan Kosovel, Olga Kunst-Gnamuš, Mirjam Milharčič-Hladnik, Vlado Miheljak, Mirjana Nastran-Ule, Renata Salecl, Lidija Tavčar in Pavle Zgaga. Prispevki so objavljeni v pričujoči številki *Problemov — Šolsko polje*, skupaj z nekaterimi odlomki iz »klasikov vzgoje«, Kanta in Rousseauja, in iz zgodovine vzgoje.

Za Skupino za obdelovanje šolskega polja pri ZSMS:

Eva D. Bahovec in Zdenko Kodelja

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: VZGOJA IN »PERVERZIJA«

Postavimo neovrgljivo maksimo, da je prvo gibanje narave vselej ravno; v človeškem srcu ni nikakršne izvorne perversije (J.-J. Rousseau, *Emile*).¹

Kdo ve, ali ni treba narave močno preseči, da bi dojeli, kaj hoče povedati? (Marquis de Sade, *Aline et Valcour*)

I. Ravna pot »negativne vzgoje«

»Rastline izoblikujemo z gojenjem (*culture*), ljudi z vzgojo«, je v skladu s takrat močno priljubljeno metaforo zapisal Rousseau na začetku prve knjige *Emila* (str. 246). Rastlinam lahko preprečimo, da bi rasle kvišku, »zmotimo lahko njihovo navpično smer« (str. 248). Če jih potem spet osvobodimo, če jim pustimo, da rastejo po svoje naprej, sicer ohranijo naklon, ki jim je bil vsiljen, a to vendarle ne spremeni njihove »prvotne smeri«: novi poganjek se bo spet razraščal naravnost, navpično in vzravnano, ne da bi se uklanjal v to ali ono stran. In prav tako, pravi Rousseau, je tudi z ljudmi in z njihovimi »nagnjenji« /*inclination*/.

Toda tisti, ki posega v naravo, je ravno človek. Najbolj naravno v njej, rastline, nenehno spreminja s svojimi posegi, »drevo (...) prisili, da rodi sadove drugega drevesa« (str. 245). V njegovih rokah se »vse izrodi«, popači, denaturira. Če torej hočemo rastlinam vrniti njihovo naravno podobo, če hočemo »spoznati hruško in jabolko narave, ju ne smemo iskati v sadovnjakih, temveč v gozdovih«, beremo v *Pismih o botaniki*.² Pri vzgoji človeka pa takšno vračanje v prvinsko naravo, v divjino ni več mogoče: »Človek narave je izginil in ga ne bo nikoli več.«³ V raziskovanju naravnega človeka je vse, kar lahko naredimo,

¹ J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, v *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris 1969, vol. IV, str. 237–868, cit. 322 (podč. E.D.B.). Franc. pridevnik *droit* (*les premiers mouvements de la nature sont toujours droits*) je tu razumeti v obeh pomenih besede, v konkretnem (ravno, naravnost, brez odklonov od začetka do konca) in v abstraktnem (pravilno, kar ne odstopa od /moralnega/ pravila); v Rousseaujevi teoriji vzgoje ima ta dvosmiselnost pomembno vlogo. — Vse navedbe strani iz Rousseauja v tekstu se nanašajo na to izdajo.

² *Ibid.*, str. 1193.

³ *Emile (manuscrit Favre)*, *ibid.*, str. 57.

»le nekaj korakov«, namreč tako, da sledimo samemu traktatu o vzgoji (str. 251).

Naravo človeka, ki je za vedno zbrisana z zemeljske oble, je mogoče opredeliti le negativno, le v opoziciji s spremembo, premeno, alternacijo. »Te dispozicije« (zmožnost občutenja ipd.) »se večajo in krepijo v tolikšni meri, kolikor postajamo bolj občutljivi in razsvetljeni; toda ko jim vsiljujemo naše navade, jih naša mnenja spreminjajo. Pred to spremembo pa so to, kar imenujem narava v nas.« (str. 248). Nasprotje med naravnim in nenaravnim je zato najprej nasprotje med naravnim in spremenjenim, in, v naslednji stopnji, med naravnim in popačenim: »človeku je pri srcu deformiranost, pošasti« (str. 246). Napredovanje »zavesti«, razvoj, je hkrati nazadovanje, sprevrčanje naravnega v svoje nasprotje, v perverzijo.

Od tod je neposredno izpeljana temeljna opredelitev vzgoje: njena glavna naloga je, da se postavi po robu odmiku od naravnega in njegovemu sprevrčanju. »Prva vzgoja mora biti torej čisto negativna«, pravi Rousseau. »Nikakor ni v poučevanju o vrlini ali o resnici, temveč v tem, da štiti srce pred pregreho in duha pred zmoto« (str. 323, podč. E. D. B.). Zahteva po obrambi pred pregrehami in zablodami, ki so človekovi izvorni konstituciji tuje, ki »prihajajo vanjo od zunaj in jo nezaznavno spreminjajo« — kot pravi Rousseau v *Dialogih*⁴ — narekuje »neaktivno« vzgojo. Na prvi pogled se tu Rousseau približa vzgojni inaciji pravila abstinence: vzgojitelj ne sme »nič reči«, »nič predpisati«, »nič braniti«. Najpomembnejša maksima negativne vzgoje je znati »zgubljeni čas«, znati čakati. Nevarnost ni v tem, da bi bili z vzgojo prepozni, da bi lahko kaj zamudili ali da ne bi omogočili ustreznih vzgojnih vplivov od zunaj, temveč prej nasprotno.

Toda negativna vzgoja, ki mora biti čisto neaktivna, mora istočasno opravljati tudi vlogo štita, obrambe pred perverzijo. Zaradi neodpravljljive ambivalentnosti v napredovanju narave, ki se lahko vsak trenutek nezaznavno spremeni in sprevrže iz najboljšega v najhujše, v diametralno nasprotje naravnega, mora biti negativna vzgoja, paradokсно, tudi popolno nadzorovanje. Ker je vzgoja Emila nenehno na robu katastrofe, mora biti vse pripravljeno vnaprej, pozornost vzgojitelja pa ne sme popustiti niti za trenutek: »ne zapustite ga, dokler ne bo postal mož« (str. 261). Tu je Rousseaujeve nasvete o vzgojiteljevi nenehni skrbi za Emila razumeti čisto konkretno in dobesedno, po zgledu nekakšnega vzgojnega panoptikona: »Ne pustite ga nikoli samega, niti podnevi niti ponoči, vsaj spite v njegovi sobi; naj ne gre v posteljo, preden ga ne premaga spanec, in vstane naj v trenutku, ko se prebudi (. . .)«. Tako

⁴ Rousseau *juge de Jean Jacques*, Dialogues, v *Oeuvres complètes*, op. cit., vol. I, nav. po op. ur. k Emilu, op. cit., str. 1361.

kot Odisej je tudi Emile izpostavljen neobvladljivemu zlu; mehovi, ki jih je dal tako skrbno zapreti, so že odprti, vetrovi že pihajo, zato »niti za hip ne izpustite krmila /*le gouvernail*/, sicer je vse zgubljeno« (str. 490). Ravno ta vselej in povsod prisotna nevarnost perverzije odločilno določa in obeleža vlogo vzgojitelja, od tod tudi njegova osnovna naloga: »Skrbno torej bdite nad mladim možem, vse ostalo si bo lahko zagotovil sam; to skrb pa mu morate zagotoviti vi« (str. 633). Vzgojitelj mora preprečiti, da bi Emile postal slab, izprijen, da bi se narava v njem ne sprevrгла v nenaravno in popačeno, to pa lahko stori le tako, da ga nenehno in neizprosno nadzoruje.⁵ Vzgoja je mogoča le kot popolno nadzorovanje — to je sklep, ki neposredno izhaja iz temeljnih postavk o naravi in o njeni spremembi.

Interpreta Rousseaujevega *Emila*, Lapassade in Shérer,⁶ se zato v svojem vztrajanju pri negativni vzgoji kot temeljnem Rousseaujevem načelu upravičeno postavljata po robu interpretacijam, ki razglašajo Rousseauja za predhodnika progresivne ali permisivne vzgoje. Lapassade tu polemizira s stališčem J.-R. Schmida, po katerem naj bi načelo negativne vzgoje sicer ne imelo osrednje vloge pri Rousseauju, temveč šele pri njegovih občudovalcih in posnemovalcih in da je Rousseau prav s tem pojmom vplival na »moderne liberalne ideje«. Zgovorniki permisivnega, neavtoritarnega vzgojnega stila, kakor so to poimenovali v pedagogiki, sicer res preganjajo ukaze, prepovedi, disciplino in hočejo upoštevati otroka samega, hočejo mu pomagati, da bi lahko prišli do izraza njegovi potenciali, njegova notranja narava. Toda pri Rousseauju je moment abstinence in odsotnosti vzgojiteljevih posegov, na katerega merijo takšne vzporednice, neločljivo povezan z njegovo opredelitvijo narave in spremembe, od koder je izpeljana zahteva po nepretrganem bdenju nad otrokom in nenehna skrb, da se ne bi pokvaril in izpridil, če bi se kljub vsemu izmaknil vseprisotnemu pogledu svojega gospodarja, učitelja. V nasprotju s takšnimi ali drugačnimi neavtoritarnimi priporočili za vzgojo, ki pogosto ostajajo na ravni praktičnih napotkov za ravnanje z otrokom, je pojem negativne vzgoje pri Rousseauju izpeljan iz teorije in je nujna posledica njegovih izhodiščnih postavk. »*Emile* je zgolj razprava o izvorni dobroti človeka«, pravi Rousseau, o dobroti, ki jo je treba obvarovati pred pregrehami, o spreminjanju narave, ki lahko vsak hip skrene s prave poti in se sprevrže v svoje nasprotje. Če torej Rousseau označuje negativno vzgojo kot »prvo vzgojo«, tega ne gre razumeti predvsem v opoziciji s poznejšo, drugo, pozitivno vzgojo, temveč kot temeljno opre-

⁵ Prim. R. Shérer, *Emile perverti ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*, Editions Robert Laffont, Paris 1974.

⁶ G. Lapassade, R. Shérer, *Le corps interdit. Essais sur l'éducation négative*, Editions ESF, Paris 1980, str. 49.

delitev koncepta vzgoje — vse do konca: »Nikoli ne bom dovolj poudaril, da mora biti dobra vzgoja negativna.«⁷

Osnovni problem Rousseaujevega koncepta vzgoje ni niti v razvijanju že prisotnega niti v težnji, da bi razvoj postal naravni cilj vzgoje, ki jo zasledimo pri Piagetu in Kohlbergu. Tu sicer res pridemo do narave posredno, vendar ne prek negacije in ne v njeni napetosti z nenaravnim kot spremenjenim, potencialno prevertiranim. Pa tudi namesto pravila čim manj in čim pozneje velja tu prej nasprotno, saj postane vprašanje vzgoje predvsem vprašanje pospeševanja razvoja, pospeševanja prehoda iz nižjega razvojnega stadija v višjega, pri čemer ostaja sam vrstni red in zaporedje razvojnih stadijev stalen, nedovzeten za spremembe.⁸ Ker poteka razvoj v obliki vnaprej določenega zaporedja, ki mu je imanentno, je »doseganje naslednjega stadija upravičeno cilj vzgojnega izkustva«, vse dokler ni dosežena najvišja raven oziroma stadij tega zaporedja. Vzgoja dobi vlogo vzpodbujanja »skoz zaporedje stadijev v smeri gibanja, ki je *univerzalno* za vse otroke«, in ker je to gibanje univerzalno, je tudi *naravno*, kar pomeni, da ga otrok takorekoč »sam izbere«.⁹ Ovinek, pravzaprav krog, ki mu ni kaj dodati.

II. Dvournost »nevarnega dodatka«

Negativna vzgoja pri Rousseauju ne zadeva niti vprašanja pospeševanja razvoja niti praktičnih napotkov ali vzgojnih gesel, temveč je stvar dedukcije, je koncept. Vzgoja ni razvijanje notranje narave, temveč mora naravo, opredeljeno kot tisto, kar je bilo pred spremembami, v teku spreminjanja obraniti zablod in pregreh. Toda svojo nalogo lahko, paradokсно, opravi le tako, da prvotni nespremenjeni in zato še nepervertirani naravi nekaj doda: otrokom je »treba pomagati in dodati tisto, kar jim manjka, naj bo to v inteligentnosti ali v moči«, se glasi ena od maksim (str. 290). Vzgoja, ki mora naravo braniti in ščititi pred spremembo, ki se mora postaviti po robu konstitutivni dvournosti te spremembe, je hkrati dopolnilo narave, njen nujni komplementarni del.

»Vse, kar nam manjka ob rojstvu (...), nam je dano z vzgojo.« (str. 247) Negativnost ima pri Rousseauju vedno obliko dodatka, pravi v slavni *Gramatologiji* njegov interpret Derrida. Vzgoja je mogoča ravno zaradi pomanjkljivosti narave, zaradi njene pomanjkljive popolnosti, zaradi manka, ki po definiciji ne more biti drugega kot naključje,

⁷ Nav. po op. ur. k *Emilu*, op. cit., str. 1361.

⁸ Prim. J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Denoël, Paris 1969, str. 66 in *passim*.

⁹ L. Kohlberg and R. Mayer, »Development as the Aim of Education«, *Harvard Educational Review*, 1972, 42(4), str. 449–496, cit. str. 459, 475 in 494.

nezgoda, odmik od narave. V Rousseaujevi teoriji vzgoje pride paradoks dodatka na dan v najčistejši obliki: vse je naravno in hkrati vse dodano, spreminjanje narave je mogoče le kot neskončni proces dopolnjevanja, vzgajanja, ki je namenjeno kar najbolj naravnemu rekonstruiranju narave same.

Če ima negativnost obliko dodatka, pa ima sprememba, ki jo pri naša vzgoja in pred katero hkrati varuje, obliko »perverzije«. Ko npr. Rousseau razlaga svojo »hierarhijo potreb«, razlikuje med osnovnimi potrebami preživetja (hranjenje, spanje) in dobrobiti (čutnost, spolnost itd.) in med potrebami, ki »izhajajo iz mnenja«. Te se načeloma pojavijo le, če so prve že zadovoljene, toda, takoj dodaja Rousseau, »zaradi nujnosti in sile« lahko druga ali sekundarna potreba vsakič izpodrine prvo, primarno potrebo. Tako je vsaka potreba od začetka vpeta v proces premeščanja in drsenja, vselej je že sekundarna, naknadna, dodana: »že obstaja neka perverzija potreb, neka inverzija njihovega naravnega reda«. ¹⁰ Takšen osnovni model, po katerem Rousseau misli spremembo, to »usodno skrivnost«, se vleče skozi vse njegovo delo: ljubezen je opredeljena kot perverzija usmiljenja, strast kot perverzija potreb, posnemanje kot perverzija imitacije itd., in, za Derrida je vsekakor privilegirana tema, pisava, mrtva črka, je perverzija živega jezika, govornice, perverzija neposredne prisotnosti govornice besede.

Nedvomno je treba naravi nekaj dodati. Če bi otroka prepustili njemu samemu, če bi, tako kot jabolka in hruške, kot naravni sadeži, dozoreval v gozdu, bi bil »najbolj deformiran od vseh«, beremo dalje v *Emilu* (str. 245). »Rodimo se slabotni, potrebujemo moči; rodimo se brez vsega, potrebujemo pomoč; rodimo se brez razuma, potrebujemo razsodnost. Vse, kar nam manjka ob rojstvu in kar je človeku potrebno, ko je velik, nam daje vzgoja« (str. 247). Toda vse, kar vzgoja naravi dodaja, mora biti istega reda kot narava sama. Vzgoja je dodatek, ki je hkrati znotraj in zunaj narave, ki prekinja z naravo in je hkrati njen sestavni del — v naravi, med naravo in naravo. V tej čisti razliki, v tej dvoumnosti dodajanja in nadomeščanja, temelji izhodiščna, nezvedljiva ambivalentnost vzgoje, ki ne ogroža le narave, kolikor kaže na njen neukinljiv, izvorni primanjkljaj, temveč tudi razum, ki ni zmožen misliti tega dvojnega loma narave. ¹¹

Nujni in načeloma dobri dodatek naravi je tako vselej že »nevarni dodatek«; vzgoja, ki varuje razum pred zablodami, celo pred norostjo,

¹⁰ J. Derrida, *De la grammatologie*, Minuit, Paris 1967, str. 315. Rousseaujevo teorijo potreb povzema Derrida po fragmentu »L' influence des climats sur la civilisations«, (*Fragments politiques, Oeuvres complètes*, op. cit., vol. III); o posnemanju gl. str. 191, o ljubezni, str. 250, o strasti str. 315, itd., o pisavi pa 3. in 4. pogl. Ni težko uganiti da je prototip perverzije seksualna perverzija (prim. *ibid.*, str. 221).

¹¹ Prim. Derrida, *De la grammatologie*, op. cit., str. 214.

in srce pred pregrehami, pred perverzijo, je tudi vzgoja, ki lahko otroka takoj in za vselej zapelje: »če enkrat spozna ta nevarni dodatek, je zgubljen«, pravi Rousseau (str. 490, podč. E. D. B.). Toda ker je vzgoja istočasno tudi že ta nevarni dodatek sam, je razumljiva zahteva po popolni vzgojiteljivi predanosti: »isti človek lahko le enkrat vzgaja« (str. 265). Njegov vzgojni prijem je ves čas na robu katastrofe: »če kdaj dobi to prednost in se tega zave — z bogom vzgoja, od tega trenutka naprej je vse končano«, »indiskretni izbruh smeha lahko pokvari delo šestih mesecev in naredi nepopravljivo škodo za vse življenje«, »ena sama učiteljeva nedvomna laž učencu bi za vedno uničila vse plodove vzgoje«, opozarja Rousseau na raznih mestih v *Emilu*.¹²

Tu pridemo do momenta, ki bi mu lahko rekli topologija vzgoje. Dodatek je nevaren, kolikor otroka dobesedno za-pelje, spravi s prave poti, zvabi v ovinek, kolikor prinaša per-verzijo: »prvo gibanje narave je vselej ravno; v človeškem srcu ni nikakršne izvirne perverzije« (str. 322). Metafora ravne poti, gibanje brez ovinkov in obratov, je za opredelitev vzgoje ključnega pomena. Dobra vzgoja, ki mora biti čisto negativna, beremo v prvem *Dialogu*, ni v tem, da bi srce ozdravili pregreh — ki jih tam ni — temveč »natančno v tem, da ohranja vrata, skozi katera vstopajo, zaprta«, in da ga, beremo drugje, zavaruje pred »zunanjiimi vzroki, ki obračajo /*tournent*/ naša nagnjenja v pregrehe«. ¹³ Če ne bi z vzgojo ohranjali teh vrat zaprtih, če ne bi nemudoma posegli vmes in preprečili obračanja vsega dobrega v zlo, bi bil otrok bolj razobliččen od vsega drugega in bi se narava v njem zadušila. Bil bi »tako kot drevesce, ki se po naključju rodi sredi poti in ki ga mimoidoči kmalu uničijo, vtem ko ga suvajo z vseh strani in upogibajo v vseh smereh«, beremo že v prvem odstavku *Emila* (str. 246).

Toda ko govorimo o vzgoji ljudi in o kultiviranju rastlin, je je treba opozoriti na neko bistveno razliko: človek ni »kot drevo, vsajen v neki deželi, da bi tam ostal za vedno« (str. 266). Naravni prostor na zemlji je tisti, ki je na sredi med obema ekstremoma, ki nekako vzdržuje ravnotežje med severom in jugom, ne pa tisti, kjer se človek rodi in naj bi bil tam naravno »vsajen«. Zato so, prav nasprotno, migracije, v katerih se ljudje selijo po zemeljski obli, čisto naravne spremembe, ne pa odmik od narave. Vse, kar namreč lahko človek postane, je mogoče »le v zmernih podnebjih«, od tod tudi

¹² Nav. po R. Shérer, *Emile perverti*, op. cit., str. 24. Derrida poudarja, da govori Rousseau v *Emilu* o dodatku na več mestih, ko npr. razpravlja o duhu, ki dodaja, dopolnjuje fizične sile, potem o dopolnjevanju izkustva, ki ga vse hitreje pridobivamo, ipd. (prim. op. cit., str. 215).

¹³ Nav. po G. Lapassade, R. Shérer, *Le corps interdit*, op. cit., str. 51 in 73 (podč. E.D.B.).

napotilo za vzgojo: »če želim, da bi bil moj učenec lahko prebivalec zemlje, ga bom peljal v zmerno območje (...)« (str. 267). In, če naredimo še korak dlje, naravne migracije izhajajo iz obračanja zemlje okrog osi in so z njim vzajemno povezane. Človeški rod se je iz toplih krajev, kjer je nastal, selil v hladnejše, od tod pa se je spet vračal nazaj; »iz te akcije in reakcije izvirajo revolucije zemlje in nenehni premiki njenih prebivalcev«. ¹⁴

Sele zdaj je mogoče odgovoriti na vprašanje, kako misliti naravo in njeno spremembo, naravni dodatek in manko v naravi, ki ga ta zapolnjuje, kako dojeti nevarni dodatek, ki spravlja razum na rob blaznosti. Človek, ki s svojimi posegi vse denaturira, degenerira in razobliča, ki prisili drevo, da rodi sadeže drugega drevesa, tudi »meša in staplja podnebja, elemente, letne čase« (str. 245). Ravno takšnemu mešanju in sprevrčanju narave se mora postaviti po robu vzgoja: »(...) ne bom posnemal tistih, ki vedno postavljajo letne čase v protislovje s samimi seboj in podnebja v protislovje z letnimi časi, ki iščejo poletje pozimi in zimo poleti, ki hočejo mraz v Italiji in toplo na severu« (str. 679). Ne bom delal sile naravi in ji dovolil, da bi skrenila s prave, naravne poti, ne bom dopustil, da bi zgubila orientacijo, ki jo ponuja sončni vzhod.

Vzgoja, ki mora napredovati po ravni poti narave naprej, brez ovinkov, odklonov in perverzij, mora hkrati obračati, tako kot se v svojem naravnem gibanju obrača zemlja, narediti mora popoln obrat. Skrivnost dobre, negativne vzgoje, v kateri narava v naravni genezi proizvede naravni subjekt, je skrivnost tega paradoksa, čisto ravne poti, opredeljene kot negacija zavijanja, in istočasno golega vrtenja na mestu, obračanja okrog svoje osi, ki ne more pomeniti nikakršnega napredovanja, temveč zgolj ponavljanje v neskončnost. »Modri človek zna ostati na svojem mestu«, beremo v drugi knjigi *Emila*, »toda otrok, ki ne pozna svojega mesta, se ne more zadržati na njem. Med nami najde tisoč načinov, da ga lahko zapusti. Na njem ga morajo zadržati tisti, ki ga vzgajajo /gouvernement/ (...)« (str. 310).

Prav v tem je srž dvoumnosti vzgoje: perverzija, ki lahko v vsakem trenutku uniči potrpežljivo vzgojiteljevo delo nenehnega bdenja nad otrokom, delo njegovega vseprisotnega pogleda, in ga pogubi za vedno, je natanko takšen popoln obrat, kakršno je naravno obračanje zemlje v njeni revoluciji, gibanje, ki je zgolj vrtenje na mestu in ki »nezaznavno«, torej v zvezni, neprekinjeni liniji spremeni naravo v njeno diametralno nasprotje, poletje v zimo in zimo v poletje, kot pravi Rousseau. To ni preprost obrat ali zavoj v nasprotni smeri,

¹⁴ *Essai sur l'origine des langues*, nav. po Derrida, *De la grammatologie*, op. cit., str. 316 (širše o tem prim. str. 309–326).

kot se giblje zemlja, temveč ostane smer ista, na glavo pa je postavljena sama referenčna točka tega gibanja — kakor da bi zemljo spravili s tečajev in bi se pola zamenjala, kakor da bi se krog, v katerem se obrača okrog svoje osi, spodvil vase in se v obratu, ki ga preči, pretopil v drugi krog.¹⁵ ePrverzija je prava naravna katastrofa, zamenjava tečajev, in vzgoja je tu, da bi jo preprečila.

Toda ali značilna dvoumnost vzgoje ne odpira še nekega drugega ključnega vprašanja? Kaj če vzgoja perverzijo, vtem ko jo preprečuje, sploh šele proizvede?

III. Vzgoja in ponavljanje

Dvoumnost, ki je za takšno topologijo vzgoje in njenega sprevačanja vseskozi konstitutivna, je nemara prignana do pojma v slavnem *Obratu vijaka* Henryja Jamesa. To je zgodba, ki na prvi pogled spominja na romane, kakršen je *Jane Eyre*: zgodba o vzgojiteljici, ki ji je gospodar, lep in bogat, kot je treba, zaupal vzgojo dveh otrok, a je, v nasprotju s pričakovanji, takoj zatem zapustil prizorišče, vzgojiteljici pa je prepovedal, da bi se kdajkoli zatekla k njemu po nasvet in ji naložil »najvišjo oblast v hiši« (str. 10).¹⁶ Zgodba napreduje, vtem ko vzgojiteljica niha v dvomu, ko se bojuje s prikaznimi, z duhovoma nekdanjih gospodarjevih služabnikov, gospodične Jessel in Petra Quinta, ki hočeta otroka zapeljati in izpriditi. Toda vse do konca ne izvemo, ali so prikazni zgolj plod njene norosti, denimo, njenih histeričnih, nezadovoljenih seksualnih poželenj, ali »v resnici« obstajajo, ali naj torej imamo *Obrat vijaka* za *ghost story* ali za *psychical case*, kar vnaša dvoumnost nenazadnje tudi v nove in nove interpretacije, ki jih kar naprej poraja Jamesova novela. In vse do konca tudi ne izvemo, od kod izvira perverzija: ali so izprijene prikazni gospodične Jessel in Petra Quinta, ki sta bila zapletena v nedovoljeno ljubezensko razmerje in ki sta umrla v ne navadnih okoliščinah, zdaj pa se, kot je sprva prepričana vzgojite-

¹⁵ Tu se opriram na interpretacijo Rousseauja, ki jo je na predavanju v Cankarjevem domu (februarja 1988) podal Alain Grosrichard. Na osnovi analize Rousseaujevih avtobiografskih del in njegove *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* je izpostavil paradoksní značaj Rousseaujeve metafore poti, ki združuje zahtevo po napredovanju naravnost po poti naprej in po popolnem obratu, revoluciji. Od tod je Grosrichard izpeljal vzporednico med razvojem posameznika in razvojem človeške družbe in navezal na problematiko francoske revolucije. A morda bi bilo mogoče njegovo interpretacijo Rousseauja lažje razviti ravno ob pojmu negativne vzgoje.

¹⁶ Citati iz *Obrata vijaka* so navedeni po slovenski izdaji v prevodu Srečka Fišerja, MK, Ljubljana 1982; zaradi specifičnih zahtev interpretacije je prevod na nekaterih mestih modificiran, bolj dobeseden.

ljica, vračata in kvarita otroka, Milesa in Floro, ali pa sta bila otroka že od začetka izprijena in pokvarjena, saj sta se, kot vzgojiteljica postopoma odkriva v napredovanju zgodbe, naskrivaj z njima sestajala. Med to začetno in poznejšo »pozicijo« vzgojiteljice, v tem premiku od duhov k perverziji samih otrok, nihajo tudi interpretacije: ali naj bi šlo za »dva nedolžna otroka /ki/ (...) odlašata in se nočeta zaplesti v manijo njune preganjalke« (Andreas) ali pa za »otroka, ki nista zgolj slaba, ampak zla« (Stevenson).¹⁷

Naj tedaj bralec verjame angelskima otrokoma in njuni enigmatični nedolžnosti, ali vzgojiteljici, pripovedovalki zgodbe, ki pa je spet le zgodba v zgodbi drugega pripovedovalca, njenega zvestega občudovalca Douglasa, vse skupaj pa je naposled, pravzaprav na začetku, postavljeno v okvir tretjega pripovedovalca — enega od poslušalcev, ki so sedeli »okrog ognja in skoraj brez diha poslušali zgodbo« (str. 5)? Jamesova odlika — zapleteno vprašanje, ali je bila to tudi njegova namera, puščam tu ob strani — je v tem, da pritegne v dvom tudi bralca, da tudi bralec prispeva k vzgojiteljičinim sumom, strastnim obtožbam in sadizmu, da se tudi on vključi v pripovedovalno verigo in privije vijak napetosti. Ravno kolikor ostaja vzgojiteljica v senci, kolikor ostaja njena vloga nepojasnjena, poudarja Mannoni nasproti očitkom Jamesa in njegovemu nejasnemu stilu, se lahko v vzgojiteljičino norost vključimo, namesto da bi jo preprosto pripisali le njej in s tem zgodbo zbanalizirali v psihično študijo primera mlade, seksualno nepotešene ženske, interpretacijo zgodbe pa v njeno karikaturo.

Seveda to ne more biti vprašanje identifikacije, temveč vprašanje, kako že sama zgodba predpostavlja, da bo bralec, vtem ko napreduje od dvoma do dvoma, zgubil orientacijo in se ujel v past, torej vprašanje poti in stranpoti, po kateri ponavlja vzgojiteljičino pripoved. V tem izletu v kaos, kot mu pravi James, je splet med dvoumnostjo in ponavljanjem v ospredju. Vzgojiteljica je obsedena z iskanjem »dokazov« za izprijenost otrok, ali, kar je druga plat istega, za to, da tudi otroci, ne le ona, vidijo zapeljive prikazni. Spominja se, kako »jo je popadlo veselje, ko je prišla do dokaza«, trdno je odločena, da »naposled dobi svoj dokaz v celoti« (str. 119). Toda dokaz za kaj? Ravno za to, da vidita: »(...) naj sem jaz videla karkoli /sta/ Miles

¹⁷ Nav. po O. Mannoni, »Le tour de vis«, v *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, Seuil, Paris 1969, str. 275–289, cit. str. 279. S »psihoanalitičnimi« interpretacijami, ki poskušajo Obrat vijaka razrešiti v domnevni vzgojiteljičini histeriji, je začel E. Wilson s slavno razpravo »The Ambiguity of Henry James« (v G. Willen (Ed.), *A Casebook on Henry James's The Turn of the Screw*, Thomas Y. Cromwell Company, New York 1959, str. 115–153). O tem, kako postane Obrat vijaka dvoumen šele za določeno, za Wilsonovo »freudovsko« interpretacijo, gl. J. Sumić-Riha, »Dvoumnost in ponavljanje«, *Razpo! 1*, 1985, str. 67–78, predvsem str. 69–70.

in Flora videla več — strahotne, nepredstavljljive reči, ki so izvirale iz grozljivih dogodkov njihovega razmerja v preteklosti« (str. 72). Vzgojiteljico sta hotela prevarati prav s tem, da bi jo prepričala, da ne vidita ničesar (prim. str. 47). Prežanje za dokazi, da »vidita«, je v tej vzajemni igri vidnega in nevidnega istočasno iskanje dokazov, da »vesta«. Otroka vesta »to, kar veva medve«, pripoveduje vzgojiteljica oskrbnici, gospe Grose, »in nebesa vedo, kaj vse še!« (str. 41); »(..) na lastne oči sem videla: videla, da je prav dobro vedela«, pravi dalje. Tu je tudi izvor skrivnosti in izvor perverzije: »Otroka vesta — pošastno je: vesta, vesta!« (ibid.).

»Na področju videnja je vse past (...) Prav nobenega razdelka ni, (...) ki se nam ne bi prikazoval kot labirint.«¹⁸ Vzgojiteljica je ujeta v to past, in uporabiti mora vso svojo zvitost »tihih drobnih ukan« in vso gotovost »neupogljive volje« (str. 109), da bi odkrila svojo, spet v prevari utemeljeno resnico: »A kakor je bilo grozno, iz njegovih laži je rasla moja resnica.« (str. 115) In v isto past je seveda ujeta tudi možnost, da bi vzgojiteljica otroka iztrgala perverziji, saj je rešitev le v priznanju: »Če prizna, je rešen.« (str. 10)

Kot poskuša vzgojiteljica zaman lokalizirati perverzijo v otroka in jo od tam izgnati, vsakič znova pa naleti le na prazno mesto, na zgolj predpostavljeno vednost, se poskuša bralec zaman otresti zla in ga umestiti v tekst. Brez uspeha išče kakršnihkoli namigov, da bi dokazal vzgojiteljičino norost, da so torej duhovi plod njene bolne domišljije. Ko vzgojiteljica pripoveduje oskrbnici, gospe Grose, o prikaznih, ki »govorijo«, že misli, da jo je ujel na laži (Cargill); ali pa se nasprotno sprašuje, kako je mogla tako natančno opisati Petra Quinta iz svojih prividov, ko pa se v času njegovega življenja vendar ni nikoli srečala z njim. Ali ni nemara zanj in za njegovo smrt izvedela od ljudi v bližnji, le dvajset minutni oddaljeni vasi (Silver)?¹⁹ Prava detektivska zgodba, beremo v domiselni interpretaciji Shoshane Felman, toda ta detektivska zgodba ima neko posebnost: iskanje dokazov in ugotavljanje zločina predhodi zločinu samemu, tako kot vijak sam zapolnjuje luknjo, ki jo vrta. Ko vzgojiteljica odkriva in poskuša dešifrirati, kaj so otroci videli in vedeli, kakšno zlo so torej zagrešili, ga sama proizvede, sama postane orodje zla in tako zapolni izvorni manko.²⁰

¹⁸ J. Lacan, *Seminar XI. Strije temeljni koncepti psihoanalize* (1964), CZ, Ljubljana 1980, str. 125.

¹⁹ O. Cargill, »Henry James as Freudian Pioneer«, v G. Willen (Ed.) *A Casebook on Henry James's The Turn of the Screw*, op. cit., str. 223–238, cit. str. 228ff. in J. Silver, »A Note on the Freudian Reading of "The Turn of the Screw"«, ibid., str. 239–243, cit. str. 242–243.

²⁰ Sh. Felman, »Henry James: folie et interprétation«, v *La folie et la chose littéraire*, Seuil, Paris 1978, str. 237–346, cit. str. 315–317 (fr. prev. iz angl. izv.).

Slavno Jamesovo dvoumnost, ki najeda pedagoško lepo dušo in poganja njegove interprete v vedno nove razlage, je mogoče zapopasti na različnih ravneh, od tega, da gre za stranski proizvod Jamesove metode (Heilman), ki kaže na »čisto nerazložljivost narave in izvora zla v človeški duši« (Krook), ali da služi za prikaz splošnega vzdušja, v katerem sta bila otroka vzgojena, kjer lahko že sama nejasnost učinkuje kot izprijenost (Vaid), do tega, da je Jamesova dvoumnost namerna, a se glede nje vara tudi on sam (Wilson), ali pa da je to preprosta pomanjkljivost njegovega pisanja.²¹ V nasprotju s takšnimi bolj ali manj elaboriranimi interpretacijami je pri Manoniju in pri Felmanovi dvoumnost *Obrata vijaka* postavljena na raven pojma, poleg tega pa je poudarjena ključna vloga topološke metafore, ki jo naznanja naslov.

Metafora vijaka, pravi Felmanova, je predvsem metafora gibanja; pomemben ni vijak, temveč obrat, s katerim ga zavijamo, samo gibanje zavijanja, mehanično ponavljanje gibanja. Nikakršno naključje ni, da se opis tega avtomatizma neposredno povezuje s pojavljanjem prikazni in z vzgojiteljičino kruto mislijo, da sta »Miles in Flora videla več — strahotne, nepredstavljive reči«, predvsem pa se povezuje s tem, da bralec vsakič, ko bi moral o takšnih strahotah kaj zvedeti, naleti na praznino. »Od takšnih reči nas je nekaj časa tresel leden dih, a seveda smo vselej glasno zanikali, da ga čutimo; in s ponavljanjem /*repetition*/ smo se vsi trije tako bleščeče izurili, da smo vsakokrat, skorajda samogibno /*automatically*/ označevali konec dogodka z natanko istimi gibi.« (str. 72) Vendar pri gibanju vijaka ta konec dogodka izostane; ponavljanje natanko istih gibov se nikoli ne sklene v krog, in krogi, ki jih orišejo posamezni obrati, se nikoli ne križajo. Kar se v spirali vijaka ponavlja, je zgrešeno srečanje s samim sabo, obračanje v neskončnost, ki ga poraja prisila ponavljanja. Metafora kontrole, obvladovanja, držanja krmila v rokah in zahteva po tem, da bi vzgojiteljica vse videla in vse vedela, se spremeni v metaforo zgube kontrole nad čisto mehaničnim gibanjem — tako kot tisti, ki obrača vijak, da bi nadziral in obvladoval stroj, spozna, da je sam zgolj vijak v mašini, ki se sama obrača, metaforično sklene Felmanova.²³

Zavijanje vijaka pomeni gibanje v določeni smeri, naravnost v tvarino, ki jo vijak najeda, in hkrati zavoj, spremembo orientacije v prostoru. Ta sprememba smeri lahko kaj hitro postane deviacija, od-

²¹ D. Krook, *The Ordeal of Consciousness in Henry James*, Cambridge University Press, 1967; K. B. Vaid, *Technique in the Tales of Henry James*, Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts 1964; Heilman nav. po Krook, op. cit.; Wilson nav. po Willen (Ed.), op. cit.

²² Sh. Felman, *La folie et la chose littéraire*, op. cit., str. 318.

klon od prave smeri, dezorientacija. Napredovanje zgodbe ves čas prečijo in sekajo napačne poti, »zgrešeni obrati«. Takšen obrat je že samo pojavljanje prikazni obeh pokvarjenih služabnikov, zapletenih v nedovoljeno spolno razmerje, prikazni, s katerimi se vzgojiteljica goreče spopada vse do konca. Takole vpeljuje svojo prvo »srečanje« s Quintom: »to je bila ura, ko (...) /sem/ lahko odšla na kratek sprehod /I could take a turn into the grounds/ (...) Ena od misli, ki so me spremljale na teh sprehodih (...), je bila, da bi bilo očarljivo kot očarljiva zgodba, ko bi nenadoma koga srečala. Nekdo bi se prikazal tam nekje, kjer steza zavija /at the turn of the path/ (...), ko sem se ob prvi od teh priložnosti, konec dolgega junijskega dne, naglo ustavila (...) Kar me je prikovalo k tlom (...), je bil občutek, da se je moja domišljija bliskovito spremenila v resničnost /turned real/. V resnici je stal tam!« (str. 22—23)

Obrat, ki sprevača domišljijo v »resničnost«, ki se ji mora vzgojiteljica po svoji dolžnosti postaviti po robu, je tudi obrat, ki pojasnjuje, obrat, s katerim je mogoče naposled razložiti vse, celo smrt: »Tistim zlim časom je prišel konec šele takrat, ko je neki delavec na svoji zgodnji poti v službo našel Petra Quinta mrtvega kot kamen na cesti iz vasi: nesrečo je — vsaj površno — pojasnjevala vidna rana na glavi, rana, ki bi jo bil lahko utrpel, in ki jo po dokončni sodbi preiskovalcev, je utrpel, potem, ko je po odhodu iz gostilne docela zgrešil pot /a wrong path altogether/ in usodno spodrsnil na temnem, poledenem klancu, na dnu katerega so ga potem našli. Poledenel klanec, zgrešena pot /the turn mistaken/, žganje, so pojasnili precej, na koncu preiskave in neskončnega razpravljanja pravzaprav vse.« (str. 37) V zadnjem prizoru zgodbe imamo spet opraviti s Quintovo smrtjo, namreč z izginotjem njegove prikazni, ki je kot »druga smrt«, in sovpage s smrtjo Milesa, glavnega »subjekta« vzgoje, bi lahko rekli, in pa s koncem same zgodbe. Ali ni za to zadnjo vrnitev Quinta naposled odgovorna prav vzgojiteljica, ker noče odstopiti od neizprosne zahteve po priznanju (Krook), tudi potem, ko ji je Miles vendarle že povedal, da so ga izključili iz šole, ker je »govoril neke reči«, ki so bile »zelo grde«, »pregrde, da bi o tem pisali domov« (str. 118 in 119)?

Lahko tedaj takšen napačen, zgrešen obrat pojasni tudi končno in dokončno sprevrnitev vzgojiteljici zahteve po popolnem nadzorovanju, naloge, da bi vse videla, vedela, obvladala, da bi vse zapopadla, v usodni objem, ko je Milesa naposled »ujela«, »držala«, mu hotela »preprečiti, da pade« (str. 120), ko ga je hotela končno osvoboditi, a se je prav zato lahko v tem objemu le zadušil? Da bi lahko na to vprašanje odgovorili, se moramo vrniti k izhodiščni vpeljavi topološke metafore.

IV. Mali Miles — »Mona Liza vzgoje«

V Jamesovi zgodbi se prisposodba z obratom vijaka pojavlja dvakrat, v dokaj različnem kontekstu. Prvič, v prologu, kmalu po začetku, vpeljuje vzgojiteljčino pripoved in jo nekako postavi v okvir, jo kadrira. Douglas, njen občudovalec in eden od treh pripovedovalcev zgodbe, pravi: »Zares, kar zadeva Griffinovega duha, ali kar je že bil, se docela strinjam, da daje prav okoliščina, da je prikazen najprej videl otrok tako nežnih let, dogodku posebno potezo. Ni pa to edini dogodek te očarljive sorte, za katerega vem, da je bil pri njem udeležen otrok. Če otrok privije vijak napetosti za en obrat, kaj boste rekli k *dvema* otrokoma?« »Seveda bomo rekli,« je vzkljnil nekdo, »da dva otroka privijeta vijak napetosti za dva obrata! (...)« (str. 5)

To je čisto retorično vprašanje, čista ironija, pravi Felmanova, saj pridemo pri dveh otrocih na isto kot pri enemu. V ospredju je razmerje med vzrokom in učinkom, razmerje med otrokom in grozo, ne pa kvantitativni enačaj med otrokoma in obratoma. Toda ta napaka v branju, nadaljuje, istočasno prinaša na dan resnico samega teksta. kolikor vnaša razliko, razcep znotraj istega (namreč, dveh otrok, ki pomenita le en obrat): zgodba ima »dva obrata«, dva različna smisla. Resnica teksta je resnica te temeljne dvoumnosti.

Podobno je tudi z edino drugo eksplicitno omembo obrata vijaka v tekstu, s tistim slavnim »le še enim obratom vijaka navadne človeške vrline«, v katerem vidi večina interpretov ključ za pojasnitev celote. Felmanova ima ta »še en«, ta »drugi obrat« /*another turn*/ za „nič drugega kot za sistem nadzorovanja smisla«, kjer gibanje branja sledi vzgojiteljčinemu zapopadenju /*grasp*/ smisla in njenemu smrtonosnemu končnemu objemu malega Milesa /*the grasp with which I recovered him*/, gibanje »učinka branja« pa je inverzno in zgrabi, subvertira samega bralca.²³

Toda kako lahko v metafori vijaka, ki jo Felmanova tako do podrobnosti razčlenjuje, dva obrata istega vijaka pomenita dve različni, celo nasprotni smeri, dva inverzna smisla, ko pa je vijak, kot sama poudarja, metafora za gibanje ponavljanja, namreč za avtomatično ponavljanje »natanko istih gibov«, torej tudi natanko iste smeri? Kako lahko pride v neskončnem ponavljanju zgrešenega srečanja, ki ga poraja prisila ponavljanja in ga ponazarja spirala vijaka, do domnevne spremembe smeri? Ali torej, z drugimi besedami, drugi otrok res nič ne spremeni, ali pa — kot Mannoni sicer zgolj navrže — vpeljava drugega otroka »v tej nenavadni drami resnično dodaja obljubljeni do-

²³ Ibid., str. 324.

datni obrat«,²⁴ takšen dodatni obrat, ki prinaša s seboj popolno inverzijo, križanje dveh smeri, kratek stik?

Z analizo vpeljave »drugega« otroka ne smemo pričeti takrat, ko se prvič pojavi v pripovedi, namreč, ko se Miles vrne iz šole in se pridruži svoji sestri Flori in vzgojiteljici. Kmalu se sicer izkaže, da je bil iz šole izključen, odsotni vzrok in nepojasnjeno te izključitve pa postane, v prepletanju s prikazovanjem sprijenih prikazni, gonilo za nadaljevanje zgodbe. Drugi obrat, o katerem eksplicitno govori druga omemba vijaka v tekstu, se zgodi šele v času, ko lahko vzgojiteljica temu drugemu otroku posveti vso svojo pozornost. Šele ko gospa Grose odpelje Floro, vročično in delirantno, s podeželskega posestva in ostane sama z Milesom, »šele po njenem odhodu«, pravi vzgojiteljica, »sem se zares znašla pred veliko preizkušnjo« (str. 108). Od tistega trenutka — nobena ura do takrat »ni bila tako polna zaskrbljenosti« — je stala »zares iz oči v oči z bistvom«, a hkrati »pripravljena na kakršnikoli napad«, povsem odločena, da, »tik pred ciljem«, vzame »krmilo trdno v roke«.

Florin odhod v London je najprej vprašanje ustreznega trenutka, vprašanje, ali je ne bi morali poslati stran že prej, še »preden je prehu dobolela, da bi mogla na pot«. Vzgojiteljica, prepričana v svoj vzgojni ukrep, odgovarja Milesu: »Ni tako bolna, da ne bi mogla na pot (...). Prav ta trenutek je bil pravi. Potovanje ji bo razgnalo slab vpliv (...) in ga odpihnilo stran« (str. 111), ali kot bi rekel Rousseau, zaprlo bo vrata, prek katerih vstopajo v srce pregrehe, prek katerih prihajajo vanj zunanji vplivi, ki obračajo naša nagnjenja v perverzijo. Kljub vsej dvomnosti Jamesovega pisanja je eno gotovo: otroka izvirno nista bila izprijena, temveč sta ju pokvarila služabnika — otroke vedno kvarijo in zapeljujejo odrasli. Pred sestajanjem z gospodično Jessel in Petrom Quintom je bila njuna pot ravna, brez obratov, v njunem srcu ni bilo pregrehe, pa naj gre tu za »resnično« sestavljanje z njima, dokler sta bila še živa, ko sta bila »Quint in deček več mesecev neprestano skupaj« (str. 48), ali pa za spogledljivo srečevanje z njunima prikaznima, v kar je vzgojiteljica z napredovanjem zgodbe vse bolj prepričana (celo tako zelo, da ji na koncu tudi nevidenje prikazni lahko služi kot »dokaz«). Pokvarjenost prihaja od zunaj, iz vsega, kar se je služabnikoma »posrečilo vsaditi« v otroka (str. 49). Miles pred tem »kot da nima preteklosti« (str. 27), prazen, v njem ni sledu kazni, torej tudi tistega ne, za kar bi bila kazen potrebna. In da so ga izključili iz šole, je konec koncev »kriv njun stric«, ker je puščal z njima »takšne ljudi« (str. 83).

²⁴ O. Mannoni, *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, op. cit., str. 232.

Če je morala Flora na potovanje, namreč z Blyja v London, da bi jo zavarovali pred slabimi vplivi (čeprav ni jasno, kako bi jo bilo sploh mogoče rešiti izprijenosti, ki jo je zagrešila slaba vzgoja), pa postane pri Milesu, ki so mu zdaj edinemu namenjena vzgojiteljičina prizadevanja, primerjava s potjo že povsem in zgolj metaforična: »Bilo je, kakor da mi je (...) dobesedno pokazal pot.« (str. 110). Videli smo, da je to pot, ki jo ves čas prečijo zgrešeni obrati, v katerih se pojavljajo sprijene prikazni in zavajajo otroka. Vendar to niso le zgrešeni obrati v napredovanju zgodbe, ki stopnjujejo bralčevo napetost, temveč ponavlja branje natanko tiste obrate, ki preprečujejo, da bi vzgojiteljica izpolnila svojo dolžnost, ali, kar je druga plat istega, da bi šla naravnost po poti naprej.

Takole opredeljuje svojo »službo«, vzgojo obeh otrok, ki ji jo je naložil njun stric in njen gospodar: »(...) tako sem prodrla do srži in najboljši način, da izpolnim nalogo, ki sem si jo zastavila, je, da grem čimbolj naravnost naprej« (str. 53). Ta ravna pot se nemudoma sprevrže v svoje nasprotje, v obračanje. Neposredno sledi opis tretjega srečanja s Quintom, ko je vzgojiteljica v branju ravnokar »obrnila stran« /*I found myself at the turn of the page*/, odšla naravnost iz sobe in naravnost skozi predsobo, dokler ni »zagledala visokega okna nad zavojem na stopnišču /*over the great turn of the staircase*« (str. 53), in seveda, same prikazni. V podobnem vrtničenju Quint spet izgine: v mrtvi tišini, ki je dala dogodku potezo nenaravnosti, je vzgojiteljica videla, »kako se obrača /*I saw it turn*«, kakor bi se mogel nekoč, za časa življenja »obrniti, potem ko je bil prejel ukaz /*turn on receipt of an order*« in ga je opazovala, kako odhaja »naravnost navzdol po stopnišču v temo, v kateri je izginjal naslednji zavoj« (str. 55). Spomnimo se, da je obrat, zgrešeni ovinek na poti, na koncu preiskave pojasnil tudi Quinovo smrt.

Zgrešeni obrat, ki preči ravno pot, ovire, ki onemogočajo napredovanje v začrtani smeri, vzgojiteljici onemogočajo, da bi izpolnila svojo nalogo. In vendar je mogoče njeno dolžnost, ki proti koncu zgodbe vse bolj postaja njeno edino poslanstvo, vzgojiteljica sama pa le orodje za njegovo izpolnjevanje, opraviti le tako, da se temu prečenju postavi po robu. Ves njen postopek se omejuje na preprečevanje odklonov in in zablod: »Še najbolje bom opisala to vzdušje, če rečem, da smo se kar naprej srečevali s predmeti, pred katerimi smo se morali naglo ustavljati, se nenadoma obračati in se umakniti iz ulic, za katere se je pokazalo, da so slepe, z drobnimi treski (...) kot da bi bili hoteli zapirati vrata, ki smo jih bili neprevidno /*indiscretely*/ odprli.« (str. 49). Ključnega pomena je, da se metafora poti, pa tudi zapiranja vrat, neposredno izteka v perversijo; pot, po kateri mora vzgojiteljica

naravnost naprej, sovpade s potjo v pregreho, v izprijeno seksualnost, in ta postane celo edina alternativa. Takole se nadaljuje besedilo: »(. . .) Vse poti so vodile v Rim: domala vsak trenutek nas je zadelo spoznanje, da se skoraj vsak del učne snovi ali predmet pogovora dotika prepovedanega področja (. . .) vračanja mrtvih nasploh /*return of the dead*/ in še posebej vse, kar bi bilo moglo v spominu otrok preživeti od njihovih zgubljenih prijateljev.« (ibid.)

Tu je torej iskati razlog, zakaj morata biti otroka »vedno, kakor je treba, obdana z ogrado in zavarovana« (str. 22), kot lahko izvemo kmalu po začetku zgodbe, in zakaj mora biti vzgojiteljica »ščit — bilo mi je stati pred njima. Čim več vidim jaz, toliko manj bosta videla onadava.« (str. 38) Otroka na noben način ne smeta videti, ne smeta vedeti, ne smeta zaiti na to spolsko področje perverzije; ravno tja ne smeta, kamor vodijo vse poti. Zaradi tega konec koncev tudi Flora, potem ko je vzgojiteljica dobila dokaz o njeni izprijenosti in njeno domnevno priznanje, ni smela biti »niti za tri sekunde z Milesom« (str. 104). Kar nemudoma jo pošljejo stran.

Toda — če se vrnemo k drugemu obratu vijaka — kako lahko pokaže pot iz tega labirinta nekdo, ki je kot Miles »obdan z nepremagljivo pregrado, ki mu ni dala ne ven ne noter« (str. 112), s pregrado, ki jo sam James vpelje s prostorsko vzporednico, z »okviri in stekli velikega okna« itd.? Kako napredovati in se orientirati v tej pasti, v katero se je ujela tudi vzgojiteljica, predvsem vzgojiteljica, ki se »nikoli prej ni znašla v tako tesnem prostoru« (str. 108), Quint pa se ji je prikazoval v okenski odprtini »kakor se prikazuje stražar pred ječo« (str. 116)?

Gibanje vijaka lepo ponazarja, kako je mogoče napredovati naravnost v tvarino le skoz nenehne zavoje in odklone, kako je zavijanje celo pogoj možnosti samega napredovanja. Toda zavijanje vijaka pomeni istočasno tudi obračanje na mestu: vijak se vrti okrog svoje osi, v krogu, nekako ujet v past, tako kot se vrti zemlja v svoji naravni revoluciji. Metafora vijaka tako združuje obe Rousseaujevi zahtevi: naravnost po poti narave naprej, v naravni genezi nenehnega ovijanja okrog samega sebe, ovijanja, ki se lahko vsak trenutek sprevrže in ki se ves čas tudi sprevrča, ki že je izkrivljenost in iztirjenost »zgrešenega obrata«, kakor če bi se zamenjala severni in južni pol. Ravna pot, ki jo zahteva vzgojni prijem, je opredeljena zgolj kot nasprotje zavijanja, ki pa je hkrati njen nujen pogoj. Enigmatičnost malega Milesa, dvoumnost njegove nedolžne, angelske narave in zapeljive izprijenosti njegovega nasmeha, pa je tedaj predvsem dvoumnost vzgojiteljičinega prijema samega, dvoumnost njenega vseprisotnega, nadzirajočega pogleda.

V. »Se en obrat vijaka navadne človeške vrline«: narava, perverzija in norost

James poudarja, da so vse njegove »vrline v belinah«, v isti sapi pa dodaja, da so »hkrati predmet refleksije za moralista«. ²⁵ »Moralni vidik dvosmiselnosti« (Krook) nas vrača k tistemu, kar po Mannoniju dodaja drugi otrok z obljubljenim drugim obratom vijaka, k tistim »naravnim silam zla, ki so mentalne, ali točneje, moralne sile«, kakor poudarja nasproti zagovornikom »nadnaravne« razlage. ²⁶ Te naravne sile seveda niso nikakršna vnaprejšnja danost, temveč so pozitivacija odsotnosti »nemoralnih« sil, ki jih z napredovanjem zgodbe postopoma odkrivamo, tako kot je vsebina vzgoje čisti negativ perverzije.

Poglejmo si natančneje, kako je z drugim obratom vijaka, ki ponuja ključ za razlago celote. Vzgojiteljica v svojem poročilu opisuje nenadno spremembo v načinu, »kako opravlja svojo službo«: zdaj se je povsem odpovedala pretvarjanju in zvijačam, »tihim drobnim uknam«, in prišla do spoznanja, da je »najbolj očitno nesmiselno vztrajati v zablodi, da ga /Milesa/ lahko nauči česar koli novega« (str. 109). Ne da bi se morala odpovedati nadzorovanju, ali, kot je temu rekel Miles, vohunjenju za njim (str. 90), in temu, da bi držala krmilo trdno v rokah, je zdaj deček »imel svojo svobodo; nikdar več se je nisem mislila dotakniti (. . .)«. Po tej nenadni spremembi torej, ko je vzgojiteljčina pozicija postala čista pozicija negativne vzgoje, čaka Milesa spodaj, v sobi z oknom, kjer sta se prikazovala zla služabnika, da pride na večerjo. Navedimo odlomek, ki sledi, v celoti:

»Zdaj sem znova čutila, kot sem se tega zavedala spet in spet, kako je moje ravnotežje odvisno od neupogljivosti moje volje, volje s katero sem zapirala oči, kolikor tesno je bilo mogoče, pred resnico, da je vse, s čimer se moram ukvarjati, ostudno protinaravno /against nature/. Samo tako, sem razmišljala, da vzamem 'naravo' za svojo zaupnico in računam z njo, da razumem svojo pošastno preizkušnjo kot sunek v smer, ki je sicer nenavadna in neprijetna, ki pa navsezadnje zahteva, da bi jo lahko prebila, vendarle, da vijak navadne človeške vrline privijem le še za en obrat /only another turn of the screw of ordinary human virtue/ — samo tako sploh lahko grem naprej. Toda zato ni bilo nič manj res, da bi komaj kakšen poskus zahteval več obzirnosti kot poskus, da priskrbim, čisto sama, uso naravo /to supply, one's self, all the nature/. Kako storiti, da bi bilo 'naravno' odriniti vsako omembo tistega, kar se je zgodilo? In kako, na drugi strani, to omeniti, ne da bi se znova potopila v ono strašno, temačno?« (str. 110)

Kaj je torej vzgojiteljica ugotovila zdaj, ko je naposled čisto na strani negativne vzgoje? V čem je pravzaprav »nenadna sprememba«? Prej je za Milesa lahko še ugotavljala, da je prazen, brez preteklosti, izprijenosti, brez sledu kazni, »čisti angel«, da ni »nikdar na svetu živel drobn naravno bitje, ki bi bilo (. . .) bolj odkrito in svobodno«

²⁵ Nav. po Mannoni, *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, op. cit., str. 286.

²⁶ *Ibid.*, str. 284.

(str. 89) od njega. Edino, kar je bilo v tem drobnem naravnem bitju nenaravnega, je bilo njej nedosegljivo videnje in vedenje, ugotovitev, „(…) da se on zaveda mnogočesa in da je njegovo ravnanje načrtno« (str. 78); to zavedanje sta vsadila vanj služabnika, zapletena v prepovedano spolno razmerje. Zdaj pa ugotavlja, da je vse, s čimer ima opraviti, skrajno, ostudno protinaravno, torej popolno nasprotje narave.

Vzgojiteljci ne preostane drugega, kot da nadaljuje s svojim vzgajanjem tako, da vzame naravo v svoje roke, kot je že vzela v roke krmilo, da bi se izognila popolnemu brodolomu. To opisuje kot sunek v smer, ki je »nenavadna«. Nenavadna nemara najprej že zato, ker naj bi bila narava prej na strani otroka kot odraslega, naloga vzgoje pa, da naravo varuje in brani, da je njen ščit, ki prevzame zločesti pogled nase. Toda to je zdaj le še iluzija, zapiranje oči pred resnico. Kar vzgojiteljica vidi ali misli, da vidi, ne more otrokoma posredovati, ne more jima prepričati, da bi to videla, ne da bi ju izpridila, toda brez tega je tudi ne more zaščititi in rešiti. Situacija je v vsakem primeru brezizhodna in stik med naravo in perverzijo neizbežen; tudi če sta otroka nedolžna, če nista pokvarjena, ju ne more iztrgati protinaravnemu. »Kako storiti, da bi bilo 'naravno' odriniti vsako omembo tistega, kar se je zgodilo«, se zato nemočno sprašuje vzgojiteljica, »in kako na drugi strani to omeniti, ne da bi se znova potopila v ono strašno, temačno«?

Če je sunek, o katerem govori, sunek v nenavadno smer, pa to še ne pomeni tudi spremembe smeri; naprej gre lahko le tako, pravi, da privije isti vijak še za en obrat, za tisti dodatni obrat vijaka, ki ga na začetku zgodbe obljublja drugi od dveh otrok. To ni obrat v drugo smer, ki bi »s pogumnejšo potezo izravnal izkrivljenost v njegovem /Milesovem/ značaju« (str. 110), tako da bi, denimo, izbrisal ali izničil prvotni napačni obrat, obrat pojavljanja sprijenih prikazni ali sestajanje otrok s pokvarjenima služabnikoma — kakor da bi hoteli izbrisati prehojeno pot — temveč obrat, ki pomeni čisto ponovitev istega, vrnitev na začetek, izteče pa se ravno v popolno inverzijo ponovitve in priča o njeni nemožnosti.

Ta smer je namreč nenavadna še v nečem drugem, in to ve že Miles. Ko ga je vzgojiteljica nekoč vprašala, o čem razmišlja, ji je odgovoril: »O čem neki, draga moja, če ne o vas?« in pa »o tej čudni zadevi (…), o tem, kako me vzgajate« (str. 85). Če se torej vzgojiteljica loteva tega nenavadnega podjetja tako, da še privija vijak in še napreduje v isti smeri, če hoče obvladati čisto protinaravno stanje, perverzijo, s še enim obratom vijaka navadne človeške vrline, in s tem zahtevo po vrlini zaostri do skrajnosti, se nenadoma znajdemo, ne

v stopnjevani vrlini, ne v najvišji stopnji moralnosti, temveč spet v goli naravi. Ker je na eni strani vse nenaravno, na drugi pa vse naravno, je vzgojiteljica dobesedno na rezilu vijaka, na noževi konici; noben poskus ne bi »zahteval več obzirnosti kot poskus, da priskrbim čisto sama vso naravo«. Narava ni le vzgojiteljčina zaveznica, ampak jo mora ona v celoti priskrbeti, mora jo dodati in tako premagati vse protinaravno. Presek narave in človeške vrline ni naravna vrлина ali vrla, moralna narava, temveč nasprotje obeh, čista perverzija: ko pa poskušamo to perverzijo locirati, naletimo vsakič na prazno mesto.

Le še en, dodatni, drugi obrat vijaka navadne človeške vrline v isti smeri tako pomeni popoln obrat: vse protinaravno mora sprevrniti v vse naravne, a ne z vračanjem ali brisanjem, temveč tako, da napreduje, da gre naprej, naravnost v stvarino, v srž, bi lahko rekli. Vzgojiteljica izpolni svojo dolžnost do konca na ta način, da privije še en obrat, ki ponavlja natanko iste gibe, skoraj samodejno, avtomatično, le da se v tem trenutku obračanje vijaka v neskončnost, v prisili ponavljanja, o kateri govori Felmanova, ustavi, spodvije, »še en obrat« pa spajata obe ostro ločeni strani v eno samo.

Od tega obrata, pravi namreč vzgojiteljica, je odvisno moje ravnotežje. Natančneje, ravnotežje je odvisno od njene trdne, neupogljive, železne volje, s katero je kolikor mogoče trdno, popolnoma zapirala oči pred tem, da je bilo zdaj vse ostudno protinaravno. In če je zdaj odprla oči in to spoznala, če je zdaj ugledala vse protinaravno, je torej njeno ravnotežje porušeno in duševni mir zgubljen, še en obrat navadne človeške vrline, ki ga zahteva njena preizkušnja, pa s tem ne postane nič drugega kot obrat v norost. Spomnimo se, da *turn* ne pomeni le obrata, temveč tudi napad bolezni, nastop naslednje bolezenske faze in da je vzgojiteljčina možna norost prav takšen zgrešeni obrat: ko je o videnju prikazni pripovedovala oskrbnici, gospe Grose, za katero je bila »veriga njene logike« pretežka, kot pravi (str. 95), jo je ta zavrnila: »Kakšen strahovit obrat, gospodična, zagotovo! /*What a dreadful turn, Miss, to be sure!*/ Kje pod milim nebom vendar kaj vidite?« (str. 98). Čeprav bi vzgojiteljico podprla, če bi le mogla, in je to v preteklosti tudi počela, je morala zdaj pribiti: »Nikogar ni tam!« Vzgojiteljčina služba, vzgoja obeh otrok, katere glavna naloga je obraniti in ščititi otroka pred sprijenima prikaznima, ki lahko vsak trenutek sprevržeta naravo v perverzijo, je pravi rousseaujevski nevarni dodatek: je istega reda kot narava, a ji hkrati nekaj dodaja in s tem zapolnjuje pomanjkljivost, luknjo v naravi. Ker je hkrati znotraj in zunaj narave, in se v njem vse naravno ves čas stika, je nevaren tudi za razum. Spravlja ga dobesedno na mejo, na rob blaznosti, ki ga ves čas sam briše. Norost je natanko v takem rušenju ravnotežja, ki

privede do stapljanja dveh ostro ločenih strani vijaka v eno, obrača notranjost navzven in zunanost navznoter in njiju naredi kontinuum.

Konec koncev imamo vendar opraviti z dvema smerema obrata vijaka, o katerih govori Felmanova, le da je topologija tega vijaka precej bolj zapletena, lahko bi rekli, razpotegnjena v prostor. Obe smeri si nista neposredno nasprotni, ampak sta prečni, pravokotni ena na drugo in se sekata na ta način, da drugi, prečni obrat, narejen z natanko istimi gibi, zares označuje konec dogodka, kot se glasi Jamesov citat (str. 72). Z drugimi besedami, »še en« obrat je obrat, ki prekinja obračanje v neskončnost, v katerem torej avtomatizem simbolnega naleti na kratek stik, na imenentno mejo.

Poglejmo si ta mehanizem natančneje. Če en obrat oriše krog prinaša drugi obrat popolno inverzijo, sprevrnitev vsega protinaravnega v čisto naravo in lucidnega stanja v čisto norost. Toda pogoj neposredne stolpljenosti je izključujoči odnos. »Zakaj če je nedolžen, kaj, o bog, sem potem jaz«, se zgrozi vzgojiteljica še tik pred koncem (str. 119). Če mora torej biti v tej popolni inverziji rob, ki ločuje dve plati istega, ohranjen, kakor pri kovancu ali pri traku, je drugi obrat vijaka navadne človeške vrline lahko le obrat, v katerem se gibanje vrne na izhodiščno točko, nesklenjeni krog, ki ga je v spiralnem napredovanju vijaka orisal trak njegovega rezila, pa se zapre in zašije na ta način, da narava postopno, nezaznavano, kot bi reklet Rousseau, prehaja na stran nenaravnega. To je pravi rousseaujevski preprosti migljaj ali obrat prsta /*simple tournant de doigt*/, ki lahko spravi zemljo s tečajev in zamenja severni in južni pol, tako da imamo zdaj sever na jugu in jug na severu, kakor da bi vijakovo rezilo, na katerem je na eni strani vse naravno in na drugi vse protinaravno, preščipnili in obrnili za sto osemdeset stopinj, potem pa ga spet zvarili. Če torej en obrat Jamesovega vijaka oriše navaden nesklenjen krog, pri dveh obratih, ki ju prinašata dva otroka, preprosta logika podvajanja odpove. Čeprav napreduje vijak v isti smeri, v kateri ga zavijamo, ne pridemo do dveh krogov, temveč do »norosti«: do kratkega stika, do spodvite osmice, ki jo Grosrichard v svoji interpretaciji Rousseauja ponazarja z Möbiusovim trakom (gl. op. 15). Le na ta način je mogoče misliti popolni obrat, v katerem je ohranjen bistveni pogoj Rousseaujevega pojmovanja vzgoje, namreč napredovanja naravnost po ravni poti naprej, brez ovinkov in stranpoti, ki jih vnašajo v človeško srce pregrehe. Vzgoja zahteva popolno nadzorovanje, saj je vsak hip na meji katastrofe, na rezilu vijaka, ves čas znotraj in zunaj narave ali znotraj in zunaj protinaravnega, perverznega, njena nemogoča naloga pa je prav v tem, da bi obe strani rezila, ki nezaznavno prehajata ena v drugo, ostro ločila.

Točka prešitja med naravo in perversijo, ki jo para vzgojni prijem, naposred zadeva tudi bralca, ki smo ga pustili nekoliko ob strani. »Druga runda slabega«, kot ji pravi James, ga vrača od vzgojiteljčinega smrtonosnega objema malega Milesa na začetek, v pripovedovalčev prijem, v krog, ki so ga ob ognju sklenili osupli, zaprepadeni poslušalci. Kot smo videli, Felmanova tudi ta drugi obrat vijaka navadne človeške vrline razreši v zgolj simbolno razlago dvosmiselnosti: gibanje branja napreduje v smeri vzgojiteljčinega vse tesnejšega prijema, s katerim drži hkrati smisel in otroka, malega Milesa, gibanje učinka branja pa je inverzno in drži, zajame v krog, subvertira samega bralca. Tako se metafora vijaka naposled izteče v ironično podobo »subverzije subjekta v govorici«, pravi Felmanova z Lacanom, ki slejkoprej obrne na glavo tudi samo metaforo.

Felmanova je nedvomno vzela zares napotilo iz Jamesovega teksta, da lahko obrat vijaka, napačni, zgrešeni obrat, na koncu pojasni »pravzaprav vse«. Toda kar je na tem neprestanem zavijanju »subverzivnega«, bi lahko ugovarjali, kar drži bralca v šahu, je prej nemožnost, da bi vse pojasnili, prej je to nek ostanek, ki se upira interpretaciji. Dilema zgodbe ostaja do konca nerazrešena, dvoumnost neizogibna; nikoli ne izvemo, in tudi ne moremo izvedeti, ali je nora vzgojiteljica ali so izprijeni otroci, ali imamo torej opraviti s *psychical case* ali z *ghost story*. Prisila ponavljanja, ki jo ponazarja jamesovski vijak, ni namreč nič drugega kot alternativa sama, neizprosni *ali-ali*, če rečemo s Freudom, izsiljena izbira, ki jo Lacan v *Seminarju XI* razlaga z operacijama odtujitve in ločitve in ki se v vsakem primeru izteče — morda bi bilo po analogiji s Freudovim *Untergang* Ojdipovega kompleksa bolje govoriti o »zatonu« — v neko neizogibno in nezvedljivo zgubo. Če je pozicija vzgojiteljice, vsaj na začetku zgodbe, histerična, če jo v njenih strastnih vzgojnih prijemih vodi predvsem želja Drugega, če dvomi in niha v ugibanju, kaj od nje pričakuje gospodar, ki ji je prepovedal, da bi se kdajkoli obrnila nanj, pa bi za pozicijo bralca prej lahko rekli, da je bližje obsesiji. Pri tem »dialektu histerije« (Freud) je namreč v ospredju ravno povezava ponavljanja in dvoumnosti, nevrotična montaža *Zwang* in *Zweifel* kot temeljno obeležje obsesivnega simptoma, v katerem niha razcepljeni subjekt, subjekt »gotovosti dvoma«, in tu jo je tudi mogoče izdvojiti takorekoč v čisti obliki, nepotlačeno, »na površini«. ²⁷ Nič *zgubiti od označevalca* — morda bi lahko s tem nemogočim poskusom še najbolje poimenovali gonilno silo porajanja novih in novih interpretacij Jamesove novele, v katerih lahko isti argumenti in isti citati iz teksta služijo za izhodišče povsem nasprot-

²⁷ Širše o tem prim. »Oče v suspenzu, ali o čem je mogoče dvomiti«, *Razpol* 4, 1987, 4, str. 45–55, o poziciji vzgojiteljice pa J. Sumič-Riha, op. cit.

nih razlag in se lahko nanje sklicujejo tako zagovorniki *psychical case* kot *ghost story* in tako »freudovci« kot »antifreudovci«.

O tem ostanku, ki se upira interpretaciji, priča nenazadnje tudi očiten kratek stik v Jamesovski spirali dvoumnosti, ki bistveno obeleža sam vzgojiteljičin prijem, njeno zahtevo, da bi vse videla, vedela, zapopadla in da bi otroka zaščitila pred pregreho. »Nezaznavno« prehajanje narave v perverzijo, ravna pot narave, ki je vselej tudi že zgrešeni obrat, daje vzgoji, ki naj bi bila predvsem vzgoja k realnosti in naj bi otroka iztrgala iz kraljestva načela ugodja, svoj neizbrisni pečat. Negativna vzgoja, kakor jo je izpeljal Rousseau in v »študiji primera« malega Milesa »ponazoril« James, ima predvsem status nečesa, kar *ne obstoji*: skoz in skoz imamo opraviti le z naravo, ki je nikjer ni, in z njenim protipolom, perverzijo, ki je zgolj prazno mesto in se nam izmakne vsakič, ko je skušamo locirati — čeprav, kot bi rekel James, vodijo vse poti v Rim. Kljub temu, da »ne obstoji«, pa so lahko njeni učinki nadvse *realni*, tako kot v *Obratu vijaka* vzgojiteljičin prijem, njena edina naloga nadziranja in varovanja, koneckoncev otroka ne zgrabi le metaforično, temveč tudi fizično, ga dobesedno zaduši. Kakor se obrača vijak, bi spet lahko rekli, se tudi vzgajanje k realnosti sprevrže v — nauke realnega.

Preizkus realnosti zato tu ne more biti nikakršno merilo. Trdna realnost in svet fantazije sta tako neločljivo spojena, da lahko vzgojiteljica, pa tudi bralec, mirno verjame v »duhove«, kolikor ti upri-zarjajo neko temeljno fantazmo, fantazmo uspelega srečanja ali uspelega spolnega razmerja, denimo, med Petrom Quintom in gospodično Jessel,²⁸ torej mejo interpretacije, ki prebija večni krogotok simbolnega. Zaradi tega pa ni struktura same fantazme nič manj krožna: če je njena funkcija v tem, da prikriva luknjo v Drugem, da zanika nemožnost spolnega razmerja in utaji kastracijo, prikriva tudi to, da je luknjo sama proizvedla, tako kot vijak v Jamesovem »posebnem detektivskem romanu« (Felman), v katerem vzgojiteljica sama proizvaja zlo, pred katerim hoče otroka na vsak način zaščititi. Tudi tako bi bilo mogoče razumeti nezvedljivo *nachträglichkeit* fantazme, v kateri lahko nastane travma šele skoz ponovitev in ki po Freudu vedno zadeva dva elementa, dva ločena »dogodka«.²⁹

²⁸ Prim. J. Nardin, »The Turn of the Screw: The Victorian Background«, nav. po J. Šumič-Riha, op. cit., str. 76.

²⁹ Prim. J. Laplanche and J.-B. Pontalis, »Fantasy and the Origins of Sexuality« (1964) in »Retrospect, 1986«, (prev. iz franc.), *Formations of Fantasy* (eds. V. Burgin, J. Donald and C. Kaplan), 1986, str. 5–34. O vprašanju fantazme, perverzije in nevroze v Freudovih delih gl. P. Valas, »Freud et la perversion«, *Ornicar?*, 1986, 39, str. 9–50 in 1987, 41, str. 53–66.

O pojmovanju vloge vzgojitelja in učitelja v pedagoški literaturi, o njenem razmerju do kategorij razcepljenega subjekta, Drugega in objekta prim. Z. Kodelja, »Poklic in razmerje subjekta do Drugega«, *Razpol*, 1985, 1, str. 158–161 in »Objekt pedagogije«, *Razpol*, 1988, 4, str. 137–147.

Ceprav po eni strani fantazma preči ločitev med resničnostjo in fantazijo, resnico in fikcijo, zavestnim in nezavednim, pa je po drugi strani to hkrati tudi instanca, ki ne prenese dvoumja,³⁰ je torej tudi način, kako se poskuša subjekt znebiti cepitve in jo utajiti. Ko zgodba napreduje, vzgojiteljica vse manj dvomi in je vse bolj prepričana, da mora vzeti krmilo trdno v roke in izvršiti svojo nalogo do konca, vse bolj trdno *verjame*, da sta otroka izprijena, in nazadnje ji lahko tudi njuno ne-videnje duhov služi kot »dokaz« in priznanje. Kot je po Freudu nevroza negativ perverzije, se tu sprevrže v perverzijo, pred katero skuša vzgojiteljica ubraniti otroka, predvsem njena lastna pozicija: dvoumja in razcepa se hoče rešiti na ta način, da ga delegira in prenese na bralca, da torej obrne samo formulo fantazme. Tistega, kar se upira interpretaciji, usede od simptoma, niti ne uprizarja niti ne prekorači, temveč se, nekako med histeričnim in psihoanalitičnim diskurzom, umešča na samo »neprekoračljivo« mejo.

Henry James komentira konec svoje novele takole: »To je izlet v kaos, hkrati pa ostaja, tako kot Sinjebradec in Pepelka, zgolj anekdota — toda anekdota, ki je razširjena in močno poudarjena in se vrača sama vase /*returning upon itself*/; tako kot se, v tem pogledu, Pepelka in Sinjebradec vračata vase /*return*/.«³¹ Pepelka, nedolžna in skrivnostna, tako kot mali Miles, pa tudi Flora, Sinjebradec, kruti in neizprosni izvrševalec svoje dolžnosti, rabelj svojih žena, za katere se boji, da jih ne bi premagala perverzija? Kakorkoli že — poslušalci so na začetku zgodbe posedli ob ognju in Douglas jim je začel pripovedovati zgodbo *Obrata vijaka*. Na vprašanje, »kaj boste rekli k dvema otrokoma«, če en otrok privije vijak napetosti za en obrat, je, kot vemo, dobil odgovor: »Rekli bomo, da dva otroka privijeta dva obrata.« Isti poslušalec je nato še pribil: »Pa tudi, da hočemo slišati zgodbo.« Toda katero zgodbo?

Eva D. Bahovec

³⁰ J.-A. Miller, »Simptom — fantazma«, *Razpol*, 1986, 2, str. 32–34.

³¹ H. James, »From the Preface to *The Aspern Papers*«, v G. Willen (Ed.), *A Casebook on Henry James's The Turn of the Screw*, op. cit., str. 98.

O VZGOJNEM OKOLJU

The world, astonish'd as the labour grew
Exclaim'd: What Art and Nature cannot do!

Vlado Schmidt je leta 1959 v predgovoru k *Emilu* zapisal, da je za razvoj pedagoške teorije najplodnejše tisto stanje, v katerem vzgojna vprašanja prerastejo ozek strokovni okvir poklicnih specialistov in začno zaposlovati najboljše glave svojega časa. Spor glede pedagogike, ki je izbruhnil pred tremi leti s kolokvijem o »vsestransko razviti osebnosti«, se je v glavnem izražal v poskusih odstavljanja ljudi z delovnih mest, v poskusih onemogočanja delovanja neke raziskovalne ustanove, v ustanovitvi ideološke komisije, ki naj bi preverila nesprejemljivost izrečenega, v sklicevanju zaprtih sej itn., veliko manj pa v javni argumentirani konfrontaciji. Čeprav nasprotniki »vsestransko razvite osebnosti« najbrž niso kazali ambicije, da bi se umestili v Schmidtovo paradigmo plodnih trenutkov pedagoške teorije, se vsiljuje ta podobnost, da njihovo domnevno stranko tvorijo osebki, ki večinoma niso pedagogi, niti po formaciji, niti po poklicu. Torej osebki, ki se spuščajo v kritiko pedagogike kljub ugovorom, da o pedagogiki lahko razpravljajo samo posvečeni pedagogi.

Taki ugovori namreč obstajajo. Obstajajo celo skrajni tovrstni ugovori, ki bi kompetenco za razpravljanje o pedagogiki radi prikazali kot darilo skrivne iniciacije, ki vpeljanega v skrivnost obdari z mističnimi močmi pedagoškega erosa in pedagoške intuicije. To so ugovori, ki nevede izrekajo podmeno, da je pedagogika skrivna vednost in da so poti prenašanja te vednosti skrivne. To utegne biti somnambulen spomin na tiste čase, ko so tudi pedagogi, npr. Komenšký, sestavljali članstvo rožnokrižarskih in drugih prostozidarskih tajnih bratovščin.

Tako kot sleherni spor ima tudi ta spor primitivno razsežnost, v kateri se kaže kot spor pedagogov z antipedagogi, spor zagovornikov vzgoje in izobraževanja z zagovorniki izobraževanja, pa tudi spor mračnjakov z razsvetljenci.

Izgladitev tega spora vsaj zaenkrat ni realna, saj še ni videti možnosti, da bi se med sprtima stranema lahko vzpostavila kakšna di-

skusija. Razmerje sprtih je izrazito antagonistično, kar seveda pomeni tudi to, da ne obstaja konsenz niti glede predmeta spora, kaj šele glede okoliščin, v katerih je nastal. Vprašanje pa je, če je izgleditev spora sploh potrebna. Potrebna bi bila kot donesek k praksi civiliziranega občevarja v strokovni skupnosti, po drugi strani pa epistemološki spori za zdaj implicirajo izbruhe strasti — v tem smislu je glajenje spora jalovo, čeprav je njegovo zaostrovanje nesmiselno.

Predmet našega razpravljanja, namreč razlika med vzgojo in izobraževanjem, je tako zgolj logični korak v poteku tega spora, ki naj bi postal javen in argumentiran. Okoliščine, ki najbolj neposredno določajo ta spor, so okoliščine oktroirane šolske reforme, njenega kolapsa in »reformne reforme«. Pravi predmet tega spora je šola in vloga pedagogike v njej. Pri tem pa je treba upoštevati, da se spor glede pedagogike ne artikulira le kot spor pedagoške stroke z drugimi strokami, marveč da gre hkrati za spopade s *pedagoško ideologijo*, katere učinkovanje se še zdaleč ne omejuje na učinkovanje pedagoške stroke. Pedagoška ideologija učinkuje mnogo širše in obvladuje tudi subjekte, ki za obstoj pedagoške vede morda sploh ne vedo. Izjava »naša šola premalo vzgaja in preveč izobražuje«, na primer, je tipična izjava pedagoške ideologije, povrhu pa sodi v *common sense*: izrekajo jo tako pedagogi kakor zadnji laiki.

Ko govorimo o razliki med vzgojo in izobraževanjem, se moramo zavedati, da jo določamo pretežno intuitivno. Moj tukajšnji namen ni, da bi vpeljeval konceptualno raven razprave, marveč bom skušal prispevati k odpravljanju nejasnosti tako, da bom esejistično osvetlil neki parcialni vidik konstitucije ideologije vzgoje. Skušal bom skicirati prikazen nekega izoliranega prostora, v katerem poteka nekaj, kar se imenuje vzgojni proces. Ta prostor takrat, ko so ga začeli omenjati, ni dobil kakšnega posebnega imena. Včasih so mu rekli *vzgojno okolje*, zato ga bom tudi sam tako imenoval.

Prikazen vzgojnega okolja se pojavi v nekem trenutku, ne bom rekel zgodovine vzgoje, saj je ta izraz zavajajoč, pač pa konstitucije ideologije vzgoje. Natančneje, pojavi se takrat, ko se pojavi ideologija vzgoje v pravem pomenu besede. Ta ideologija se pojavi v 18. stoletju. Pojav ideologije vzgoje v pravem pomenu besede ne pomeni, da poprej vzgoja ni obstajala, kakor tudi ne pomeni, da je obstajala zunaj ideologije. Če vzgojo klasično sociološko — na primer, z Durkheimom — opredelimo kot metodično socializacijo, ki jo odrasla generacija izvaja na neodraslih, ni praktično nobene družbe, ki ne bi poznala vzgoje. Toda pri tem je treba upoštevati, da je vzgoja izrazito etnocentričen pojem. Najbolj spontane asociacije, ki nam jih ta beseda vzbuja, so najbolj etnocentrične, torej najmanj univerzalne.

Ideologija vzgoje v pravem pomenu besede si ta vzdevek zasluži zato, ker je to tista ideologija, iz katere izhajajo naše najbolj samoumevne in spontane predstave o tem, kaj je vzgoja. Ta ideologija — odslej ji bom pravil razsvetljenska ideologija vzgoje, čeprav ta izraz ni čisto neproblematičen — namreč povzroča tisto, čemur Dominique Lecourt v zvezi s šolsko ideologijo pravi retrospektivna utvara. Toda če je retrospektivna utvara, ki jo povzroča šolska ideologija, ta, da je šola že od zmerom in da je zato večna, je retrospektivna utvara razsvetljenske ideologije vzgoje (odslej: RIV) najprej obrnjena: vzgoja ni od zmerom, saj jo je iznašlo 18. stoletje, imenovano tudi »stoletje vzgoje« (oziroma ponovno iznašlo, ker k tej utvari sodi tudi to, da prvo etapo zgodovine vzgoje praviloma umešča v Sparto in Atene). Prej niso vzgajali, marveč so le disciplinirali, zatirali, pobožnjačili, intelektualizirali, proizvajali avtomate, dogmatike, pedantne profesorje. Ta utvara prikrije dejstvo, da so te reči, ki jim pravi discipliniranje, zatiranje itn., opravljale funkcijo socializacije oziroma funkcijo reprodukcije družbenih razmerij, kakor tudi to, da so jih uravnavali konkretni nauki o vzgoji, konkretne vzgojne metode itn. S tem kajpada popači vso predhodno zgodovino. Poleg te utvare pa je ideologija vzgoje, ko se je povzela kot pedagogika, začela proizvajati tudi obrnjeno utvaro, torej utvaro, analogno tisti, ki jo proizvaja šolska ideologija, se pravi, utvaro, ki razsvetljensko pojmovanje vzgoje razširja na predrazsvetljenske oblike vzgoje. V pedagogiki lahko najdemo tudi kakšen zgled skupnega učinkovanja obeh retrospektivnih utvar. Tak je npr. Schmidtov konstrukt »fevdalne pedagogike«. Ta nesmisel je po eni strani učinek ekstenzije pedagogike onstran njenih začetkov, po drugi strani pa zaničljivost, s katero se o fevdalni pedagogiki govori, daje vedeti, da to sploh ni nobena pedagogika, saj jo moralna in telesna vzgoja sploh nista zanimali.

Vendar pa je bistvena prva retrospektivna utvara. Drugo bržkone narekujejo zlasti ekspanzivne potrebe pedagogike kot vede, ki skuša v pisanju lastne zgodovine seči čimbolj nazaj, medtem ko je prva utvara neposredni učinek RIV oziroma nujni pogoj njene konstitucije. RIV se namreč proizvede iz mistifikacije, ki pomeša vzgojo in specifično, namreč razsvetljensko ideologijo vzgoje. Novost RIV je ta, da iz vzgoje naredi nek moraličen presežek, ki ga prejšnje vzgojne doktrine niso poznale in potrebovale. Ta presežek evocirajo tipične izjave RIV, npr. Pestalozzijev izrek, da učitelj ni odgovoren samo za to, kaj se otrok nauči, ampak tudi za to, kaj postane, ali Kantova trditev, da vzgoja naredi človeka za človeka. Tovrstne izjave so zgolj formulacije retrospektivne utvare, da latinske šole ni zanimalo, kaj otrok postane. RIV se torej lahko sestavi skupaj le tako, da vsemu, kar je pred njo,

odreče status vzgoje. Beseda vzgoja v RIV referira na pojem vzgoje, ki je element te ideologije. Se pravi, novost RIV je ta, da začne beseda vzgoja referirati na svoj lastni ideološki pojem. Brez te mistifikacije, ki naredi vzgojo za Dobro samo na sebi, drugačen pojem vzgoje pa zavrže kot nevzgojo, ne bi bilo tiste evforije okoli vzgoje, zaradi katere je vzgoja v 18. stoletju postala čarobna beseda in neizogibna tema slehernega slovenskega kramljanja in filozofske razprave.

Najočitnejši razpoznavni znak te ideologije je optimizem. Črpa ga iz prepričanja, da ve, kaj hoče, in da to, kar hoče, tudi zna proizvesti. Diderot je dejal, da hočejo z vzgojo proizvesti nov tip človeka, namreč človeka kot moralno avtonomnega bitja, neodvisno od njegove stanovske pripadnosti in poklicne determinacije. Prepričanje, da zna proizvesti »človeka nasploh« oziroma »človeka kot človeka«, pa ta vzgojni optimizem črpa iz hipostaze otrokove narave, ki jo uravnava jo isti zakoni kakor fizično naravo. Spoznanje teh zakonov vsebuje univerzalni ključ vzgoje, saj je človeška oziroma otrokova narava povsod enaka. To je kajpada pedagoška aplikacija razsvetljenske zvižanosti, s katero si naravo podvržemo tako, da se sami podvržemo njenim zakonitostim. Rousseau je to povedal naravnost: Emil počne, kar hoče, vendar pa vedno počne natanko tisto, kar od njega hoče vzgojitelj. Da ne bi kdo mislil, da je vzgojiteljeva zvižanost zgolj izcedek Rousseaujevih paranoidnih možganov, bom navedel še Dumar-saisa, ki gotovo ni bil rousseaujevec: »Ta tako redka vrlina predpo-stavlja ugodno osnovo, ki jo lahko dá le narava, s pomočjo katere sposoben učitelj vodi učenca zelo daleč. Po drugi strani pa mora učitelj imeti talent za kultiviranje duha; posedovati mora večino, s katero naredi učenca voljnega, ne da bi ta to opazil, saj bi učiteljevo prizadevanje sicer ne obrodilo nobenih sadov« (*Encyclopédie*, članek »Education«). Zvižanost vzgojiteljevega uma, ki jo je sankcionirala tudi slavna *Enciklopedija*, je brez dvoma nekaj, kar je novo ideologijo vzgoje navdajalo s ponosom in optimizmom. Ideja, da je otrokova narava podvržena obćim zakonitostim fizične narave in da jo je zato mogoče s spoznanjem njenih zakonitosti vzgojiti in si jo podvreći, je brez dvoma bila novost, ki je implicirala nove vzgojne pristope. To je gotovo nekaj drugega kot npr. ideja iz 16. stoletja, da so otroci šibki in odvratni, zaradi česar jih je treba utrditi in spraviti k pameti s šibo. Ob tem, mimogrede, tudi vidimo, da je osnovno strukturo pedagogike kot znanosti izdelala že razsvetljenska ideologija oziroma filozofija vzgoje: na eni strani je vzgojni smoter, na drugi strani pa otrokova narava z objektivnimi zakonitostmi, ki jih je treba spoznati, na osnovi tega spoznanja pa vzgajati. Pri Pestalozziju je celo že izrecno rečeno, da so te zakonitosti psihološke,

zato ni jasno, kje naj bi bila tista slovita emancipacija pedagogike od filozofije vzgoje, tisti rez, s katerim naj bi se pedagogika konstituirala kot avtonomna znanost. Vzgoja je že v RIV razumljena kot znanstveni projekt spoznavanja in vzgajanja otroka; pedagogika ni k temu dodala ničesar bistvenega.

Vzgojno okolje se pojavi v RIV kot posledica omenjene retrospektivne utvare. Internat je v očeh razsvetljenskih filozofov in vzgojiteljev preveč kompromitiran, da bi lahko veljal za potencialno vzgojno okolje. V polemikah okoli vzgojne vrednosti internata, ki so se vlekli že od konca 16. stoletja naprej, so se razsvetljenci kajpada odločno opredelili proti internatu. Če bi vzgojno okolje ohlapno opredelili kot zaprt prostor, v katerem, izhajajoč iz raznih naukov o smislu življenja, regulirajo otroke, bi bil internat brez dvoma vzgojno okolje. Zgodovina internata se namreč začne tam, kjer se začnejo tisti procesi zapiranja in discipliniranja, nadzorovanja in kaznovanja, ki jih je ovekovečil Foucault. Se pravi, v 14. stoletju, ko se pojavijo univerzitetni kolegiji, tj. internati za tisti del šolske populacije, ki ne živi v mestu. Uvajanje discipline in morale v internate je bilo dolgotrajno, saj so se pristojne oblasti še v 16. stoletju trudile, da bi prekinile stara zaveznitva in odpravile stare razvade, ki so se postavljale po robu discipliniranju. Treba je bilo izolirati internatske gojence od sholarskih band in bratovščin, ki so delale nered po mestu; treba je bilo prekiniti solidarnost učitelja z gojenci in ga povzdigniti v uradno avtoriteto s čutom moralne odgovornosti; treba je bilo organizirati hierarhično piramido pomožnih nadzornikov, ki se opirajo na ovaduhe med gojenci, itn. Šele potem je vsaj v načelu postalo možno tisto dnevno in nočno nadzorovanje seksualnega in siceršnjega življenja gojencev, ki so ga zahtevali cerkveni funkcionarji in ideologi discipline. Avantgarda, pri kateri so se oboji navdihovali, so kajpada bili samostani, ki so začeli uresničevati ambiciozne načrte discipliniranja novicev že z gregorjansko reformo. Tako so sredi 12. stoletja v Parizu, torej v najlepših časih študentske svobode in anarhije, v Svetoviktorski opatiji že prakticirali doktrino psevdo Hugona Svetoviktorskega o enotnosti telesa in duše. Telo je kot *res publica*, v kateri ima vsak njen ud natančno določeno nalogo, z opravljanjem katere prispeva k usklajenemu gibanju celote. Neurejeni telesni gibi izražajo nered v duši oziroma kalijo njen mir; disciplina telesa, ki obsega regulacijo kretenj, oblačenja, govora in obnašanja, pa duši vrača mir. Zato je prepovedano sleherno gestikuliranje, bobnanje s prsti med govorjenjem, kriljenje z rokami med hojo, vrtanje s prstom po nosu, poslušanje z odprtimi usti, sedenje z razširjenimi nogami itn.

Polemika o vzgojni vrednosti internata je kajpada bila polemika dveh koncepcij vzgoje. Po prvi, starejši koncepciji so internati vzgojni, saj si prizadevajo za totalnim nadzorovanjem in čistostjo, po drugi, razsvetljenski koncepciji pa so ta prizadevanja ne le nevzgojna, marveč zlasti neučinkovita, ker nimajo pravilnega pristopa. Tako je že Locke predlagal učinkovitejšo alternativo domače vzgoje, ki jo opravlja vzgojitelj pod nadzorom starševskega para. V prikazni vzgojnega okolja pa je implicirana zahteva, da se izloči tudi starše, saj so, zlasti mati, nezanesljivi, ker so podvrženi afektom. Vzgojno okolje je torej prostor, v katerem sta samo vzgojitelj s svojo znanostjo ter vzgojnim načrtom in otrok s svojo naravo. Pri tem ni potrebno, da je ta prostor obdan z zidovi kot internat, saj so zidovi potrebni nevzgojnim disciplinskim metodam, ki ne izhajajo iz otrokove narave, ne pa situaciji, v kateri gojenec vedno počne natanko tisto, kar hoče vzgojitelj. Bistveno pa je to, da je to okolje socialno izolirano.

Zahteve po socialni izolaciji vzgojnega okolja so se resda pojavljale skupaj s kritiko kvarnih vplivov družbe, ki jo organizira *locus communis*, da je civilizacija pokvarjena in da je treba otrokovo nedolžnost zaščititi pred njo, vendar pa bi bilo napačno, če bi jih preprosto zvedli na kritiko družbenega reda. S tem bi namreč prezrli, da vplivi zunanjega sveta na vzgojno okolje niso toliko kvarni zato, ker je zunanji svet pokvarjen, kolikor zato, ker so kratkomalo vplivi zunanjega sveta. Vzgojno okolje je prostor, ki izloča vplive zunanjega sveta, pa naj bodo kakršnikoli že. V jeziku naše pedagogike bi rekli, da je vzgojno okolje tisto okolje, v katerem so izločeni vsi vplivi funkcionalne vzgoje, tako da ostane v njem prostora samo za intencionalno vzgojo. Vzgojno okolje je torej prostor, v katerem poteka čisti vzgojni proces, ta pa najprej zahteva spoznanje otrokove narave, kar je v specifični razsvetljenski opoziciji narave in kulture možno le tako, da je kultura izločena. Skrajna različica vzgojnega okolja — vzgojno okolje, v katerem je edini vzgojitelj narava — bi zato bila mehanična pitališča, v katera je Friderik Veliki ukazal izpostaviti novorojence (kajpada ne svoje), da bi videl, kaj proizvede človeška narava sama oziroma, kaj ostane od človeka, če odštujemo družbo. Vzgojno okolje je torej tudi podoba znanstvenega laboratorija, v katerem so odvečne variante izločene, tiste, ki zanimajo znanost, pa pod popolnim nadzorom. Socialno izolacijo vzgojnega okolja narekuje logika znanstvenega opazovanja, ki hoče izolirati zakonitosti otrokove narave, za katero se predpostavlja, da lahko proizvede marsikaj dobrega in nenavadnega (tako se je Rousseauju zdelo, da bi lahko otrok sam od sebe iznašel abecedno pisavo), narekuje pa jo tudi sama ta predpostavka, da je otrokova narava produktivna, če ji odstranimo ovire in ji ustvarimo ugodno situacijo. Druge plat tega gojenja, te

vzgoje pa je seveda ta, da mora biti vzgoja totalna: če hoče vzgojitelj vzgojiti celega otroka, ga mora v celoti iztrgati drugim pripadnostim in mora njegovo življenje v celoti spremeniti v vzgojo. Vzgojno okolje pomeni, da morajo postati vzgojni tudi igra, tudi rekreacija, tudi prosti čas.

Vzgojno okolje, kakor so ga fragmentarno evocirali naturalistični pa tudi drugi filozofi vzgoje, potemtakem združuje različne fantazije: fantazijo naturalistovega laboratorija, fantazijo vrtnarjevega vrta, fantazijo mehničnega pitališča, fantazijo tople grede, fantazijo totalnega nadzora... Tu ne bom opisoval protislovij, ki jih je kopicil splet teh fantazij, niti ne poskusov njihovega odpravljanja. Ta protislovja so prihajala na dan pri poskusih praktične realizacije vzgojnega okolja, npr. Pestalozzijevih, prav tako jih je odkrivala filozofija vzgoje oziroma pedagogika sama. Schmidt je ob trditvi, ki sem jo omenil na začetku, navedel kot enega zgledov plodnega stanja za razvoj pedagoške teorije prav razsvetljsko vzgojno misel 18. stoletja. Jaz bi raje rekel, da je bilo to obdobje mitotvorno, ker je proizvedlo nekaj novih fantazij, ki so začele obvadovati refleksijo o vzgoji. Te fantazije večinoma delujejo še danes, čeprav jih teorija in praksa nenehno demantirata. Prikazen vzgojnega okolja, ki je pač splet teh fantazij, ki so začele v 18. stoletju spodbujati in obvladovati novo misel o vzgoji, je proizvedla nekaj realnih ideoloških učinkov, čeprav se ni nikoli realizirala. Realni učinki te prikazni so npr. razne vzgojne ustanove, še zanimivejši pa so tam, kjer se je prilepila na že obstoječe institucije, npr. družino, zlasti pa šolo. Učinek prikazni vzgojnega okolja v šoli je npr. jukstapozicija šolskega pouka in vzgojnega procesa. Ko se prikazen vzgojnega okolja pojavi v šoli, se seveda že odpove temu, da bi jo v celoti predelala v vzgojno okolje, namesto tega pa izzove podvojitev oziroma jukstapozicijo. Šolski pouk je šolski pouk, poleg njega pa se morajo, v ločenem času, oblikovati čiste vzgojne situacije, čeprav se namara vsi strinjajo, da tudi pouk sam proizvaja vzgojne učinke. Drugi učinek pa je jukstapozicija učitelja in vzgojitelja. Ni treba, da sta to ločeni osebi, toda učitelj mora, v ločenem času, delovati kot vzgojitelj. To pa pomeni, da mora posedovati dve večini, poučevalno in vzgojno.

Misticizem, ki ga vnese prikazen vzgojnega okolja v šolo, si lahko predočimo s pomočjo etnologa iz drugega sveta, ki pride na zemljo in si skuša priti na jasno, kaj je to vzgoja, o kateri njegovi informatorji relativno veliko govorijo, pri čemer pa mu nihče ne zna zadovoljivo pojasniti, kako identificirati njene učinke. Etnologu sploh ni jasno, ali domorodci verjamejo v vzgojo ali ne, sliši pa, da nekateri o sebi verjamejo, da posedujejo večino, ki skupaj z nečem, kar se

nekoliko staromodno imenuje otrokova narava, proizvaja vzgojne učinke. Nato začne opazati, da obstaja cela vrsta institucionalnih ritualov, ki so s tem povezani, vendar jih ne zna ločiti od sorodnih ritualov, ne zna natančno ugotoviti, kje in kdaj potekajo, tako da nazadnje začne dvomiti, ali sploh potekajo. Skratka, vzgoja, vzgojni učinek, vzgojna večšina so avratični.

Etnolog, ki se po tradicionalni definiciji ne bavi s pisnimi dokumenti, bi seveda težko odkrili, da ti rituali komemorirajo neki trenutek zgodovine teh ljudstev, ko je vladalo močno prepričanje, da je vzgoja instrument izboljšanja človeštva in odprave vojn. Danes tega ne verjamemo več, saj so nam to vero vzele velike vojne in totalitarizmi našega stoletja, pa tudi nove vednosti, ki so se medtem proizvedle, med njimi zlasti psihoanaliza. Kolikor še verjamemo v vzgojo, vzgojno okolje, vzgojno večšino, verjamemo brez tistega naivnega in optimističnega okvira, ki je tem rečem dajal globoki smisel takrat, ko so se proizvedle. O tem se lepo prepričamo, če pogledamo, kakšne so incidence tega »verovanja brez smisla« na vede, metode, prakse, tehnike, ki jih nekako povzema ime pedagogika. Na eni strani imamo t. i. edukacijske vede — psihološke, lingvistične, sociološke, ekonomske — ki proučujejo razne zakonitosti in predlagajo boljše rešitve za pouk in vzgojo. Te vede se razvijajo, specializirajo, bohotijo v skladu z logiko znanstvenega univerzuma in izhajajo iz spontane predpostavke perfektibilnosti pouka in vzgoje, ne moremo pa reči, da kažejo kakšno verovanje v svoje mesijansko poslanstvo. Na drugi strani pa je hipertrofični amalgam ideologij in tehnik avtorealizacije in avtoekspresije. Ta amalgam sicer do neke mere aficira tudi edukacijske vede, vendar se od njih loči po tem, da nima nič skupnega z znanstvenimi postopki, pa tudi po poudarjenem antiintelektualizmu. V kultih in tehnikah čutenja, doživljanja, kreativnosti, permisivnosti, nedirektivnosti, komunikacije, ljubezni itn. (ki jih vse po vrsti najdemo že pri Rousseauju in Pestalozziju) sicer je nekaj mesijanstva — približno toliko, kolikor je sleherni antiintelektualizem mesijanski —, vendar je tudi to mesijanstvo zaznamovano z izgubo vere v univerzalni projekt izboljšanja človeštva, saj gre bolj za ločinsko uživanje. Poleg teh dveh obstaja še tretji »kompleks«, ki bi mu lahko rekli pedagogika v pravem pomenu besede, torej filozofsko-utopični diskurz o vzgoji, ki se ne more sprijazniti z razpršitvijo pedagogike v edukacijske vede in zato išče izgubljeni univerzalni ključ in skuša obnoviti smisel vzgoje. Ta diskurz, ki je pri nas še kar navzoč, je edini, ki se ne more sprijazniti z izgubo optimistične vere v vzgojo. Zaradi tega je arhaičen in antikvaren, zaznamovan z »Realitätsverlust«.

Bojan Baskar

VZGOJA ALI KAKO IZ ČLOVEKA NAREDITI ČLOVEKA

Kdaj se vzgoja začne in kdaj naj bi se končala? Vprašanje je komplicirano. Ne toliko po vsebini, po vsebinskem odgovoru, ki ga terja, kolikor po svoji večplastni strukturi, ki jo vsebuje.

Kdaj se je pojavila vzgoja kot vzgoja? Vemo, da že pri Predsokratiških, znotraj pitagorejske šole itn. Filozofija nastopi, ko skuša Sokrat *vzgojo* zenačiti z *izobraževanjem*; vednost naj bi postala temelj človeškosti človeka in pot, ki vodi do tega, da bi človek res postal človek, rado-vednost, ljubezen do vedenja. V imenu radovednosti in vednosti, ki naj bi se rojevala iz nje, Sokrat zavrne obstoječe Resnice, recimo dogme. Zavzame se za nevtralno šolo in to plača z glavo. Lahko bi rekli, da zaradi tega, ker je mislil z lastno glavo; in lahko bi še dodali (ponovili bi seveda le neko trditev iz Heglove *Zgodovine filozofije*), da po pravici, saj misliti z lastno glavo ne pomeni nič drugega kakor bloditi, hoditi okoli — ali kar po svetu — brez glave, iskati nekaj, kar so že zdavnaj našli. Hkrati pa trditi, da to ni to. Skratka: Sokratovi tožniki in sodniki so dobro vedeli, da Sokratova nevtralnost v resnici ni nevtralna. Da obstoječo Resnico omalovažuje zato, ker hoče neko drugo Resnico. Javno je to priznal Aristotel, ko je izjavil, da mu Resnica pomeni nekaj, kar je nad vsem, tudi nad prijateljstvom. Namreč nad prijateljstvom do učitelja Platona. Tako je učitelj Platon plačal za tisto, kar je kot Sokratov učenec prenesel na Aristotela.

Resnica je nad prijateljstvom pa tudi nad vsako drugo obliko ljubezni. Tudi nad ljubeznijo do vedenja. Vednost je navsezadnje torej nad radovednostjo. Na vrhu je, vsaj kot cilj, absolutna znanost.¹ S tega vidika je sokratovec ali heglovec še tudi Max Weber; teorija o vrednostno nevtralni znanosti nikakor ni nevtralna teorija: vrhovni kriterij slej ko prej ostaja Resnica. Ker je Resnica najvišja vrednota,

¹ Rečeno s Heglom: »v tem pogledu je filozofija od sveta in ljudi ločeno sve-tišče, njeni služabniki tvorijo izoliran svečeniški stan, ki se ne sme združevati s svetom in mora čuvati posest resnice« /*Absolutna religija*, Partizanska knjiga, Ljubljana 1988, str. 85/

sem na strani Resnice in zato ne smem biti — namreč na polju Teorije — pristranski /partijen, angažiran/ v razmerju do nečesa drugega.

V tem smislu je v Teoriji kot filozofiji, se pravi rado-vednosti nekaj samomornilnega. Ne samo navzven, ampak tudi navznoter. Kazalo je, da si je novoveška filozofija kot metafizika subjektivitete iz te samomornilne zagate poiskala izhod. Vendar se je pokazalo, da gre le za zasilni in enosmerni izhod; ki ti, če skozenj izstopiš, namreč v Prakso, pot nazaj zapira. Preprečuje vrnitev. Spet moraš potrkat na glavna vrata Teorije.

Zasilni izhod je v razločitvi vzgoje in izobrazbe, vzgajanja kot socializacije /udružbljanja in podružbljenja/ ter izobraževanja kot preseka volje do resnice in želje po učenju. Gre za razločitev, ki izhaja iz razcepa med Zakonom /zakoni/ in Resnico /resnicami/. Zakon je zakon, služba je služba, resnica in poklic(a)nost pa sta nekaj drugega.² Do zakonov je treba biti lojalni, ker so nujni /legitimni/, nujni pa so

² Vzor in vzorec takšnega odnosa do zakonov so pravniki: »Od pravnika seveda ne moremo terjati ne dokaza za resnico in za njeno zakonitost, ne obrambe pred ugovori, ki jih ji postavlja um. Kajti šele odredbe naredijo, da je nekaj prav, vnovično vprašanje, ali utegnejo biti tudi same odredbe prave, pa morajo pravniki kratkoma odkloniti kot nesmiselno. Bilo bi smešno, ko ne bi hoteli poslušati zunanje in najvišje volje, češ da se ta ne ujema z umom. Ugled vlade je namreč prav v tem, da podložnikom ne dovoljuje svobodno soditi o pravičnem in kritičnem po lastnih pojmih, marveč po predpisih zakonodajne oblasti... V teološki stroki gre npr. za to, da je 'verovanje', ne da bi bilo treba raziskati /niti ne prav razumeti/, kaj je treba verjeti, že samo na sebi odredljivo, in da je mogoče že z izvajanjem nekaterih predpisanih formalnosti neposredno izbrisati zločine. V pravni stroki pa npr. za to, da slepo sledenje črki zakona odreši človeka, da bi raziskal pomen zakonodajalca. /Immanuel Kant: *Spor fakultet*; Vestnik IMS 1937/1, SAZU, Ljubljana 1937, str. 22 in 26/ Verovanje je pretvorjeno v slepo sledenje črki. Religiozno avtoriteto nadomešča avtoriteta justice. Spraševanje po resnici na podlagi uma /vednosti/ je prepovedano. Opravka imamo s civilno religijo, njen najtrdnjši opornik pa je pravo. A to je Praksa, drugo pa je Teorija. Vsaj v moderni /razsvetljenski/ družbi oziroma državi: »Če je torej govor o resnici določenih nauk, ki naj bodo predmet javnega predavanja, se učitelj zato ne more sklicevati na najvišji ukaz niti se ne more učeneц izgovarjati, da jim je verjel na ukaz. To je mogoče le, če gre za delovanje. A tedaj mora s svobodno presojo spoznati, da je bil ukaz resnično dan in da se mu je dolžan ali vsaj upravičen podrediti, v nasprotnem primeru je njegov pristaneц prazen umislek in laž — Zmožnost, da presojava avtonomno, tj. svobodno /skladno z načeli mišljenja nasploh/, pa imenujemo um. In tako moramo imeti filozofsko fakulteto — zato ker mora odgovarjati za resnico nauk, ki jih mora sprejeti ali pa le dopustiti — za svobodno, kolikor je podrejena le zakonodaji uma, ne pa zakonodaji vlade.« /Prav tam, str. 24/ Nasproti sta si um in vlada /oblast/, oba pa temeljita na neki zakonodaji. Tako vlada kot um sta avtoriteti. Torej gospodarja. Toda vsak na svojem področju. Medtem ko je um v praksi podrejen vladi, naj bi bila v teoriji vlada podrejena umu. V zadnji instanci naj bi pravzaprav filozofska fakulteta vodila vlado: »Na ta način bi prav lahko nekoč prišlo do tega, da bodo zadnji prvi /da bo spodnja fakulteta zgornja/, sicer ne v opravljanju oblasti, a vendar v svetovanju oblastniku /vladi/, ki bi sredstva za doseganje svojih smotrov našel prej v svobodi filozofske fakultete in v spoznanjih, ki jih lahko pridobi na tej osnovi, kakor pa v lastni absolutni avtoriteti.« /Prav tam, str. 28/ Smo v Platonovem svetu, kjer vladajo filozofom poslušni vladarji. Prva in poslednja avtoriteta je Um. So zakoni Uma ali umni zakoni. Problem je v tem, da se resnica znotraj razmerja med zakonodajo uma in zakonodajo vlade nekako izgubi. Da je slej ko prej izenačena z Avtoriteto. Zajeti smo v krogu: zakoni so utemeljeni v resnici, ker je resnica utemeljena v zakonih. Razsvetljenstvo se iz tega kroga rešuje z oblikovanjem ali razločitvijo ravnih. Pozitivna zakonodaja /praktični zakoni/ velja, ker temelji na avtoriteti oblasti, torej ne glede na resnico, obenem pa naj bi bila avtoriteta oblasti zakoninjenjena v resnici uma. Vera v zakone naj bi torej temeljila na vednosti o resnici, le da vera pripada ljudstvu vednost pa filozofom in prek njih vladarjem.

zato, ker so veljavni /legalni/. Zakoni so se iz zakonov avtoritete, se pravi iz Postave, za kar so prek judovstva veljali v srednjeveški krščanski kulturi, pretvorili v zakone kot take.³ Namesto zakonov avtoritete je zavlada avtoriteta zakonov. Na področju družbe oziroma prakse že znanih, na področju teorije oziroma znanosti večinoma še ne-znanih. Naloga filozofov in/ali znanstvenikov je, da jih odkrijejo in fiksirajo, se pravi pozitivirajo.

Vendar se je v to shemo, ki jo je v osnovi začrtal že Descartes, kmalu začel vtiskati še nek drug razloček. Razloček med posamičnimi zakoni in zakonito formo zakonov. Med empiričnimi in transcendentalnimi zakoni. Eno je zakon prostega pada, drugo pa zakon kavzalnosti. Zakonite forme zakonov na področju narave je Kant imenoval kategorije in jih kot čiste razumske pojme razčlenil v transcendentalni analitiki, na področju uma pa jih je imenoval ideje in jih predstavil v transcendentalni dialektiki. Izmed treh idej je svoboda — za razliko od nesmrtnosti in boga — edina, ki se je neposredno zavedamo. Zavedamo se je kot pogoja moralnega zakona. Svoboda je *ratio essendi* moralnega zakona, tj. kategoričnega imperativa kot kategoričnega »objektivnega zakona svobode«. In šele kolikor se ideja svobode razodeva skozi kategorični imperativ, je moralni zakon *ratio cognoscendi* svobode: pogoj našega zavedanja svobode, se pravi samozavedanja kot moralnega transnaturalnega, transempiričnega, metafizičnega bitja. Človek se samega sebe kot človeka (moralnega bitja) zave, ko v sebi zasliši kategorični imperativ moralnega zakona. Se tedaj moralna vzgoja začne ali konča?

V kakšnem razmerju sta si vzgoja in moralni zakon kot kategorični imperativ? Kot zakonita forma vseh /običajnih, empiričnih/ moralnih zakonov?

Kant natančno opredeli starostno mejo, na kateri bi bilo treba prenehati z vzgojo:

³ To velja seveda le za teoretske zakone, za zakone, ki jih po Kantu nahajamo le v naravi oziroma v naravoslovju. Tu so zakoni resnica. Raziskovanje resnice sovпада z odkrivanjem zakonov. Od tod brezprizivnost /-totalitarnost-/ naravnih zakonov. Razsvetljenska želja je, da bi bilo tako tudi v družbi, s praktičnimi zakoni. »Včasih je torej videti, da je za Kanta razkol med vednostjo in oblastjo, med resnico in zakonom, le empiričen, ne pa 'transcendentalen', in ga je torej vsaj načeloma mogoče odpraviti, a podrobnejši pogled pokaže, da je v lacanovski terminologiji rečeno, kljub sklicevanju na stalno približevanje S_1 , nezvedljiv na S_2 , zakon v zadnji instanci nezvedljiv na umno odločitev /kar je navidez v ostrem protislovju s Heglovim vodilom: 'Kar je dejansko, je umno in kar je umno, je dejansko'./ Nezvedljivost oba člena šele notranje omogoča, z njeno odpravo pa bi oba izgubila svojo konsistenco, zato kantovska zahteva po neskončnem približevanju zavaja, saj približevanje ravno ne sme doseči cilja.« /Mladen Dolar: *Kant in konec razsvetljenstva*; prav tam, str. 73/ Zakoni torej niso Resnica, a tudi brez resnice niso. A kako je s tem v naravoslovju? Se pravi z absolutno oblastjo /sovpadanjem resnice in zakonov/ nad naravo? Na kateri točki se lomi avtoriteta naravnih zakonov?

»Kako dolgo pa naj tedaj traja vzgoja? Do dobe, ki jo je človeku določila narava sama, da začne voditi samega sebe; ko se pri njem razvije spolni instinkt, ko lahko sam postane oče in naj bi sam vzgajal, nekako tja do šestnajstega leta. Po tem času sicer še lahko uporabljamo pomožna sredstva kulture in izvajamo zakrito discipliniranje, nikakor pa ne redne vzgoje.«⁴

Če bi se Kant, dvesto let po času zapisanih stavkov, zbudil v družbi, ki je vzgojo prenesla celo na univerzo, bi samo zmajeval z glavo. Imel bi jo ali za družbo nedoraslih degenerirancev ali pa za popolnoma dospotsko, docela protirazsvetljensko, se pravi mračnaško družbo. Predvsem pa bi se — v svoji paternalistični zvitosti, ki zveni iz njegovega zadnjega stavka — čudil nespretnosti, topoumnosti družbenih Vzgojiteljev. Vzgojiteljev, ki ne znajo uporabljati kulturniških pomagala in se zato zatekajo k ideološkemu aparatom države, podprtim — v zadnji instanci — z represivnim aparatom države. Tisto, kar je v buržoaznih družbah nakazano in je znotraj njih zaživelo le v Althusserjevi fantazmagoriji, se je v realnem socializmu zares uresničilo.

A vrnimo se za dvesto let nazaj. Kaj pomeni Kantu vzgoja? Očitno jo omejuje na otroška leta. Preseneča, da kombinira dva kriterija, ko določa mejo med dozorelostjo in nedozorelostjo, dorastlostjo in nedorastlostjo. Na eni strani je spolna dozorelost, se pravi narava s svojimi zakoni, na drugi strani pa sposobnost vodenja samega sebe, povezana z zmožnostjo vzgajanja. Sposobnost vodenja samega sebe ne pomeni zmožnosti samovzgajanja, marveč dokončno umsko, se pravi moralno dozorelost. Vzgajanje se odslej nanaša na druge, na dvakratno druge. kajti ti drugi so otroci. Predvsem lastni otroci. Ime očeta, ki se pojavi v tej zvezi, pomeni torej realno in simbolno očetovstvo. Vzgoja v smislu vzgajanja pripada očetom. Moškemu delu staršev. Pravzaprav je moški spol ne le subjekt, ampak tudi edini objekt vzgoje.

Mišljena je vzgoja v ožjem pomenu, postopek, v katerem se mora človek /otrok moškega spola/ podvreči »predpisom uma«. V širšem smislu spadajo po Kantu v vzgojo vsa oskrba od rojstva dalje, vzgoja v ožjem pomenu in izobraževanje kot poduk. Glede na to je mali človeček zaporedoma dojenček, gojenček in učenček. Človek je *animal rationale*; najpoprej torej žival; a v primerjavi z drugimi živalmi ob rojstvu in še dolgo po njem zelo nebogljen žival, tako da morajo zanjo skrbeti odrasli. Obenem pa je sama živalskost človeka nenavadno trdoživa; le trda vzgoja, vztrajno discipliniranje »pretvori živalskost v človečnost«. To discipliniranje, trdi del vzgoje v ožjem pomenu opredeli Kant tudi kot negativni del. Pozitivni del vzgoje pa je poduk oziroma izobraževanje.

⁴ Immanuel Kant: *Über Pädagogik*; v *Werke XII*, Suhrkamp, Frankfurt/M 1964, str. 710.

Prednost ima negativni del, discipliniranje živalskosti oziroma divjosti:

»Divjost je neodvisnost od zakonov. Disciplina podvrže človeka zakonom človeštva /*der Menschheit*: človečnosti/ in mu da čutiti prisilo zakonov. To pa se mora zgoditi zgodaj. Tako otroka na začetku v šolo npr. ne peljemo zato, da bi se kaj naučili, marveč da bi se navadil tiho sedeti in ravnati natanko tako, kot mu predpišejo, tako da v prihodnje ne bo vsega, kar mu bo padlo v glavo, skušal tudi dejansko in takoj doseči.«⁵

Prvenstvo pripada temu, čemur je kasneje Foucault dejal *mikrofizika oblasti*, svoje izhodišče pa ima v *nadzorovanju in kaznovanju*; pred vsebino je oblika, tudi na ravni krotjenja divjosti.

Toda ali je divjost res isto kot živalskost? Ko Kant svoje izvajanje nadaljuje, takoj za zgoraj navedenim kakor mimogrede pravi:

»Človek pa je po naravi tako zelo nagnjen k svobodi, da ji, četudi se nanjo navadi le za nekaj časa, žrtvuje vse.«

Kaj je to vse, kar je pripravljen žrtvovati svobodi ali za svobodo? In kakšna je povezava, med svobodo, za katero je človek pripravljen žrtvovati vse, in človekovo naravo? O kateri naravi govori tu Kant? O naravi v smislu človekovega bistva ali o naravi človeka kot živali? Je tu svoboda izenačena z divjostjo, animaličnostjo človeka ali pa je, narobe, divjost sama razumljena iz svobode človeka kot racionalnega bitja. Torej iz spontanosti duha?

Kant nam na ta vprašanja ne da neposrednega odgovora. Vseeno pa se mu lahko približamo prek naslednje obrazložitve:

»Če človeku v njegovi mladosti pustimo njegovo voljo in se mu ničesar ne zoperstavi, potem ohrani neko divjost vse življenje. In tedaj mu tudi to ne pomaga, da ga je v mladosti obdajala čez vse velika materina nežnost, kajti toliko bolj se mu bodo z vseh strani postavljali nasproti in takoj, ko se bo spustil v posle sveta, bo zadel na udarce.«

Začuda pa takoj zatem Kant spet doda, da je takšno ravnanje najbolj značilno za otroke velikašev, ki jim je namenjeno, da bodo vladali. Za konec te pasaže pa še tole:

»Pri človeku je zaradi njegove nagnjenosti k svobodi zgladitev njegove surovosti nujna; pri živalih pa zaradi njihovega instinkta ne.«

S tem Kant izrecno zanika, da bi šlo za animalično surovost oziroma divjost. Divjost ni patološke, marveč seizmološke narave. Je izraz čiste antropološkosti, človeka v njegovi biti, torej ontološkosti človeka. Ne izhaja iz animaličnega instinkta, marveč iz inteligibilne spontanosti. Gre za tisto neodvisnost od zakonov, ki je istovetna s svobodo.

⁵ Prav tam, str. 699.

S svobodo kot nepovzročenim vzrokom človekovih samo-voljnih dejanj. Ta svoboda pa ni nič drugega kot *ratio essendi* kategoričnega imperativa. Zakona moralnosti.

Freudovsko rečeno: Divjost, za katero gre tu, je Ono v Nadjazu. Ne Nadjaz v Onem. To, kar divja kot svoboda, niso niti nagoni niti potlačena želja. Gre za diaboličnost, za nekaj, kar je, kantovsko rečeno, hujše od animaličnosti. Kolikor se človek temu preda, postane po Kantu slabši od živali. Človek tedaj ni žival, niti bitje med živaljo in Bogom, kakor je človeka opredelil Aristotel, marveč bitje med živaljo in Hudičem.

Svojo vlogo igra pri tem, kakor smo videli, ženska. Materinska nežnost je tisto, kar sprošča otrokovo divjost, svobodo, ki se ne ozira na zakone. Mimo očetovega imena in očetovske avtoritete. Smo na izvoru tega, kar označuje Lasch za patološki narcizem. Kar pa zdaj, na podlagi Kantovih izpostavitvev, postaja glede na svojo oznako vprašljivo. Kajti narcizem, ki se tu oblikuje in pojavlja, je kar se da daleč od patološkosti.

Ta narcizem izhaja iz načela ugodja, toda steka se — onstran načela ugodja — v nagon smrti. Užitek svobode je užitek, za katerega bi človek žrtvoval vse, tudi življenje. Vendar nagon smrti, ki izvira iz človekovega smrtonosnega nagnjenja do svobode, ni nič nagonskega. Nima z živalskimi nagoni, se pravi z instinkti prav nič skupnega. Rečeno z vzratnega vidika, z vidika živali: žival ne pozna nagona smrti. Ker ne pozna svobode. Zato je dilema *svoboda ali smrt* na človekovi bitnostni ravni navidezna dilema. Svoboda je smrt.

Tu seveda ne gre za družbeno svobodo, marveč za brezmejno, brezdanko svobodo. Za, kakor je zapisal Kocbek v svoji predsmrtni pesmi, strašno svobodo ničā. Za grozo zgolj ničā, ki sega k nam iz brezna svobode, iz dia-bolične zareze med bitjo in bivajočim. Schelling je to diabolično potezo ontološke difference skušal — danes to počne Levinas — zakriti s pozitiviranjem Zla. S poslednjim mašilom pred grozo zgolj ničā. Kant si je izmislil — kajpada na sledi novoveške subjektivitete — samoomejitveni jez svobode. Kategorični imperativ kot objektivni zakon svobode je predvsem zapornica, ki naj zaustavi divjo svobodo. Ne naval čutnosti, marveč neobrzdano duha. Na moralni zakon, natančneje na moralni Zakon kot zakon moralnosti je zato vselej treba gledati z dveh plati. Navzven predstavlja sito za običajne /empirične, pozitivne, socialne/ zakone, navznoter pa pregrajo svobode. Se pravi, po Lacanu, želje.

Vselej imamo opravka s troedino strukturo: svoboda-Zakon-zakoni. Razmerje med Zakonom in zakoni je sekundarnega, izvedenega pomena.

Primarnega, utemeljujočega pomena je razmerje med svobodo in Zakonom. Zakon pomeni po Kantovi definiciji človekovo samoomejitev kot inteligibilnega bitja, obrzdanje svobode. Je človekov notranji gospodar, toda gospodar, ki si ga je človek sam postavil. Da bi se z njim uprl nekemu drugemu, absolutnemu gospodarju: smrti.

Kolikor človek moralni Zakon čuti kot neznosni pritisk, kot zaslužjevalca, kot tujca, ki se je povzpel nad njega, se predaja samozaslepljenosti in samozaslepljevanju. Prepušča se iluziji, ki jo nujno potrebuje, da se ne bi soočil z lastno brezmejno, se pravi samomorilno svobodo. Človek gospodarja /zunanjega ali notranjega/ ne potrebuje zato, ker je žival, marveč zato, ker ni žival. »A od kod naj dobi tega gospodarja?« Gospodarja, »ki bo zlomil njegovo samovoljo in ga prisilil, da bo pokoren obče-veljavni volji, ob kateri je lahko vsakdo svoboden«,⁶ ni težko dobiti. To je oblastnik, zunanji gospodar. Težje je dobiti notranjega gospodarja. Notranji gospodar je moralni Zakon v nas, njegov glas naša vest. Problem je v tem, da nam ta »notranji glas« ni prirojen. Po Kantu moralni Zakon ni vrojena ideja in zato človek po naravi ni dober, marveč slab.⁷ Dobrega človeka je iz njega

⁶ Immanuel Kant: *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, v *Werke XI*, Suhrkamp, Frankfurt/M 1964, str. 40.

⁷ »Prav dobra vzgoja je to, iz česar izvira vse dobro na svetu. Klince, ki so v človeku, je treba samo čedalje bolj razvijati. Kajti temeljni zla niso v naravnih zasnukih človeka. Vzrok zla je le v tem, da narava ni podrejena pravilom. V človeku so le klince dobrega.« /Immanuel Kant: *Über Pädagogik*; prav tam, str. 705/ A zakaj narava ni podrejena pravilom? »Dokler se ni prebudil um, ni bilo ne zapovedi ne prepovedi, torej tudi nikakršnega prestopništva ne; ko pa je začel delovati in se, šibak, kakršen je, začel mešati z živalskostjo in vso njeno močjo, sta se morala pojaviti hudo in, kar je še huje, pri kultiviranem umu tudi pregreha, ki sta stanju nevednosti, torej nedolžnosti, nekaj povsem tujega. Prvi korak iz tega stanja je bil na npravni strani torej *padec*; posledica tega padca pa je bila na fizični strani množica doslej neznanega hudega v življenju. Zgodovina narave se začne torej z dobrim, kajti to je *delo Boga*; *zgodovina svobode* pa se začne z zlom, kajti to je *človekovo delo*.« (Immanuel Kant: *Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte*; v *Werke XI*, prav tam, str. 93). Izvor zla je torej v človeku, v umu, v svobodi, ne pa v (nedolžni, nevedni) živalskosti. Gre za problem izvirnega greha. Za zlo, ki izhaja iz človekove zavesti: »Torej ni tako, da bi videnje imelo zunanje razmerje do zla, temveč je zlo v *samem pogledu*.« /G. W. F. Hegel: *Absolutna religija*; prav tam, str. 43/ Zato je po Heglu napak vprašati, ali je človek po naravi dober ali ne, prav tako pa je površno reči, da je tako dober kot tudi ne. Od človeka, ki bi bil dober, zahtevamo, navaja Hegel, najmanj to, da se ravna po običih določitvah, zakonih. Naravnost volje pomeni sebičnost volje, zoperstavljanje umnosti volje. »To zlo je na obič način posebej s hudičem.« /Prav tam, str. 41/ Hegel zato razvija kantovsko misel, ko pravi: »Ko se govori o človeku, se ob vsem tem pozablja, da so ljudje oblikovani in vzgojeni skozi običaje, zakone itn. Reče se: saj ljudje vendar niso tako zli, le ozri se okrog sebe. Toda to so že npravstveno, moralno oblikovani ljudje, so že rekonstruirani, v nek način sprave postavljeni ljudje.« /Prav tam, str. 42/ Vzgoja je prehod od narave k resnični (duhovni) volji. Hegel govori o vzgoji zato tudi kot o »drugem rojstvu« (*Enzyklöpadie der philosophischen Wissenschaften III*; v *Werke 10*, Suhrkamp, Frankfurt 1970, str. 320/; gre za »podvrženje individua njegovemu občemu duhovnemu bistvu« /*Philosophische Enzyklöpadie für die Oberklasse*; v *Werke 4*, prav tam, str. 62/, s čimer vzgoja oz. izobrazba naredita npravno za »drugo naravo individua« /*Vorlesungen über die Philosophie der Religion II*; v *Werke 17*, prav tam, str. 146/, kajti izobrazba je »pot vzgoje duha« /*Vorlesungen über die Philosophie der Religion I*; v *Werke 16*, prav tam, str. 80/. Vzgoja posameznikov pomeni samovzgojo, se pravi samoproduvno duha. Svoboda, ki je izvir zla (bolezni), se na ravni duha — prek drugo rojstva, druge narave in s tem dvojnega življenja človeka — spremeni v izvir Dobrega (ozdravitve).

treba šele narediti. In zato je vzgoja tako zelo pomembna, za človeka kot človeka nenadomestljiva: »Človek lahko postane človek le z vzgojo. Človek ni nič drugega kot to, kar naredi iz njega vzgoja.«⁸ To pa nas vodi v slabo neskončnost: »Pripomniti moram, da človeka lahko vzgojijo le ljudje, ki so sami vzgojeni.« Misel, ki jo Marx ponovi v 3. tezi o Feuerbachu. Toda za razliko od Marxa, ki je menil, da bo revolucija dokončno razrešila problem vzgoje, je Kant zadržanejši: »popolna rešitev je nemogoča.«⁹ Ne zato, ker je človek kot *animal rationale* dvojen in za vselej obsojen, da s seboj prenaša svojo animálnost, marveč zaradi svoje racionalnosti. Zaradi svoje intelegibilnosti.

V tem je radikalna razlika tudi med Kantom in Freudom. Za Kanta bi bil Freud nepopoljšljivi optimist. Nenavadno bi se mu zdelo le to, da je v največjo iluzijo padel prav v spisu *Prihodnost neke iluzije*. »Lahko še toliko poudarjamo, da je človeški intelekt v primerjavi z nagonskim življenjem brez moči, in imamo pri tem prav. Vendar gre pri tej šibkosti za nekaj posebnega: glas intelekta je tih, toda ne miruje, dokler ga ne slišimo.«¹⁰ Kakor da bi bil glas intelekta enoten glas. Kakor da ne bi bil razcepljen na glas brezrazložne svobode in glas zakona moralnosti, ki ga zastopa vest. Ni ukaza zakona moralnosti, skozi katerega ne bi zvenel že tudi klic svobode. V tem je temeljni nemir intelekta.

Vest ni nikdar mirna. Vendar ne samo zato, ker imamo slabo vest, ker naša dejanja niso v skladu z moralnimi zakoni, ki so prišla skozi filter zakona moralnosti /kategoričnega imperativa/ in bila tako overovljena, marveč predvsem zaradi tega, ker vemo /ratio cognoscendi!/, da je glas vesti tudi odmev klica svobode. Pravi nemir bi se pojavil šele tedaj, če bi prišlo do popolne skladnosti med zunanjimi moralnimi zakoni in notranjim moralnim Zakonom kot zakonito formo zakonov, med vsebino in obliko. Ko bi bil razcep med notranjo moralnostjo in zunanjo legalnostjo odpravljen. Svoboda, ki je notrajnejša od notranjega moralnega Zakona, bi se tedaj razkrila v vsej svoji goloti.

Prav zato so običajne prepovedi in zapovedi pomirjujoče. Človek si da opravka, preden odkrije njihovo morebitno heteronomnost /»patološkost«/. Preden si jih prisvoji z avto-nomno presojo svojega uma. Si jih razsvetlji kot objektivne zakone /omejitve/ svobode. Očitki, da iz kategoričnega uma pri tem izhaja agresivnost, češ da bo človek hotel za vsako ceno svoje subjektivne maksime uveljaviti kot objek-

⁸ Immanuel Kant: *Über Pädagogik*; prav tam, str. 699.

⁹ Immanuel Kant: *Idee . . .*; prav tam, str. 41.

¹⁰ Sigmund Freud: *Die Zukunft einer Illusion*; v *Fragen der Gesellschaft – Ursprünge der Religion*, Studienausgabe IX, Fischer, Frankfurt/M 1974, str. 186.

tivne zakone, so nedomišljeni.¹¹ Kajti kategoričen imperativ je ne samo tranzitiven, ampak tudi refleksiven; ima strukturo ekvivalence. Vselej se nanaša tudi nazaj name.

Je pa hkrati naravnan navzven, v intersubjektiviteto, k /vsem/ drugim. Po tej plati ni samo notranji zakon. Pomeni tako sredstvo za povnanjanje maksim kot sredstvo za ponotranjenje zakonov. Avtonomno preverjenih zakonov. A šele potem, ko človek odraste. Ko ni več otrok in je vzgoja končana.

Vzgoja pomeni formiranje osebnosti. Šele z vzgojo in prek nje se oblikuje struktura osebnosti, kakršno na primer prikaže Freud s svojo topologijo, prostorsko razporeditvijo Jaza, Onega in Nadjaza. Psihoanaliza je zato otrok Pedagogike. Pomeni reakcijo na vzgojo. Če je vzgoja oblikovanje in usmerjanje, potem psihoanaliza ne more biti to /ni niti psihoanalitične pedagogike niti pedagoške psihoanalize/, marveč je zaznamek osebnosti kot rezultata vzgoje in sproščanje z vzgojo zatrtga.¹² Ne potlačenega, kajti v tem primeru bi prišla v konflikt s pedagogijo, marveč prav zatrtga. To pa je skoraj nemogoče. Potlačeno lahko osvobodiš, kako pa boš sprostil zatrto?

Misli /si/, kar hočeš, delaj pa tisto, kar hočejo drugi! Kar hoče Drugi. To ni glavni oziroma je le navidezno glavni paradoks razsvetljenstva. Resnični, kantovski razsvetljenski paradoks je zajet v naslednjem vprašanju: »Kako naj kultiviramo svobodo ob prisili?« Kako naj *vzgojimo* svobodno osebnost? Kako naj malega človečka naučimo svobodno /avtonomno/ misliti, če pa iz njega lahko naredimo človeka le s pomočjo prisile? Skratka: Kako je možna zakonita svoboda? Rečeno v obliki razsvetljenske povedi: Svoboda je omejena svoboda. Svoboda je potlačena svoboda. Vprašanje pa je, kaj je s to potlačitvijo zatrto.

Prikazani paradoks si lahko ponazorimo s Kantovo lastno problematiko. Z njegovo podobo kričočega otroka.

¹¹ Npr.: »Tukaj obdelana vizualna etika premestitve sledi parametru Lacanovega misljenja, da je agresivnost v zvezi z ljubeznijo do bližnjega. Lacan o tej agresivnosti pravi: 'To, kar hočem, je dobro drugega v moji podobi.' Kategorični imperativ — *Deluj tako, da bi lahko maksima tvoje volje zmeraj hkrati veljala kot načelo obče zakonodaje* — je princip, ki je logično nujen vsakemu konceptu moralnosti. Toda agresivnost, ki jo ta imperativ implicira, je jasna: če kdo hoče kakšno dejanje opraviti in mu je moč dana — ali naj mu ne bo omogočeno to voljo udejaniti — svojo maksimo uveljaviti kot načelo obče zakonodaje?« (Perry Friedman: *Etika filma Modri žamet, Problemi/Ekran* 11–12 oziroma 9–10, Ljubljana 1987, str. 84./ Ne, kajti to se bi lahko zgodilo samo ob čisti tranzitivnosti, ki drugega spreminja v čisto sredstvo.

¹² »Kadar Freud priporoča analitiko, naj ne poskuša usmerjati nezavednih sil, sproščenih z analizo, to se pravi, naj ne skuša zavzeti do pacienta stališča pedagoga in duhovnega vodje, tega ne počenja le zaradi deontoloških razlogov, marveč predvsem zato, ker analitik s tem ne bi mogel analizirati.« /Catherine Millot: *Ali je možna analitična pedagogika?*; v *Gospodstvo, vzgoja, analiza*, DDU Univerzum, Ljubljana 1983, str. 212–213/.

Ta podoba nam bo mimogrede tudi razkrila, do kam lahko seže neka vrsta globinske psihologije, kakršno na primer zastopa Janov s svojim prakrikom. Kantovo izhodišče je, da je dojenčkovo kričanje izraz njegovih zahtev, včasih opravičenih /lakota/, po bistvu pa neopravičenih. Zato v tej zvezi sploh ne govori o joku. Otrok naj bi s svojim kričanjem uveljavljal svojo voljo, svojo brezmejno samovoljo. V tej težnji je že dojenček, predvsem on, tiran: mali despot. Kant uporabi prav ta izraz; kar bi nas moralo presenetiti, saj v *Antropologiji* despotizem definira s tole sintagmo: zakon in nasilje brez svobode. Zdaj, ob otroku, pa je despotizem predstavljen z nečim, česar v okviru preučevanja oblik vladanja sploh ni navzoče, kot svoboda brez nasilja /otrokovega kričanja pač ne moremo imeti za nasilje/ in zakona. Anarhijo kot brezvladje definira Kant z zakonom in svobodo, ki sta brez nasilja, namreč oblastniškega nasilja oziroma nasilne oblasti. In kot je nenavaden otroški despotizem, ki se izraža v kričanju /despoti sicer radi padajo na to infantilno stopnjo despotizma, zlasti pedagoški despoti/, tako nenavadno je tudi priporočilo za odpravo tega despotizma.

Kant priporoča naslednje: pustiti otroka kričati. Pustiti biti otroku despot. Paradoks je seveda v tem, da zaradi kričanja otrok še ni despot. Da se kot despot potrdi šele tedaj, če se na njegovo kričanje odzovemo. Če nas zapeče vest ali če si — po Freudu — napačno razlagamo tihi glas intelekta. Ker je otrokovo kričanje pač glasnejše. Zlasti, ko se nam zazdi, da nimamo opravka le s kričanjem, marveč že kar z nekakšnim prakrikom. Dokler ta izvorni klic svobode ne onemi. Zaradi hlipanja ali pa — kasneje — zaradi togote, ki se konča v nemem valjanju po tleh.

Srečali smo se z dometom pozitivne, brezmejne in brezrazložne svobode. Pustiti otroka, da kriči, pomeni, pustiti ga v njegovi lastni svobodi. Se pravi, v primeru dojenčka, nemoči.

Vzgoja se začne z nagrajevanjem in kaznovanjem. Da se dojenček nauči, kdaj lahko in kdaj ne sme kričati. A še tu ga bomo pustili nekoliko zmedenega. Vsaj po Kantu, ki meni, da je otroka dobro pustiti malce kričati, ker s tem razvija svoje telesne sposobnosti. Prej ko slej pa ostaja vprašanje: Ali se je otrok, ki ve, kdaj sme in kdaj ne sme kričati, naučil misliti s svojo glavo? Se ni naučil — v okviru danih možnosti in zmožnosti — le *pravilno* /za druge in sebe koristno/ uporabljati svobodo? Kaj pomaga volja do moči, če nimaš moči? Če nimaš moči, da bi postavljaj zakone, ti preostane le to, da se znajdeš znotraj obstoječih, že danih zakonov. Da iščeš svobodo znotraj njih.

Kakšno svobodo? Videli smo, da je svoboda kričanja infantilna svoboda. Dobro je, če se je odvadimo čim prej. A krik upora? Ko vi-

dimo, da se oblast požvižga na kategorično imperativnost zakona moralnosti? Četudi je le pedagoška oblast? Oblast /visokošolskih/ učiteljev, ki po vsej sili hočejo vzgajati /z obvezno evidenčno listino, s kolokviji itn./ tiste, ki naj bi bili že vzgojeni? Da o moralno-politični in jugopatriotični vzgoji, ki naj bi človeka zasledovala — v najrazličnejših oblikah — tja do upokojitve, ne govorimo.

Vzgoja ima različne ravni. Skoraj na vseh ravneh pa je oblika pred vsebino.¹³ Ni naključje, da je drug izraz za vzgojo formiranje /nemško: *Bildung*/. Kultura temelji na kultiviranju. Tako telesna kot duhovna kultura. Pomembna je zaposlitev. Pomembna sta duhovno in telesno delo kot taka, se pravi, pomembnejše od tega, kaj se dela, je z vidika vzgoje /če ne prej se je to vsakdo naučil pri vojaki, v najčistejši obliki pa se je to pokazalo prek institucije družbeno koristnega dela/, da se dela. Da ne bi zavladal dolgčas, ki v človeku sproži spomin na izvirno svobodo, saj ga naravnost sili v vprašanje: Kaj naj zdaj počnem? *Was soll ich tun?*

Prednost oblike nad vsebino pomeni prednost vzgoje nad izobraževanjem. Kolikor je izobraževanje vsebina vzgoje, in to je, ne pomeni z vidika vzgoje nič drugega kot pomožno sredstvo in po bistvu celo njen stranski proizvod. Za Kanta, se pravi za novoveško, moderno razsvetljenstvo tako v razvoju posameznega človeka /dozorevanju otroka moškega spola/ kot v razvoju človeštva. Od tod njegovo vztrajanje pri razločku med vsebino in obliko tudi na ravni moralne vzgoje, kjer se na prvi pogled zdi, da bi morala vzgoja in izobraževanje povsem sovpadati. Kategorični imperativ je univerzalni zakon moralne vzgoje prav zato, ker je zakonita *forma* vseh moralnih zakonov. Čista forma.

Za dialektiko vzgoje in izobraževanja tu ni mesta. Razen v sofističnem smislu; kajti tu je oblika vsebina. Svoboda je formalna, vsebinsko nevtralna, se pravi sofistična svoboda; ali pa je ni. Vsakršna dialektika pod obnebjem moralnega Zakona — razvoj od Hegla prek Marxa do Lenina nam je to nazorno pokazal — pomeni konec, »usmrtitev« svobode. Najbolj totalitarna je tista vzgoja, ki se hoče prikazati kot /objektivno/ izobraževanje. Se uveljaviti kot univerzitetni diskurz. Recimo kot STM, kot samoupravljanje s temelji marksizma.

Ob tem pa ne smemo pozabiti, da se z nasprotkom med liberalno in totalitarno vzgojo gibljemo prav pod obnebjem moralnega Zakona.

¹³ Značilni so naslovi tekstov v bloku *La formation, l'enjeu d'une société*, ki ga je predstavila revija *Raison Présente* (Paris 1986, št. 80); Claire Blouviart: *La volonté de Formation* (str. 53—60), Frédéric Darmau in Pierre-Yves Mate: *A la recherche de la Forme* (str. 61—66), intervju z Maxom Ferrerom: *La formation des formateurs* (str. 67—74). Vzgajanje vzgojiteljev poteka prek hierarhijske nadvzgojiteljev, ki formirajo formaterje, izobražujejo izobraževalce.

Pod obnebjem generalne omejitve svobode v transcendentalnem pomenu, v pomenu kozmološke ideje. Ta omejitev res ni vsebinska, je pa oblikovana oziroma oblikodajna. Ni zakonodajna /v smislu pozitivnih zakonov/, je pa ustavodajna. Rečeno seveda metaforično; ne za družbeno, marveč za duhovno območje. Formalna svoboda »osvobajana« na družbenem področju, zatira in zatre pa duhovno prostost. Vsebinsko določena svoboda zaslužni človeka v celoti. Kot družbeno in duhovno bitje. Ali pa se motimo? Se ob družbeni nesvobodi ne razpre znova prav prostor duhovne prostosti?

Vrnimo se h Kantovi utemeljitvi primarne smiselnosti šole. Primarno ni to, da se otrok nauči tega ali onega, marveč to, da se nauči tiho sedeti in usmeriti svojo pozornost na čisto določen predmet. Lahko bi stopili še korak nazaj in rekli: primarno ni to, zaradi česar gre otrok v šolo, temveč to, da sploh gre. Da se odtrga /ga odtrgajo/ od družine. Temu pravijo prestop iz primarne v sekundarno socializacijo. Vendar sta tako prva kot druga socializacija nekaj postranskega. Ne z vidika družbe, pač pa z vidika vzgoje človeka kot človeka.

Narediti iz človeka človeka ne pomeni narediti iz človeka zgolj družbeno bitje. Pred socialnim je eksistencialno, pred človekom kot družbenim bitjem je človek kot duhovno bitje.

Foucaultovo potovanje od arheologije prek genealogije do ontologije izraža prav to dejstvo. Vendar od vednosti /resnice/ prehitro preskoči k zavednosti /dobrega/; preskoči namreč prek oblasti /pravega/. Enega svojih zadnjih spisov povzema v sklepnem stavku takole: »Ne vem, če je potrebno danes reči, da kritična naloga še vedno izhaja iz vere v razsvetljenstvo; še vedno mislim, da ta naloga zahteva delo na naših mejah; to je potrpežljivo prizadevanje, ki daje obliko naši nepotrpežljivosti za svobodo.«¹⁴ Razmerje med potrpežljivostjo in nepotrpežljivostjo vsekakor je razsvetljenski problem in paradoks uresničevanja svobode z delom je tipično razsvetljenski paradoks. Vendar na površini. Temeljno Kantovo vprašanje ni, kako prekoračiti meje, marveč kako postaviti meje svobode.

Ker je Foucaultovo glavno vprašanje vprašanje prekoračitve in širitve meja svobode, kajpada ne more slediti Kantu, temveč ubere nasprotno in v tem smislu — kljub nasprotnim trditvam — protirazsvetljensko pot. Podobno kot — kljub vsem razlikam — Habermas.

Foucaultovski način razmišljanja izhaja iz predstave, da že svoboda sama osvobaja. Svoboda ne osvobaja. Drago Jančar je v svojem *Briljantnem valčku* natančno zadel, ko je nad zdravstveno ustanovo posebnega tipa (nad zaporniško norišnico) kot prisposodbo človekoljubnega tota-

¹⁴ Michel Foucault: *Kaj je razsvetljenstvo?*; v *Vestnik IMS, ZRC SAZU*, Ljubljana 1987, str. 49.

litarizma (socializma s človeškim obrazom) postavil napis: *Svoboda osvobaja!* Natančno iz te parole namreč izhajajo »programi za novega človeka« /za totalnega človeka ali vsestransko razvito osebnost/, ki so jih, kakor ugotavlja sam Foucault, najslabši politični sistemi ponavljali skozi vse dvajseto stoletje. In se imeli za sisteme realnega, ne pa abstraktnega humanizma. Kajti svoboda, ki osvobaja, je svoboda s programom, svoboda, ki ničesar ne prepoveduje, pač pa vse, se pravi do podrobnosti zapoveduje in tako zbriše mejo med svobodo in nujnostjo, željo in zahtevo, pravicami in dolžnostmi. Sama svoboda postane dolžnost. Svoboda, toda ...

Obstaja svoboda, saj ni več kategoričnega imperativa, toda svoboda /osvobajanje človeka, dela itn./ je postala imperativna. In se s tem iz svobode pretvorila v osvobajanje brez konca. Prav to pa preprečuje kategorični imperativ, ki je nadčasoven. In je zato — čeprav zgolj na formalni ravni — vsa svoboda prisotna že zdaj in tukaj. Foucault se temu odreka v imenu parcialnih svoboščin in parcialnega, se pravi vsebinskega prekoračevanja meja svobode. Svoj kritikizem zgodovinske ontologije proglasi za metodo, ki se ne bo več ukvarjala z iskanjem obič formalnih *struktur*, temveč z zgodovinskim raziskovanjem *dogodkov*, ki so nas pripeljali do konstitucije nas samih in do pripoznavanja samih sebe kot subjektov tega, kar vemo /os védenja/ o stvareh, kako delujemo na druge /os moči/ in kakšno je naše razmerje do samih sebe /os etike/:

»V tem smislu ta kritikizem ni transcendentalen in njegov namen ni narediti metafiziko možno: po zasnutku je genealoški, po metodi pa arheološki. Arheološki — in ne transcendentalen — je v tem pomenu, da ne bo poskušal identificirati obče strukture vsega spoznanja ali vsakega možnega moralnega dejanja, ampak bo skušal obravnavati diskurzivne instance, ki artikulirajo to, kar mislimo, rečemo in delamo, kot toliko zgodovinskih dogodkov. In ta kritika bo genealoška v tem pomenu, da iz tega, kar smo, ne bo deducirala, kaj nam je moč narediti in vedeti, ampak bo iz naključnosti, ki nas je naredila to, kar smo, izluščila možnost, da prenehamo biti, delati ali misliti, kar smo, delamo ali mislimo. Ne poskuša narediti možno metafiziko, ki je končno postala znanost, marveč poskuša dati, tako daleč kot je to mogoče, nov zagon neomejenemu delu svobode.«

Nov zagon do kam? Do dojenčkovega kričanja? Do despotizma njegove nemoči? Otrok ne razširja mej. Jih ne prekoračuje. Tako se kaže kvečjemu z vidika staršev. Otrok išče meje. Vzgoja je v postavljanju meja. Foucault se giblje v »gospodarjevi« kletki in išče izhoda. Kant izhaja iz krščanstva, iz Pavla in Avgušтина, ki sta vedela, da greha ni, dokler ni meja (Zakona kot Postave, kot skupka zapovedi in prepovedi): želja je potlačeno poželjenje, poželjenje tostran Zakona in greh je v prekoračitvi Zakona, se pravi v nebrzdanem poželjenju. Svoboda je v

¹⁵ Prav tam, str. 46.

nezaslužjenosti grehu. Kategorični imperativ je avtonomna varianta te nezaslužjenosti, varianta novoveške subjektivitete. Zato nikakor ne moremo mimo te novoveške, moderne *obče strukture* vsakega možnega moralnega dejanja.

Moralni Zakon kot zakonita forma vsakega možnega moralnega dejanja, se pravi vseh možnih moralnih zakonov je pogoj možnosti moderne, se pravi avtonomne svobode. S tem pa tudi avtonomnega subjekta /sebstva/. Je moderno, novoveško razodetje svobode, ko maksima svobode postane hkrati tudi zakon svobode in narobe. To je razsvetljenski zakon par excellence; zakon, katerega zgodovinsko znamenje so vse novoveške revolucije. Ta zakon je tisto »sveto«, se pravi sakralno, zaradi katerega hočejo ljudje sodelovati v Revoluciji ne glede na njena grozodejstva. Ne glede na pojavno formo Zakona, kajti Revolucija je dogodek Zakona in s tem razodetje Svobode.

Zato Revolucija, ko išče svoje meje, žre svoje otroke, svoje z brezmejno svobodo obsedene despote. Sama Meja Revolucije pa spet ni nič drugega kot Zakon morale, obča struktura, iz katere ne more stopiti noben avtonomni subjekt; kajti v tistem trenutku, ko bi izstopil, ne bi bil več avtonomen, sploh ne bi bil več subjekt v novoveškem pomenu. Kakor so kategorije pogoji možnosti izkustva in s tem pogoji možnosti *predmetov /objektov/* izkustva *njihov* konstitutivni pogoj, tako so ideje, ki so sicer samo regulativne, subjektno konstitutivne: prek njih se dogaja interpelacija individuov v subjekte, tj. konstituiranje subjektov kot subjektov. Kategorični imperativ kot kategorični objektivni zakon svobode, kot antropološko razodetje kozmološke svobode je temeljna in hkrati vrhovna interpelacija novoveškega individua. Temeljna in vrhova konstituanta človeka kot avtonomnega subjekta.

Foucault se odpoveduje, v imenu »zgodovinske ontologije«, vsem radikalnim ali globalnim spremembam, produciranju počeznih programov /recimo prevzgoje človeštva/. Zavzema pa se za specifične transformacije, ki zadevajo specifične načine bivanja in mišljenja /razmerja do oblasti, razmerja med spoloma, razmerja do telesne in duševne bolezni/ in s katerimi naj bi prenehali biti, to kar smo, postali drugi in drugačni: »Na ta način bom filozofski etos, ki je lasten kritični ontologiji nas samih, označil kot zgodovinsko-praktični test meja, prek katerih lahko gremo, in na ta način kot delo, ki ga izvršujemo sami na sebi kot svobodnih bitjih.«¹⁶ To seveda ni nikakršna kritična ontologija, marveč zgolj in samo kritična praksologija. Foucault se ne zaveda, da se s tem, ko izpostavlja *delo*, ki ga »moramo opraviti« in ki naj bi imelo svojo splošnost, svojo sistematičnost, svojo homo-

¹⁶ Prav tam, str. 47.

genost in svoje zastavke, razglša za prenašalca tiste Kantove formulacije, po kateri je prva naloga šole omejitvev: biti tiho in se navaditi na usmerjeno pozornost. Torej na delo kot smotrno dejavnost. Zato s svojim testom meja, preko katerih lahko gremo, s svojim filozofskim etosom, s svojo »mejno držo« ostaja na meji kategoričnega imperativa, ki bi ga sicer rad prezrl. Moralni Zakon slej ko prej ostaja njegov »zgodovinski apriorij«. Na »analitiko resnice«, se pravi na kantovsko kritiko čistega uma se mu samo zato ni treba ozirati, ker jo v svoji »ontologiji sedanjosti« že predpostavlja, aktualizira na samo-umeven, nezaveden način.

O tem priča tudi njegovo razlikovanje med »tehnološkim tipom racionalnosti« in »strateško igro svobode«, ki izhaja iz razlike med teoretičnim in praktičnim umom. Strateška igra svobode naj bi se dogajala na polju vzgoje oziroma samovzgoje in samoprevzgoje, kolikor naj bi prek nje pač izstopali »iz tega, kar smo«, presegali in širili meje svobode. Oblike racionalnosti naj bi bile zadeva izobraževanja. Gibljemo se v razliki med ekzaktnimi in neekzaktnimi znanostmi, med naravoslovjem in družboslovjem oziroma humanistiko. Naravoslovje bi spadalo v izobraževanje, humanistika v vzgojo, družboslovje, kolikor ga izločimo iz humanistike, pa naj bi bilo nekje na sredi. Pač v smislu Foucaultovih treh osi: osi védenja /razmerja do stvari/, osi etike /razmerja do samega sebe/ in osi moči /razmerja do drugih/. Se pravi: upravljanja s stvarmi, usmerjanja ljudi in samoizgraevanja.

Vendar je Foucault najšibkejši prav tu, na mestu, kjer se ponaša z zgodovinskostjo. Kajti v primerjavi s Heideggrovo zgodovino biti in njenih epoh, ki so rezultat *dogodja* /*Ereignis*/, je nezgodovinski. Zdrsne na raven aktualne praksologije kot politologije.

Temeljna vzgoja modernega človeka, »prevzgoja« srednjeveškega v novoveško človeštvo se dogaja in zgodi v razmerju do stvari, prek metodologije. Od Descartesovih tekstov *Discours de la méthode* in *Regulae ad directionem ingenii* do Heglove veleknjige *Wissenschaft der Logik*. Bistvena razsežnost subjektivitetnostne vzgoje prodira prav skozi izobraževanje. Tudi tu kajpada ni nikakršne dialektike med vzgojo in izobraževanjem, saj je izobraževanje direktno determinirano z metodološko vzgojo. S paradigmo novoveške znanosti, ki izhaja iz metafizike subjektivitete.

Vzgoja kot forma in formiranje izhaja iz metode. To je vzgoja na paradigmatični ravni moderne epohe biti, subjektivitete kot biti bivajočega. Od tod še danes veljavna krilatica, da niso bistveni podatki,

marveč je bistven način mišljenja, se pravi metoda.¹⁷ Pred resnico in védenjem je pot do resnice in védenja. Po Kantu je znanstvenik za-
sliševalec narave: resnica je priznanje. Priznanje, ki je izsiljeno. To
ve Foucault seveda že v *Besedah in stvarih*, toda zdi se mu, da se je
znašel pred breznom in se zato obrne; da bi grebel po umu in iskal
njegove osvobodujoče in zaslužujoče poteze. Lahko se samo vpraša-
mo, zakaj tako trdovratno zatiska oči pred Heideggrovo razliko med
mišljenjem in umom, med človekovo tubitjo in človekom kot subjek-
tom, se pravi to epohalno /zgodovinsko/ postavo tubiti. Pred epohal-
nim »načinom« človeka biti tu, v svetu.

Kantov moralni Zakon kot kategorični imperativ je epohalni zakon. Pomeni zgodovinsko postavitev »nadzgodovinskega« zlatega pravi-
la: ne stori drugemu nečesa, kar ne želiš, da bi ta storil tebi! Kri-
terij tega pravila je zdaj avto-nomni subjekt. Človek naj bi dozorel,
odrastel, ko je sposoben ta kriterij sam uveljavljati. Tako rekoč po
»vrojeni« metodi. In po isti paradigmi, po kriteriju metode, dozori
človek tudi na drugih področjih: v znanosti, umetnosti itn. Vendar
tega »dozorevanja« Kant nima več za vzgojo, kajti za najvišjo stopnjo
vzgoje ima moralno vzgojo. Prehodne stopnje so discipliniranje /ukro-
titev divjosti/, kultiviranje /zgladitev surovosti in priučitev spretno-
sti/ in civiliziranje /udružbljenje/. Videli smo, da je metodični pouk
postavil na izhodišče discipliniranja in ga vezal na človekovo žival-
skost; hkrati pa smo razbrali, da v resnici ne gre za živalskost, mar-

¹⁷ Hegel je primat metode terjal že — in prav — na ravni gimnazije: »Pouk na gimnaziji naj bi bil tako sam za sebe srednji člen, ki ga moramo imeti za prehod od predstav in verovanj v podano snov k filozofskemu mišljenju, Obstajal naj bi iz ukvarjanja z občimi predstavami in približe z miselnimi formami, ki so skupne zgolj rezonirajočemu in filozofskemu mišljenju. Takšno ukvarjanje bi bilo v tesnem odnosu s spekulativnim mišljenjem, kajti ta na eni plati predpostavlja vajo v gibanju znotraj abstraktnih misli za sebe, brez čutne snovi, ki je še navzoča v matematični vsebini, na drugi plati pa miselne forme, katerih spoznanje omogoči pouk, spet uporablja filozofija, saj tvorijo glavni del materiala, ki ga predeluje. Prav ta seznanjenost in navajenost operiranja s formnim mišljenjem pa je tisto, kar pomeni direktno pripravo na univerzitetni študij filozofije.« (G. W. F. Hegel: *Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien*; in *Werke II*, Suhrkamp? Frankfurt 1970, str. 35.) Gre za Heglovo pismo ministru Niethammerju, v katerem navaja tudi to, da je že pri dvanajstih letih poznal Wolfove definicije o tem, kaj so *idea clara*, pri štirinajstih pa že vse silogistične figure in vsa pravila slepanja. Poudarja, da je prav gimnazijski čas, ko še ni skrbi s službo in študijem za kruh, najprimernejša doba za spekulativno pripravo, za metodološko izobraževanje. Upira se pritiskom, ki bi radi gimnazijski pouk pretvorili v pouk iz dela, za delo in v delu. Ob izrinjanju filozofije iz srednjih šol sredi sedemdesetih let objavi in komentira Heglovo pismo tudi Jacques Derrida v zborniku *Qui a peur de la philosophie* (Kdo se boji filozofije?), Flammarion, Paris 1977. Tedaj je bila ustanovljena GREFH (skupina za preučevanje pouka filozofije: *group de recherches sur l'enseignement philosophique*). V omenjenem zborniku so objavljeni različni dokumenti GREFH, med njimi — poleg teksta *L'âge de Hegel* (str. 73–110) — tudi Derridajev intervju iz *Nouvelle Critique* in tekst *La philosophie et ses classes*, ki ga je poprej objavil v reviji *Le Monde de l'éducation* (Paris 1975, št. 4). V nazadnje navedenem tekstu se Derrida zavzema za to, da bi morali filozofijo razgrniti na vsa leta adolescence — »med 15 in 18 letom, po puberteti in pred vstopom v družbo« (str. 448) — in s tem vzgojiti svobodnega, kritičnega človeka. So se Kantovi kriteriji glede omejitve vzgoje na čas do 16. leta izkazali kot zgodovinsko omejeni? So se leta dozorevanja podaljšala? Je postala kompleksnejša družba? Ali pa se je spremenil tip vzgoje? Naj bi se?!

več za kanaliziranje duha. Za omejevanje in usmerjanje inteligibilne svobode, ne nagonov.

Z »današnjega« vidika, se pravi z vidika Lacanove psihoanalize in pod obnebjem Heideggrovega mišljenja biti ima kantovska /razsvetljenska/ paradigma vzgoje dokaj natančno odmerjeno mesto. Lacan je diskurzivno razčlenil paradigmo novoveške subjektivitete, tj. paradigmo subjektivitete. Prezenterajo ga njegovi štirje diskurzi. Z vidika individualne vzgoje, ostajajoč znotraj dane paradigme, torej »normalne« vzgoje, je na izhodišču obvezne šole /onstran družinske vzgoje in njenih faz/ diskurz Gospodarja; segal naj bi do let, ki jih je določil Kant, a jih danes poznamo kot predpubertetna leta. S tem bi moralo biti vzgoje v ožjem smislu konec. Leta adolescence bi morala že pripadati diskurzu Histeričarke; mu tudi pripadajo, toda naši pedagogi se le stežka trgajo iz diskurza Gospodarja. Celó na univerzitetni ravni, ko bi moral tako za učitelje kot za študente veljati kot edini okvir diskurz Univerze. A ob zavedanju diskurza Analitika, ki izhaja iz izkustva, da vladajoči označevalec in mesto resnice nista neločljiva: zakoni niso zasidrani v resnici. V diskurzu Analitika pride končno do srečanja med resnico in vednostjo. Toda katero resnico in kakšno vednostjo?

Za seboj imamo vzgojo, omiko in izobraževanje. Iz nas so naredili človeka. Sami smo se naredili: zaradi svoje brezmejne radovednosti in hkratnega strahu pred brezmejno svobodo. Zdaj svobodo prepoznavamo v vzvratnem ogledalu Zakona /vseh vezi, ne samo moralnih/; spomnimo se, da Kant tudi divjost /divjaštvo, barbarstvo/ definira vzvratno, negativno: kot neodvisnost od zakonov. Naravno stanje je refleks civiliziranega stanja, se pravi civilne družbe. Srednjeveške svetlobe in sence se nam kažejo kot mrak spod luči razsvetljenstva; zato teh svetlob in senc ne bomo zagledali s povečevanjem moči razsvetljenske luči. Resnica razsvetljenstva v svoji očitnosti, kot ne-skritost zastira druge resnice. Gotovost subjekta zatira vse druge skrivnosti človekove tubiti. Človekova vednost se zgublja v subjektovi samozavesti. Ki se oblikuje v takšno ali drugačno subjektivistično zavvednost, sprevrže v ideološko prevzgojiteljsko strast, če v svoji osvajalski brezdistančnosti zgubi občutek za razliko med resnico in vednostjo.

Ni resnice o resnici. Iz tega prepoznanja izhaja distanca do svojih prepričanj in toleranca do prepričanj drugih.¹⁸ Hkrati pa mesto re-

¹⁸ Toleranca na začetku razsvetljenstva pripada Gospodarju, z njo je po lastni presoji razpolagal monarh. V postmodernem obdobju zato ne gre za Toleranco, marveč za ko-toleranco, za medsebojno, »vzvratno toleranco« (Karl-Werner Brand: *Zur politischen Kultur der neuen sozialen Bewegungen*; v *Politische Vierteljahrschrift*, posebni zvezek 18, Westdeutscher Verlag 1967, str. 338).

snice ni nikdar prazno. Lahko razgradimo metafiziko, ne moremo pa razgraditi tistega, iz česar metafizika izhaja. To je /bila/ prepotentna, hipermodernistična namera derridajevske dekonstrukcije: razgraditi Resnico na resnice in potem manipulirati z njimi. Namreč novoveško Resnico kot Gotovost. Heideggrovska razgradnja kot postmodernistični sestop je drugačna: z zgodovinsko določene ravni množstva gotovosti pod okriljem te ali one Gotovosti, iz območja epohalne Resnice sestopa k bitni resnici, k resnici biti kot ne-skritosti. K resnici, v kateri je nepresegljiva in neodpravljljiva skrivnost. Vendar ta skrivnost ni Resnica. Nekaj, kar bi si lahko prisvojili (če se že ne moremo približati na metodičen način) v mistični razsvetlitvi. Resnica kot ne-skritost je jasnina, toda kot skritost, se pravi skrivnost je nerazsvetljeno in tisto nerazsvetljivo. Pomeni mejo vsakršnega razsvetljenstva. Čisti eksternat kulture in prosvete. Prostor prostosti, ki ga ne moreta zapolniti ne vzgoja ne izobraževanje.

Vzgoja, ki ta prostor zapira, je zatiralska. Pa naj človeka vzgaja v služabnika Boga ali Gospodarja sveta. Sicer pa je *totalni človek* kot *vsestransko razvita osebnost, se pravi Samoupravljalca kot causa sui*, le zrcalna podoba — moderna kopija — Vsemogočnega. V temelju humanistične vzgoje je volja do moči: zagospodovati nad samim seboj, nad družbo in naravo. S pomočjo moralne vzgoje, ideološke prevzgoje in tehnične izobrazbe. Kolikor ob tem prevlada ideološka prevzgoja, kar se je zgodilo pri nas, je to znak zaostalosti. Napredek ni v podrejanju moralne vzgoje moralno-političnim, tj. ideološkim kriterijem in krčenju poli-tehnične izobrazbe, marveč v spreminjanju ideologije v socialno tehnologijo.

Socialna tehnologija z družboslovno izobrazbo in politehnična /naravoslovna/ izobrazba kot uvod v različne veje proizvodne in upravljalne kibernetike sta kosistema, elementa v strukturi, ki ustreza bistvu tehnike in se ji je znanost priljučila z občo sistemsko teorijo. Tehnično in tehnološko tu seveda ni isto kot strojniško, marveč zajema vse tisto, kar se prekriva s pomenom grške besede *techné*: spoznati se na nekaj. Spoznati se... in obvladati, razpolagati. Območje tehnike zato obsega vse človekovo znanje: od matematike do psihoanalize, od algoritmov algebre do psihoterapije in njenih tehnik.

V zavrtih sistemih, kakršen je naš, smo zato nenehoma pred dvojno nalogo. Pred izredno napornim dvojnimi dvosmernim razločevanjem. Se pravi pred nujnostjo dvojne in obenem hkratne kritike; kritike v njem prvobitnem pomenu. Ideologijo je treba kritizirati, da bi sprostili tehnologijo. Zavzemati se je torej treba za tehnologijo, toda hkrati je tehnologija po svojem bistvu nevarnejša od ideologije. Njena totalnost je globalna in epohalna, medtem ko je totalitarizem

ALI JE VZGOJA PREDMET PEDAGOŠKE ZNANOSTI?

Pritrdilni odgovor na zastavljeno vprašanje je samoumeven samo v horizontu razumevanja, ki ga zarisuje določen tip pedagoške znanosti. Vendar ostaja tu spregledano, da mora pedagogija kot znanost nujno izključiti iz svojega polja sleherno dilemo glede svojega znanstvenega statusa, da bi se kot taka sploh lahko vzpostavila. Zato se tudi pojavljajo takšna vprašanja v njenem okviru le kot *retorična vprašanja*, ki predpostavljajo pritrديلen odgovor. Vprašanje sproži zgolj navidezen ponovni premislek predpostavk pedagoške znanosti.

Takšna »refleksija« se kaže v navajanju vsakršnih težav in dvomov v znanstveno naravo pedagogije, izteče pa se, kot pravi Adorno v nekem drugem kontekstu, v obvezno formulo »pa vendar, in potrди tisto, v kar se je retorično podvomilo«. ¹ Retorično spraševanje o predpostavkah pedagoške znanosti bi morda lahko razumeli kot neke vrste obredno ponavljanje razcepa med vednostjo in verovaljem, ki je pripeljal do mitičnega začetka pedagoške znanosti. Prav z vpeljavo tega razcepa, ki ga najbolje izraža Mannonijev obrazec fetiške utaje: »Saj vem, pa vendar...«, ² se je mogoče približati misteriju nastanka pedagoške znanosti, ki nemara ni nastala z »epistemološkim rezom«, marveč je bila »ustvarjena« na osnovi »točke prešitja« ³ — ko je J. F. Herbart s »stvariteljsko gesto« spremenil nemogoče v mogoče. Z reinterpreteracijo Kantove teze o pedagogiji kot nemogoči znanosti ⁴ je Herbart proizvedel »čudežno sprevrnitev« celotnega dotedanjega pomenskega polja in naenkrat naredil na nov način berljivo natanko tisto, v čemer je videl Kant nepremostljivo oviro, da bi pedagogija lahko postala znanost. Prav *nepremostljivo oviro*, ki jo je za Kanta predstavljalo dejstvo, da pedagogija

¹ Th. W. Adorno, *Wozu noch die Philosophie*, v: *Cemu još filozofija*, Znaci, Zagreb 1978, str. 9.

² O. Mannoni, *Clefs pour l'imaginaire*, Seuil, Paris 1969, str. 32.

³ Cf. J. Lacan, *Psihoze*, *Problemi* 1902/4—6, str. 101—110.

⁴ N. Potkonjak, *Razvitak, konstitulsanje i savremeni pravci pedagogije*, Beograd 1972, str. 23.

ne more imeti svojega lastnega predmeta, ker se s »cilji vzgoje ukvarja filozofija (etika), s sredstvi in metodami vzgoje ter načini doseganja predpisanih ciljev pa psihologija kot filozofska disciplina«, je Herbart preinterpretiral tako, da je iz »etike in psihologije naredil temelj, na katerem stoji pedagogija kot samostojna znanost.⁵

»Točka prešitja« je prav ta zamenjava perspektive, ta spreobrnitev *ovire* v »pogoj možnosti« pedagogije kot znanosti, ta sprevrnitev poraza v zmago; je (v poznejši Lacanovi konceptualizaciji)⁶ »označevalec brez označenca«, ki za nameček vpotegne — skozi »čudežno« preobrazbo pomenskega polja — na nov način v tekst še svojega subjekta.⁷ Tisti, ki jih je Herbartova reinterpretacija »zgrabila«, so se prav skozi Herbartov poseg prepoznali kot znanstveniki. Herbart sam pa je utelesil nekakšno »zgostitev« dvojega: althusserjanski Subjekt interpelacije, ki spreobrača pedagoge v znanstvenike, in lacanovski »subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve.« Da ve kaj? Prav to, kako je mogoča pedagogija kot znanost. In kako je mogoča? Tako da jo zgradi na temelju utaje razcepa med vednostjo in verovanjem in jo torej izpelje iz naslednje logike: *saj vem* (da pedagogija nima predmeta) *pa vendar* (verjamem, da ga ima), pri čemer je moment verovanja objektiviran v *fetišu*, v nadomestnem objektu — etiki in filozofski psihologiji, ki stopita na mesto *manjkajočega* predmeta pedagogije.

Ne glede na to, koliko je ta v skopih obrisih podana interpretacija mita o nastanku pedagoške znanosti tudi sama mitična, pa je precej verjetno, da prav takšna logika determinira način spraševanja o predpostavkah pedagoške znanosti, kadar se to dogaja znotraj njenih lastnih meja. Tu je sleherno takšno vprašanje zvedeno na golo »retoriko«, ki predpostavlja pozitiven odgovor, ali pa se mu doda bodisi laičen prizvok, ki implicira nepoznavanje abecede pedagoške znanosti, bodisi skriti namen spraševalca: to sprašuje, toda kaj v resnici hoče? V nobenem primeru pa ni vprašanje vzeto zares. Zato se tudi na naslovno vprašanje odgovarja s samoumevnim: da, vzgoja je predmet pedagoške znanosti.

Poglejmo si sedaj, kako bi se edinole lahko glasil pritrdilni odgovor na isto vprašanje v kakem drugem kontekstu, kjer ni pravšen en sam odgovor, temveč dva, oba pa sta bizarna in paradokсна, saj ju je mogoče skonstruirati edinole po zgledu znane šale o vojvodi Wellingtonskem, ki jo povzema Freud takole: »Je to kraj, kjer je Duke of Wellington izrekel te besede? — Da, to je kraj, toda besed

⁵ Ibidem; F. Blättner, *Storia della pedagogia*, AA, Roma 1979, str. 317.

⁶ J. Lacan, *L'Envers de la psychanalyse*, str. 93.

⁷ Cf. S. Žižek, *Analiza »točke prešitja«*, v *Problemi teorije fetišizma*, Analecta, Ljubljana 1985, str. 77–95.

ni nikoli izrekel.⁸ Analogno bi se torej odgovora na vprašanje, *ali je vzgoja predmet pedagoških znanosti*, glasila:

1. Da, to je njen predmet, le da je pedagogija znanost brez predmeta.

2. Da, to je njen predmet, toda pedagogija ni znanost.

Pedagogija deli usodo večine humanističnih in družbenih ved, ki so po Althusserju »znanosti brez predmeta«, ker te vede po njegovem mnenju nimajo *spoznavnega predmeta* in jih zato ne moremo imeti za znanosti v strogem pomenu besede. Humanistika oz. slovstvene stroke imajo po tradiciji, čisto drugačen odnos do svojega »predmeta«, saj jim ne gre toliko za »spoznanje tega predmeta, ampak za opredelitev in priučitev pravil, norm in praks, katerih namen je (...) predvsem znati ravnati s temi predmeti.«⁹ Te stroke so sicer »dajale neko vednost«, toda »ne znanstveno vednost o njihovem predmetu, »marveč, poleg določene erudicije (...) neko večino: prav večino — kako ravnati, da bi dobro vrednotili — presojali, uživali — konsumirali — uporabljali ta predmet.« Zato je bilo slovstvo v temelju »izborna mesto pedagogije, torej kulturne dresure: naučiti se dobro misliti, dobro presojati, dobro uživati, dobro porabiti, se dobro obnašati do vseh kulturnih predmetov.«¹⁰ In prav ta vednost, ki je vložena v večino »kako ravnati, da...«, je za Althusserja »kultura«, ki jo poučujejo v šolah kot praktično sredstvo, kako »s privilegiranimi predmeti (leposlovjem, umetnostmi, logiko, filozofijo itd.)« vsiliti »določene norme praktičnega vedenja nasproti institucijam, »vrednotam« in dogodkom« dane družbe. Zato slovstvena »kultura« kot predmet, ki se poučuje v šolah, »ni čisto šolski pojav, je eden od momentov ideološke »vzgoje« ljudskih množic,¹¹ je »postopanje, ki ima hegemonski značaj (Gramsci): pridobiti si *privolitev* množic z ideologijo, ki je razpršena v oblike prezentacije in vcepljanja kulture.«¹²

Podobnega, čeprav precej manj opaznega in veliko bolj subtilnega ideološkega izobraževanja je deležno tudi poučevanje znanosti, ki nikakor ni samo učenje neke čiste vednosti, temveč je vedno tudi

⁸ S. Freud, *Studienausgabe* IV, Fischer, Frankfurt 1974, str. 60.

⁹ Znati »brati«, to je »uživati«, »vrednotiti« klasični tekst, znati »izkoristiti nauke« zgodovine, znati uporabiti dobro metodo za »pravilno« (logično) mišljenje, sklicevati se na prave ideje (filozofije), da bi se ob njih prepoznali ob velikih vprašanjih človeške eksistence, znanosti, morale, religije itd. (L. Althusser, *Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov* (SFZ), SH, Ljubljana 1965, str. 38).

¹⁰ L. Althusser, *ibidem*.

¹¹ Večinoma je neposredno razmerje šolstva v vladajočo ideologijo maskirano, tako kot tudi dejstvo, da je koncepcija šolstva, njegova orientacija in nadzorovanje pomemben moment razrednega boja. Ob velikih političnih in ideoloških krizah pa so bile »šolske reforme odkrito priznane kot revolucije v metodah ideološkega delovanja na množice. (...) Zgled: šolska reforma konventa, šolska reforma J. Ferrya, reforma šolstva, ki je tako zaposlovala Lenina in Krupsko, reforma šolstva v kulturni revoluciji itd. (*ibidem*, str. 40).

¹² *ibidem*, str. 39.

prenašanje ideologije znanosti in njenih rezultatov, prenašanje vednosti, kako se obnašati do te vednosti.¹³

Skratka, vzgoja se tu pokaže kot prikrita *druga plat izobraževanja*, kot neizogibni presežek poučevanja navidez nevtralnih učnih predmetov.

V tisti vrsti marksistične pedagogije, ki je bila prevladujoča pri nas (v smislu, da so misli »vladajočih« pedagogov hkrati vladajoče pedagoške misli), pa je zahteva po »vzgojnih« oz. ideoloških učinkih izobraževanja direktno izrečena: »celotno izobraževanje je nujno treba prežeti z marksističnimi stališči in marksističnim pogledom na svet (...). Ta težnja se ne more omejiti zgolj na preučevanje marksistične filozofije, marksistične politične ekonomije ipd. (...), in je tudi ni mogoče omejiti zgolj na obravnavo našega socialističnega samoupravnega sistema, marveč je treba marksistično utemeljiti tudi vse izobraževalne vsebine, in sicer ne le vsebine družbenih, temveč tudi vsebine naravoslovnih ved«. ¹⁴

Ker je celotno izobraževanje postavljeno v funkcijo razvijanja marksističnega svetovnega nazora, v funkcijo pridobivanja privrženecv za določene ideje, je po svoje razumljiv strah pred izobraževanjem, ki ne bi bilo položeno v Prokrustovo posteljo marksističnega pogleda na svet. Ta strah pred ločevanjem izobraževanja od »vzgoje«, bi lahko imenovali *ideološka agorafobija*, saj gre prav za strah pred *praznim prostorom*, ki bi v šoli s takšnim ločevanjem nastal, in ki bi ga potem zapolnil nekdo drug. Da do tega ne bi prišlo, je ločevanje vzgoje in izobraževanja po eni strani prepovedano in ožigosano za nemarksistično, za pozitivizem, ki vodi v »nevtralno šolo« ipd., po drugi strani pa razglašeno za nemogoče, kar seveda vodi v *paradoks*.

Vzgoje in izobraževanja ne smemo ločevati iz večih razlogov:

1. Ker je ločevanje nemogoče, saj je marksistična analiza pojmov vzgoje in izobraževanja pokazala, da moramo nanju »gledati v enotnosti«, da obstaja med njima povezanost, da »se v veliki meri pokrivata in ujemata« in da ju »ne moremo medsebojno izenačevati«.

2. Ker je ločevanje sicer mogoče, vendar je »imelo smisel v izkoriščevalskih družbah, kjer so si reakcionarni vladajoči razredi prizadevali, da bi vzgojo izkoristili v svoje interese«, nikakor pa tako ločevanje »nima opravičila (...) v naprednih družbah, zlasti ne v socialistični samoupravni družbi, kakršna je naša, v kateri je de-

¹³ Ibidem, str. 40.

¹⁴ I. Mrmak, *Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja*, Ljubljana 1977, str. 24.

lavski razred najnaprednejša družbena sila«, ki ima »poglavitno pozicijo pri usmerjanju celotnega družbenega življenja« in s tem »tudi vzgoje in izobraževanja«.

3. Ker je ločevanje nedopustno tudi takrat, ko je mogoče, saj ni res, da je izobraževanje »po svoji naravi vedno napredno« in da ga je zato potrebno ločiti od vzgoje, ki da ni nič drugega kot ideologija in orodje v službi vladajočih razredov, četudi je vzgoja »res imela tudi nazadnjaško in celo izkoriščevalsko družbeno vlogo«, ko »je služila interesom eksploatacijskih vladajočih razredov in širjenju njihovega vpliva«. ¹⁵

Takšen način argumentiranja živo spominja na znano zgodbo o preluknjnem kotliču, ki jo navaja Freud v *Razlagi sanj* kot zgled za to, kako sanje omogočijo »izpolnitev želje«. Gre za pripoved o človeku, ki ga sosed obtoži, da mu je vrnil poškodovan kotlič, on pa se brani takole: prvič, vrnil sem ga celega; drugič, kotlič je že bil preluknjan, ko sem si ga sposodil; in tretjič, kotliča si sploh nisem sposodil. ¹⁶ Paradoks zagovora je v tem, da bi vsak od teh argumentov, vzet sam zase, zadoščal za zavrnitev obtožbe, medtem ko se vsi trije med sabo izključujejo in so zanesljiv indic, da tisti, ki se brani na takšen način, »sam implicitno priznava resničnost očitka, ki ga pobija«. ¹⁷ Toda za razliko od Freudovega zgleada so navedeni argumenti v prid tezi o nesprejemljivosti ločevanja vzgoje od izobraževanja vprašljivi, tudi če jih vzamemo vsakega zase.

Prva izjava je zares argument le, če sta trditvi, da ostaja povezanost med vzgojo in izobraževanjem in da se pojma vzgoje in izobraževanja v veliki meri pokrivata in ujemata, resnični. Če pa sta resnični, potem imamo opravka s svojevrstnim paradoksom *prepovedi nemogočega* in z njegovo inverzno obliko: *zapovedjo danega in neogibnega*. ¹⁸ Znotraj danih predpostavk je ločitev med omenjenima pojmomema nemogoča. Če je nemogoča, čemu so potem potrebna svarila zoper ločevanje, čemu poudarjati nesprejemljivost takšnega ločevanja? In nasprotno, čemu zahtevati, da *moramo* na pojma vzgoje in izobraževanja gledati v enotnosti, ko pa je to v okviru danih predpostavk »tako ali tako neizbežno in dano in glede česar ni nobene izbire«. ¹⁹ Prepoved nemogočega ločevanja in zapoved misliti kot povezano tisto, kar je analiza odkrila, da je nujno medsebojno povezano, je potrebna prav zato, ker je že predpostavljena možnost lo-

¹⁵ Ibidem, str. 25–27.

¹⁶ S. Freud, *The Interpretation of Dreams*, London 1986, str. 197.

¹⁷ S. Žižek, *Jezik, ideologija, Slovenci*, DE, Ljubljana 1987, str. 79.

¹⁸ M. Dolar, »Strel sredi koncerta«, v: Th. W. Adorno, *Uvod v sociologijo glasbe*, DZS, Ljubljana 1986, str. 318–323.

¹⁹ Ibidem.

čitve, predpostavljena je prav vednost, da je ločitev že bila udejanjena tako v praksi kakor tudi v pedagoški teoriji.

Na teoretski ravni analiza ni dovolj prepričljiva, ker se omejuje zgolj na pojmovanja vzgoje in izobraževanja v jugoslovanski povojni pedagogiji, ki se tako ali tako v celoti razglaša za marksistično, izogne pa se analizi teh pojmov in njunega odnosa v drugih pedagoških smereh, kjer so bili podani tudi popolnoma drugačni sklepi. Takšna zamejitev analize jasno kaže na njeno praktično intenco: preprečiti sleherno možnost, da bi kakšna od različic marksistične pedagogije v svoji interpretaciji vzgoje in izobraževanja lahko služila kot legitimacija praktičnim poskusom ločevanja vzgoje od izobraževanja oz. bolje rečeno, poskusom, da »se vsi vzgojni vplivi, ki niso neposredno povezani s pridobivanjem znanja, spretnosti in navad, reducirajo na ‚ideologijo‘«,²⁰ ki nima mesta v znanstveno zasnovanem pouku.

Iz tega je razvidno, da »pozitivistično« zavzemanje za »čisto« izobraževanje ni bilo mišljeno kot popolna ločitev od vzgoje (kar bi seveda pomenilo zahtevati nemogoče) ampak le od tiste, ki ni neposredno povezana z izobraževanjem. Tudi šola, v kateri bi bila takšna ločitev izpeljana in bi torej delovala v »praznem prostoru«, ne bi vzgoje prepustila drugim, temveč bi še vedno producirala vzgojne učinke. In to ne samo skozi izobraževalne vsebine,²¹ marveč tudi kot učinke *transferja*, ki ga sproža učitelj, kot »subjekt za katerega se predpostavlja, da ve« in *mehanizmov* »nadzorovanja in kaznovanja« v foucaultovskem pomenu besede.²²

Drugi sklop argumentov je problematičen, ker utemeljuje nesprejemljivost ločevanja vzgoje od izobraževanja z abstraktno opredelitvijo zgodovinske vloge delavskega razreda, ki se loči od vseh drugih razredov po tem, da ni samo nosilec svojega razrednega interesa, da njegov zgodovinski cilj ni, da bi ovekovečil samega sebe kot razred, temveč prav nasprotno, da sebe kot razred odpravi, ko ustvari brezrazredno družbo. Delavski razred je zgodovinsko prisiljen, da odpravi sleherno družbeno izkoriščanje, če hoče, da se sam osvobodi izkoriščanja, kajti v nasprotnem primeru ostaja sam v izkoriščanem položaju. Če torej delavski razred ne more imeti izkoriščevalske funkcije, potem tudi vzgoja, ki služi njegovim interesom ne more biti nazadnjaška in izkoriščevalska. Ker pa ima v naši socialistični samoupravni družbi pglavitno vlogo pri usmerjanju celotne družbe, in s tem tudi vzgoje in izobraževanja delavski razred, bi »ločevanje

²⁰ I. Mrmak, *ibidem*, str. 25.

²¹ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris 1981, str. 111.

²² Cf. M. Foucault, *Nadzorovanje in kaznovanje*, DE, Ljubljana 1984, str. 135–227.

vzgoje od izobraževanja pomenilo izločiti vzgojo za druge, v tem primeru za reakcionarne družbene sile, to pa bi pomenilo zgodovinsko napako delavskega razreda in socialistično usmerjenih sil v celoti.²³

Simptomatična točka izpeljave je prav opredelitev delavskega razreda, ki upravlja s celotno družbeno reprodukcijo, opredelitev z njegovimi zgodovinskimi interesi. S tem je *zastrita* razlika med empiričnim delavskim razredom in njegovim zgodovinskim interesom, hkrati pa se *razkrije*, da »delavski razred«, ki ima poglavitno vlogo pri usmerjanju vzgoje in izobraževanja, ni empirični delavski razred, temveč utelešenje njegovega zgodovinskega interesa, tj. Partija. Kako napredna je vzgoja, ki služi interesom »delavskega razreda«, pa smo imeli priložnost videti tudi ob zadnji šolski reformi in njenem anti-intelektualizmu.

Tretji argument proti ločevanju vzgoje od izobraževanja bi lahko brali kot pedagoško različico spopada med dvema poglavitnima razumevanjima znanosti v marksizmu Druge in Tretje internacionale, kjer so, poenostavljeno rečeno, eni menili, da je znanost sama po sebi pozitivna in pogresivna, drugi pa, da je vse odvisno od tega, kako je uporabljena. Če znanost prevedemo v izobraževanje (izobraževanje kot posredovanje znanstvenih spoznanj), lahko tretjo točko razumemo kot poskus utemeljitve druge pozicije nasproti prvi. Kronske argumente je življenska izkušnja, da tudi visoko izobraženi ljudje ne ravna vedno v skladu s svojim znanjem.²⁴ In zakaj ne? Zato ker niso ustrezno vzgojeni.²⁵ Odgovor je nezadosten že na ravni vsakdanjih izkušenj. Kakšno pojasnilno vrednost ima naprimer ugotovitev, da zdravnik, ki kadi kljub temu, da dobro ve, da je kajenje zdravju škodljivo, kadi zato, ker ni ustrezno vzgojen? Na teoretski ravni bi se bilo s problemom (da nekdo kljub vednosti ravna v nasprotju s takšno vednostjo) nemara potrebno spoprijeti tako, da bi ga navezali na problematiko »fetiške utaje« (Mannoni), »ciničnega uma« (Sloterdijk), »šibkosti volje« (Davidson) ipd. Tu pa je zastavljen čisto ideološko. Predpostavljeno je, da mora subjekt »delovati v skladu s svojimi idejami, da mora potemtakem v dejanje svoje materialne prakse vpisati svoje lastne ideje svobodnega subjekta« (npr. če verjame v Boga, hodi v cerkev, kleči, moli, se spoveduje, dela pokoro itd.). Če tega ne stori, »potem ni prav«. In res, če ne dela tega, kar bi moral, pač glede na to, v kar veruje, potem dela nekaj drugega, kar po isti idealistični shemi pomeni, da v glavi skriva druge ideje, kot jih javno razglša, in da deluje v skladu s temi drugimi idejami, in je potemtakem kot človek

²³ I. Mrmak, *ibidem*, str. 27 .

²⁴ *ibidem*, str. 26.

²⁵ *ibidem*.

»nedosleden« (»nihče ni samovoljno hudoben«) ali ciničen ali perverzen.²⁶

Toda vrnimo se po tem daljšem ovinku ponovno k humanističnim *vedam* in njihovemu odnosu do svojega »predmeta«, ki naj bi že dalj časa ne bil več praktičen, marveč znanstveno spoznaven. Ker so prepričane, da jim je ta preobrat uspel, zahtevajo zase nov naziv: humanistične *znanosti*. Vendar sama sprememba imena in metod za Althusserja še ni dokaz, da so zares spremenile tudi svojo »naravo«, saj je lahko njihovo razglašanje za znanosti le namera, program, če ne tudi »mit, katerega namen je ohranjati iluzijo, »realizacijo želje«.²⁷ Zanj so humanistične vede, ki resda producirajo dolge diskurze in številne »rezultate«, še vedno znanosti brez predmeta, ker v svojem »predmetu« zgolj realizacijo določene filozofije. Te filozofije (ali tiste stroke, ki tako kot naprimer »lingvistika in psihoanaliza čedalje bolj služijo kot »filozofija« literarni zgodovini, »semiologiji« itd.), *nadomeščajo* humanističnim vedam *teorijo*, ki jim manjka, nadomeščajo jim prav tisto, kar jim manjka, da bi si zaslužile naziv znanosti.²⁸

Kar se pedagogije tiče, bo to kar držalo. O tem zgovorno pričajo že nazivi pedagoških smeri: marksistična, personalistična, funkcionalistična, eksistencialistična, hermenevtično-spekulativna, deskriptivno-fenomenološka, empirično-pozitivistična, psihoanalitično-individualna, dialektična, družbeno kritična itd. Tisto, po čemer se te smeri razlikujejo med seboj, ni nič specifično pedagoškega, ampak so to filozofije ali njeni nadomestniki.

Če torej filozofija nadomešča humanističnim vedam manjkajočo teoretsko podlago, jim sicer zakriva manko njihove lastne teorije in daje videz znanosti, ne more pa jim dati predmeta. To pa zato, ker ga tudi sama nima. Po Althusserju filozofija nima predmeta v takšnem smislu, v kakršnem ga ima kaka znanost, ne producira spoznanj, temveč postavlja teze, ki »ne dopuščajo ne dokazovanja ne znanstvenih preskusov v strogem smislu, ampak racionalne upravičbe«; ne producira znanstvenih konceptov, marveč filozofske kategorije; ne razrešuje znanstvenih problemov namesto niti ne na mestu znanosti.²⁹

Filozofija nima spoznavnega predmeta, ker »se konstituira po istem načelu, kot (razcepljeni) subjekt želje, kot polje boja, dominacije in intervencije, ne pa kot domena vednosti.«³⁰ Filozofija, ki je v *Leninu in filozofiji* definirana kot zastopnik politike oziroma razrednega boja v polju teorije, zavzame mesto Nezavednega tj. označevalca.

²⁶ L. Althusser, »Ideologija in ideološki aparati države«, v: *Ideologija in estetski učinek*, CZ, Ljubljana 1980, str. 70.

²⁷ L. Althusser, *Filozofija in SFZ*, str. 42.

²⁸ *Ibidem*, str. 43.

²⁹ *Ibidem*, str. 8–21.

³⁰ N. Mišević, *Marksizam i post-strukturalistička kretanja*, Rijeka 1975, str. 72.

Če izhajamo iz te Althusserjeve definicije in upoštevamo, da »Althusserju kot edini »subjekt« (v narekovajih) zgodovine nastopi razredni boj, bi tedaj lahko opredelili filozofijo kot označevalca — gospodarja (S₁), ki reprezentira subjekt (razredni boj) v polju teorijevednosti (S₂): diskurz gospodarja v polju teorije (npr. v obliki ideološko-teleološke utemeljitve posebnih znanosti), diskurz, ki zastrto »odraža« interese razrednega boja«. ³¹

Natanko ti dve funkciji, *utemeljevanje* posebnih znanosti in *zastopanje* politike v polju znanosti, ima v naši pedagogiji marksizem. Marksizem je hkrati *temelj* jugoslovanske povojne pedagogije in *zastopnik* politike v njej. Reprezentant politike v polju pedagoške teorije pa je lahko prav zato, ker je razumljen v smislu Stalinove opredelitve dialektičnega materializma kot svetovnega nazora marksistično-leninske partije. ³² Da je temu tako, nas preprečuje teza: »da vsebine marksizma in marksističnega pri nas ne moremo razlagati v smislu zahtev po pluralizmu marksističnih orientacij in po njih »objektivnem«, v resnici objektivističnem prikazovanju brez angažiranega stališča, marveč da se zahteva po marksistični vzgoji in izobraževanju mora usmeriti v preučevanje, poglobljanje in nadaljnje spopolnjevanje marksistične teorije ter ideologije in samoupravne socialistične usmeritve, ki jo je v svoji praksi razvijala in jo razvija Zveza komunistov Jugoslavije«. ³³

Če povzamemo razloge, zaradi katerih so po Althusserju humanistične vede (razen redkih izjem), znanosti brez predmeta, potem bi lahko rekli, da zato, ker po eni strani nimajo spoznavnega predmeta, ampak »predmet«, do katerega so v praktičnem odnosu, po drugi strani pa zato, ker v svojem predmetu zgolj realizirajo določene filozofije. Te jim sicer nadomeščajo manko teorije, vendar jim ne morejo dati predmeta, ker ga tudi one nimajo v tistem smislu, v kakršnem imajo realni predmet znanosti.

Ti argumenti delujejo dokaj prepričljivo vsaj v primeru pedagogije oziroma, natančneje rečeno, določene zvrsti pedagogije.

Poleg te teze postavi Althusser še neko drugo hipotezo, po kateri naj bi morda bil večji del humanistike »brez predmeta« zaradi tega, ker te vede »zgrešijo predmet, ki ga želijo doseči, in sicer zato, ker ta predmet — paradokсно — (tisti, katerega si zadajo) ne eksistira«. ³⁴ Althusser se pri tem sklicuje na Kanta, ki je nekdanj »(za teologijo, vendar tudi za racionalno psihologijo in racionalno kozmologijo) po-tegnil poduk: obstajajo lahko znanosti, katerih predmeti ne eksistirajo,

³¹ S. Žižek, *Hegel in označevalec*, Analecta, Ljubljana 1980, str. 215.

³² *Zgodovina VKP(b)*, Kratki kurz, Ljubljana 1946, str. 104.

³³ I. Mrmak, *ibidem*, str. 25.

³⁴ L. Althusser, *Filozofija in SFZ*, str. 34.

eksistirajo lahko znanosti brez predmeta«. ³⁵ Ali lahko potegnemo takšen poduk tudi za humanistične vede? Zdi se, da meri Althusserjeva hipoteza prav na takšen sklep, po katerem so humanistične vede znanosti, ki obstajajo kljub temu, da njihov predmet ne eksistira. Pri tem ni razvidno, ali misli na realni ali na spoznavni predmet. Toda naj misli enega ali drugega, v obeh primerih zaidemo v svojevrsten paradoks, če upoštevamo njegovi prej omenjeni tezi, po katerih je za znanost bistveno, da ima tako spoznavni predmet, po katerem se loči od humanističnih ved (prva teza), kakor tudi realni predmet, po katerem se razlikuje od filozofije (druga teza). Če ne bi eksistiral spoznavni predmet, potem bi glede na prvo tezo tudi znanosti ne bilo. Bile bi le humanistične vede, ki imajo do svojega »predmeta« praktičen in ne spoznavni odnos. Če pa ne bi obstajal realni predmet, potem bi glede na drugo tezo, znanost spet ne mogla eksistirati, ker bi bila izničena prav razlika med znanostjo, ki ima realni predmet, in filozofijo, ki ga nima; razlika torej, ki je za znanost konstruktivna.

V okviru omenjenih predpostavk je torej za neko znanost nujno, da ima realni in spoznavni predmet, ki ju tudi ne more med sabo izenačevati. Tu puščamo ob strani aporijo Althusserjeve epistemologije, ki izvira iz vztrajanja na neprekoračljivi meji: spoznavni predmet/realni predmet in hkratnem pojmovanju spoznanja kot specifičnega privsvajanja realnega predmeta, ki obstaja zunaj misli, ³⁶ in navezujemo na razliko med *realnim področjem* in *predmetom* neke znanosti. Ta distinkcija med realnim področjem in predmetom neke znanosti, na katero opozarja P. Macherey, ³⁷ še posebej zadeva pedagogijo, ki pogosto opredeljuje svoj predmet kot »področje realnosti«, ³⁸ ali »vzgojno realnost« v smislu »mesta«, na katerem se vzgoja realno dogaja. ³⁹ Znanost po Machereyu sicer *izhaja* iz realnega, vendar se mora strogo spoznavanje načelno izogibati vsakršnemu empirizmu, saj »tisto, na kar se racionalno raziskovanje neposredno nanaša, poprej še ne obstaja, pač pa se v tem raziskovanju šele producira.« Zato *predmet* ni enostavno postavljen pred pogled, ki ga preiskuje in tudi »vedeti ne pomeni videti.« Vednost vzpostavlja neko razdaljo, neki *razmik*, ki »omejuje izhodiščno področje in ga spreminja (...) v predmet vednosti.« Prav zato, ker je realno področje, na katerem se dogaja neka tehnika, nujno empirično dano, ni težko iz njega narediti začetka, ga vzeti za izhodišče, vendar, poudarja Macherey, zgodovina zna-

³⁵ Ibidem.

³⁶ Več o tem glej v: S. Žižek, *Hegel in označevalec*, str. 203–219.

³⁷ P. Macherey, »Nekaj temeljnih konceptov«, v: *Ideologija in estetski učinek*, CZ, Ljubljana 1980, str. 147–150.

³⁸ N. Potkonjak, *ibidem*, str. 38.

³⁹ J. Derbolav, »Autodefinizione della scienza dell'educazione«, v: *Lecture di epistemologia pedagogica tedesca*, La Scuola, Brescia 1986, str. 93.

nosti kaže, da »do predmeta ne pride na začetku, temveč šele za nazaj«. ⁴⁰ Predmet znanosti je konstruiran predmet tako za Fichanta ⁴¹ kakor za Bachelarda, za katerega je objektivnost znanstvenega spoznanja možna »edinole, če smo prelomili z neposrednim predmetom«. ⁴² To pomeni, da z vidika epistemologije ni več predmet znanosti (v smislu pomanjšanega modela pozitivne realnosti) tisti, ki bi lahko zagotavljal resnico znanstvenega spoznanja, temveč je sedaj konstitutiven za znanstveno objektivnost »moment negativnosti, to, kar znanstveno spoznanje ni — tj. prelom s predhodnim, vsakdanjim vedenjem«. ⁴³

Skratka, predmet neke znanosti ni omejeno področje realnosti, ki bi se ga določena znanost lotevala s sebi (bolj ali manj) lastno metodologijo, temveč je produkt znanosti, ki kot tak ne more eksistirati že na začetku. Zato tudi ni nikakršne začetne definicije določene znanosti. Edina določitev neke znanosti je po Fichantu »prav njena zgodovina, ki pa ni (...) pregled rezultatov in odkritij, pač pa (...) dejanski pogoji produkcije njenih konceptov« (...) Neka znanost se ne poraja niti iz definicije nekega predmeta niti (...) z uvedbo neke metode. Porodi se skoz konstitucijo skupka konceptov, skupaj s pravili njihove produkcije«. ⁴⁴ Pri tej opredelitvi moramo biti pozorni na dejstvo, da gre prav za produkcijo *konceptov* in ne morda pojmov ali kategorij, s čimer je na terminološki ravni zaznamovana (če upoštevamo Badioujeve distinkcije, ⁴⁵ specifična razlika znanstvenega diskurza v opoziciji do ideološkega in filozofskega, drugače rečeno, gre

⁴⁰ P. Macherey, *ibidem*.

⁴¹ »... dejansko je znanstveni predmet teoretski, konstruiran predmet, predmet v »mišljenju« ne pa dana neka konkretna reč v smislu nosilca svojih zaznavnih lastnosti« (M. Fichant, »Ideja zgodovine znanosti«, *Problemi* 1981/6—8, str. 146).

⁴² G. Bachelard, *Epistémologie*, Paris 1971, str. 123.

⁴³ R. Riha, *Filozofija v znanosti*, Analecta, Ljubljana 1982, str. 81.

⁴⁴ M. Fichant, *ibidem*, str. 145.

⁴⁵ »Pojme bomo imenovali enote ideološkega diskurza; koncepte enote znanstvenega diskurza; kategorije enote filozofskega diskurza« (A. Badiou, *Le concept de modèle*, Maspero, Paris 1969, str. 13). Po Badiouju je filozofija v bistvu ideološko pokrivalo znanosti in zato denotira kategorija kot element filozofskega diskurza »neobstoječe« predmete, v »katerih se kombinirata delo koncepta in pojmovno ponavljanje. Na primer platonovska kategorija »idealnega števila« označuje v »neobstoječem« opredelitvi koncepte teoretske aritmetike in hierarhizirajoče pojme politično-moralnega izvira« (B. Rotar, »Vprašanje statusa družbenih ved in semiotike, *Problemi* 1972/115, str. 29).

Pri tem pa ne smemo spregledati, da znanstveni koncept v Bachlardovem in Cangulhemovem pomenu besede ni istoveten niti s terminom niti s teorijo, ki naj bi ji pripadal. Prav tako ga ne gre razumeti kot rezultat »procesa abstrahiranja in posploševanja, v katerem bi akcidentalne znake opuščali, bistvene pa ohranjali«, saj ni izvleček tistega, kar je dano, marveč je instrument, s katerim se konstruira realni objekt skoz prekinitev s tistim, kar je dano. Opredeljen je diferencialno, v razmerju do drugih konceptov, do »korpusa konceptov« (Bachelard), do »konceptualnega konteksta« (Cangulhem). Zato epistemolog ne išče ustreznosti koncepta nekemu danemu objektu ali lastnosti, temveč mora pokazati, »kako mu medsebojne relacije konceptov neke znanosti omogočajo, da določeno polje objektivnosti definira kot svoje področje racionalnega (prim. E. Bahovec, »O analizi razvoja znanstvenih konceptov«, v: *Terminologija v znanosti*, PI, Ljubljana 1984, str. 41).

za razloček med tistim, kar predstavlja njene izvire.⁴⁶ Znanost se vzpostavi po Bachelardu takrat, ko pride v pojmovnem polju »izvirov« do konceptualne mutacije, oziroma do epistemološkega preloma, tj. do vzpostavitve notranje distance in novega spoznavnega stališča, »ki zahteva reinterpretertacijsko (...) polja vednosti, s tem pa vse polje na novo strukturira.«⁴⁷ Koncept epistemološkega preloma (ki zadeva, tako kot Kuhnova znanstvena revolucija, raven konceptualizacije in mu sledi »reorganizacija celotnega konceptualnega polja, v katerem so definicije pojmov določene na osnovi medsebojnih teoretskih relacij«), ima dve funkciji: »razložiti nastanek znanosti kot prekinitev s predznanstvenim diskurzom, z naivnim realizmom« in »filozofijo filozofov« na eni strani ter pretresti »prelom in mejnike v zgodovini znanosti«⁴⁸ na drugi. Je torej nekakšen mejni pojem epistemologije in zgodovine znanosti.

Z Althusserjevo preinterpretertacijsko pa je bil vpeljan razloček med epistemološko mutacijo, katere učinek je epistemološki prelom oziroma transformacija ideološkega polja (vendar brez spremembe narave tega polja), in epistemološkim rezom, s katerim se šele vzpostavi znanost, ko se iz ideološkega polja izloči posebna konceptualizacija, ki »se poslej nanaša na to polje kot njegova interpretacija.«⁴⁹ V tem smislu je znanost, kot pravi Kristeva, »predvsem znanost o ideologiji v lastni domeni«,⁵⁰ to pa implicira Regnaultovo tezo, da »vsaki znanosti ustreza ideologija, s katero je prelomila«,⁵¹ in da je epistemološki rez točka, s katere ni vrnitve.⁵²

Če izhajamo iz takšnih izhodišč, potem je tudi za pedagogijo kot znanost bistvenega pomena vprašanje, ali je do epistemološkega reza, ki pomeni prelom s predznanstvenim ali točneje, paraznanstvenim diskurzom, že prešlo. Vprašanje je še vedno odprto. W. Brezinka v svoji pregledni in bogato dokumentirani razpravi o problematiki znanstvene narave pedagogije poudarja, da je sicer res, da nedvomno obstaja cel kup razprav o vzgoji, ki veljajo za prispevek k znanstveni pedagogiji; da je bilo že leta 1869 ustanovljeno Društvo za znanstveno pedagogijo, leta 1963 pa Nemško društvo za znanost o vzgoji; da na univerzah obstajajo katedre za »pedagogijo« ali za »znanosti o vzgoji«, ki podeljujejo akademske naslove; in da je v nekaterih državah celo uradno priznано, da eksistira znanost po imenu »pedagogija« ali

⁴⁶ B. Rotar, *ibidem*, str. 28.

⁴⁷ B. Rotar, *Risarji: učenjaki*, DE, Ljubljana 1985, str. 21–22; Cf. G. Bachelard, *La formation de L'esprit scientifique*, Paris 1963 in G. Canguilhem, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris 1975, str. 173–207.

⁴⁸ E. Bahovec, *op. cit.*, str. 40.

⁴⁹ B. Rotar, *Risarji: učenjaki*, DE, Ljubljana 1985, str. 22.

⁵⁰ J. Kristeva, *Sémiotiké*, Seuil, Paris 1969, str. 23.

⁵¹ F. Regnault, »*Dialectique d'épistémologies*«, *Cahiers pour l'analyse*, 1968, str. 39.

⁵² Cf. M. Fichant et M. Pécheux, *Sur l'histoire des sciences*, Maspero, Paris 1969.

»znanosti o vzgoji«. Kljub temu pa so dvomi o znanstveni naravi pedagogije še vedno zelo razširjeni.⁵⁴

Kritike pedagogije kot znanosti razvršča Brezinka v tri skupine. V prvo skupino spadajo tisti, ki odrekajo znanstveni značaj obstoječi pedagogiji, ne izključujejo pa možnosti, da se kot znanost lahko še izoblikuje. M. Montessori je za pedagogijo svojega časa menila, da »predstavlja samo slutnjo neke znanosti, ki se mora šele razviti iz množice rezultatov pozitivnih in eksperimentalnih znanosti; S. Bernfeld pa je tedanjo pedagogijo označil za neznanstveno, za »zgodbe o vzgoji, ki so brez empirične osnove.«

Dodajmo še Makarenkovo stališče do »buržoazne« pedagogije, s katero naj bi on oziroma socialistična pedagogija radikalno prelomila: »Z odvratnostjo in jezo sem razmišljal o pedagoški znanosti (...). Kakšna imena, kakšne sijajne misli: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! Koliko knjig, koliko papirja, koliko slave! Istočasno pa praznina, ničesar ni, ne moreš obvladati enega pobalina, ni metode, ni sredstva, ni logike, enostavno ničesar ni. Nekakšno šarlatanstvo.«⁵⁵

V drugo skupino kritikov uvršča Brezinka tiste, ki verjamejo, da pedagogija kot znanost že obstaja, da pa je velik del pedagoške literature neznanstven in zasnovan na čisti spekulaciji. Tako je npr. za A. Fischerja pedagogija bolj »spekulativna tvorba kot spoznavanje same stvarnosti«, je v svojem bistvu še vedno filozofija, »bolj verovanje in zahteva kot spoznavanje in dokazovanje.«

V tretjo skupino pa sodijo tisti, ki trdijo, da ni samostojna znanost o vzgoji niti nujna niti mogoča. Nujna ni zato, ker se iz dejstva, da vzgoja obstaja, ne more sklepati, da mora obstajati tudi znanost o vzgoji niti da mora biti vzgoja predmet samo ene znanosti. Ker je vzgoja psihičen, družben in zgodovinski fenomen, je kot taka predmet proučevanja psihologije, sociologije in zgodovine. S filozofskimi problemi vzgoje pa se ukvarja filozofija. Zato je ena znanost o vzgoji ne samo odveč, temveč je v osnovi nemogoča, ker je njen predmet prav tisto, kar je predmet drugih znanosti.

Takšno razumevanje je po Brezinki prevladujoče v anglo-ameriškem govornem področju, kjer ne eksistira pedagogija v smislu samostojne znanstvene discipline, marveč se s problemi vzgoje ukvarja več znanosti oziroma njihovih disciplin. Te discipline sicer povezuje skupno ime »educational research«, vendar ne tvorijo sistema znanosti o vzgoji. V Nemčiji se za skupek »vseh tistih empiričnih in normativnih disciplin, ki se ukvarjajo z vzgojno stvarnostjo«, včasih uporablja izraz »znanost o vzgoji« v širšem smislu (Derbolav).

⁵⁴ B. Rotar, *Risarji: učenjaki*, op. cit.

Tako so torej značilnosti samostojne znanosti pripisane šele takšni mešanici nepovezanih področij različnih znanosti. Po drugi strani pa obstajajo v deželah angleškega govornega področja teorije vzgoje, za katere se v Nemčiji uporablja izraz »pedagogija«. Te »teorije, ki jih v ZDA običajno imenujejo »osnove vzgoje« (*foundations of education*), v Angliji pa »vzgojne teorije« (*educational theory*), niso znanstvene teorije, ampak »teorije o praktičnem delovanju« oziroma *praktične teorije*. Služile naj bi učiteljem in vzgojiteljem, kot teoretska pomoč za njihovo prakso, na ta način, da določajo, kaj se v vzgojni praksi ne sme in kaj mora delati (Hirst). Zanje je značilno še dvoje: prvič to, da jim manjka metodologija znanstvenega raziskovanja (Laska) in soglasje o tem, kaj naj bi se predavalo v okviru tega študijskega predmeta; drugič pa to, da ponuja »znanje, ki ga nihče noče« (Arnstine).

Tudi E. Durkheim je opredeljeval »pedagogijo« (*pédagogie*) kot praktično teorijo, katere cilj ni deskripcija ali pojasnitev tega, kar je, in tistega, kar je bilo, temveč, da določi, kaj mora biti, da predpiše recepte za pravilno ravnanje. Kot tako jo je ločeval od »znanosti o vzgoji« (*science de l'éducation*), ki je bila takrat še vedno v povojih,⁵⁶ leta 1967 pa so »znanosti o vzgoji« uradno dobile svoje mesto na francoskih univerzah.⁵⁷

V nemškem kulturnem prostoru in na tistem področju, ki je pod vplivom Sovjetske zveze, nastopi dodatna težava, ker se (v nasprotju z anglo-ameriškim področjem) z izrazom »znanost« označuje tudi filozofske, praktične in ideološke oziroma svetovnonazorske teorije vzgoje. Veliko tega, kar se pojavlja pod imenom »znanstvena pedagogija« in filozofska pedagogija se, če pobliže pogledamo, izkaže za ideološko pogojene pedagogije, ki vzbujajo vtis znanosti ali filozofije samo zaradi svoje abstraktne forme. Tako so, pravi Brezinka, namesto razmejitev znanstvenih in praktičnih teorij, same praktične teorije vzgoje razumljene kot del znanosti⁵⁸. Tudi »kritična pedagogija« ali

⁵⁴ W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, ERU, München 1976, str. 1—10; (nepopolni prevod uvoda je bil objavljen v *Pedagogiji*, 1983/4).

⁵⁵ A. S. Makarenko, *Pedagoška poema*, Kultura 1949, str. 154—155.

⁵⁶ E. Durkheim, »Pedagogie«, v: F. Buisson, *Dictionnaire pédagogique*, Hachette, Paris 1911.

⁵⁷ G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris 1984, str. 3. »Znanosti o vzgoji« razvršča Mialaret v tri skupine. V prvo skupino spadajo tiste discipline, ki proučujejo splošne in posebne pogoje (zgodovina vzgoje in pedagogike, sociologija vzgoje, entologija vzgoje, šolska demografija, ekonomika izobraževanja, šolska administracija in primerjalne študije o vzgoji). V drugi skupini so »pedagoške znanosti«, ki so nadalje razvrščene v štiri podskupine: prvič, discipline, ki proučujejo vzgojni proces z zornega kota fiziologije, psihologije, psihosociologije in komunikologije; drugič, didaktike in teorije učnih programov; tretjič, znanosti o pedagoških metodah in tehnikah; četrtič, znanosti o evalvaciji. Tretjo skupino pa sestavljata filozofija vzgoje in planiranje izobraževanja. Tu niso navedene inter in intra-disciplinarne povezave (ibidem, str. 44—100).

⁵⁸ W. Brezinka, ibidem.

»kritična znanost o vzgoji,⁵⁹ ki izhaja iz tradicije »kritične teorije družbe«, je za Brezinko, ki jo motri z zornega kota analitične filozofije, praktična teorija, ki se v svojem znanstveno-teoretičnem temelju ne oddaljuje od ortodoksne marksistično-leninistične pedagogije, kateri velja princip partijnosti kot osnova znanstvene vednosti.⁶⁰

Z vidika »kritične teorije« pa je pedagogija, ki se utemeljuje izključno kot pozitivistična empirično-analitična družbena znanost, v svojem odnosu s prakso čista tehnologija dresure, ki po eni strani izključuje vsako nemanipulirano in zares intersubjektivno komunikacijo med učiteljem in učencem kot neznanstveno, po drugi strani pa eliminirana sleherno angažirano sporazumevanje pedagogov o ciljnih vzgoje kot prav tako neznanstveno in s tem prepušča določanje ciljev politikom⁶¹.

Tudi med drugimi pedagoškimi smermi ni soglasja o tem, kaj naj bi bila pedagogija kot znanost. Če vidi naprimer Brezinka kot zagovornik empirične znanosti o vzgoji možnost pedagogije kot znanosti v njeni ločitvi od filozofije in iz metodoloških razlogov izključuje iz nje svetovnonazorske poglede in verovanje v določene ideale, normativno problematiko pa prepušča filozofiji vzgoje, ki jo razume kot dopolnilo znanosti o vzgoji, pa za Derbolava empirične teorije o vzgoji še niso znanstvene pedagogije, kjer jim manjka filozofska zasnovanost.

Prav tako je od posamezne pedagoške smeri odvisno, kaj ji predstavlja predznanstveni diskurz s katerim je morala prelomiti, da se je vzpostavila kot znanost. Za ene je to »pedagoški *bon sens*«, za druge filozofija, za tretje praktične teorije, za četrte sama pedagogika kot doktrina itd. Posebno vprašanje pa je, ali te prelome sploh lahko imenujemo epistemološki rezi.

Zdenko Kodelja

⁵⁹ Cf. W. Klafki, *La scienza dell'educazione come teoria critico-costruttiva: ermeneutica, empiria, critica della ideologia*. Lettura di epistemologia pedagogica tedesca, str. 49–89.

⁶⁰ W. Brezinka, *La pedagogia della Nuova Sinistra*, AA, Roma 1974, str. 28–29.

⁶¹ K. O. Apel, *Transformacija filozofije*, VM, Sarajevo 1980, str. 348.

OD VZGOJE K ZNANJU

Politika vzgoje

Vzgoja se pojavi kot poseben problem, ko se pojavi razlika med dejanskostjo in idealom. Ta razlika pa proizvede še neko drugo razliko, namreč razliko med idealom, ki je deklariran kot uradni ideal, ideološki ideal vzgoje, pedagoški smoter, ter med idealom »življenjske realnosti«, namreč, modrostjo večje ali manjše prilagoditve družbeni dejanskosti v smislu »stvarnosti«.

Oblast sebi in ljudstvu nenehno dopoveduje, da ji gre za doseganje tistega, kar sama označuje kot najvišji ideal, kajti — in v tem se srečata revolucionarna in birokratska strast — »zmaga je na koncu, ne na začetku poti«. Gre torej za značilno nihanje med ciljem, za doseganje katerega konkretna pot oziroma sredstva niso preveč pomembna, in vztrajanjem na sredstvih, metodah, pristopih, skratka na ritualu in hkrati varno oddaljenemu proklamiranemu cilju.

Ta razlika postane še posebej neznosna takrat, ko jo je treba misliti skupaj, se pravi takrat, ko si birokratski in revolucionarni subjekt vzajemno priznavata legitimnost, ko se pojavi t. i. birokratski voluntarizem. Gre za identiteto razlike, vendar brez dialektičnega posredovanja: bolečino tega posredovanja prepušča oblast frustriranemu ljudstvu. Prav taka frustracija obvladuje tudi šolstvo. Znano je, da vlaga država prosperitete predvsem v posredovalne mehanizme, v iskanje novih metod dela, načinov izobraževanja; ko pa se začenejo znamenja krize, hitro preusmeri svojo pozornost na doseganje rezultatov.

Država birokratskega voluntarizma realizira tudi na tem področju svojo specifično kvaliteto: prisega na inovacije, nova znanja itd., državni in paradržavni aparat se vse bolj intenzivno dogovarja, predpisuje, planira itd., rezultat intenziviranja obeh polov pa je vse večja frustracija in z njo povezan občutek nemoči.

Razliki med načini dela, iskanjem sredstev, metod, planiranja, dogovarjanja ... na eni strani ter vsebinami, učinki, rezultati ... na

drugi strani ustreza na področju »vzgoje in izobraževanja« ravno sama razlika med vzgojo in izobraževanjem. Birokratska latovščina spravlja na površje označevalce, ki jim je mogoče določiti označence; mogoče se je lotiti konceptualizacije. Tisto, kar bi ta latovščina rada preko konjunkcije združila, ima, če se tako izrazim, z enega vidika vrednost 0, z drugega pa 1; gre namreč za komplementarna pojma.

Vzgoja, recimo, v nobenem primeru ne more biti čista vzgoja, se pravi očiščena vsakršnega znanja, saj mora nujno parazitirati na nek-kih ali nekakšnih znanjih, vsebinah. Imeti mora medij svoje inkarnacije. Medij vzgoje pa bodo zato po logiki stvari prej kvazi znanja kot znanja — kvazi znanja, utelešena v kvazi predmetih, katerih vsebina se večjidel izčrpava v permutaciji črk: DMV, DTP, ZV, STM, ... Šele znotraj takih »vsebin« se lahko vzgoja širi v vseh svojih larpurlartističnih odtenkih, ne da bi pri tem zadela ob kakršnokoli znanje in njemu lastni etos.

Po drugi strani pa ima vzgojno funkcijo tudi samo izobraževanje oziroma znanje. Ni si namreč mogoče misliti pridobivanja znanja brez hkratne temeljite (samo)vzgoje. Pridobivanje znanja disciplinira, znanje samo spada v to ali ono »disciplino«. Če je res, da je tisti, ki je odkril en sam zakon, naredil za človeštvo več kot vsi ajatole skupaj, je seveda tudi res, da ima etos znanja in zavest o njegovi vrednosti univerzalni vzgojni značaj.

V odnosu do izobraževanja ima vzgoja predvsem deduktivno funkcijo. Pri vzgoji gre namreč za socializacijske, tudi iniciacijske matrice istega, pri izobraževanju (nujno povezanem z znanstveno prakso) pa za generiranje novega. Vračanje istega se postavlja po robu nastajanju novega.

Pedagogika

Prav v tem prehodu (ki ga mnogi opisujejo kot prehod od makrofizike k mikrofiziki oblasti), zadene pedagogika na točko nelagodja, na problem svoje lastne znanstvene identitete. Ta problem postaja še posebno izrazit v aktualnih transformacijah realsocialističnih sistemov. Ko se nekdanji monoliti notranje razgrajujejo ali vsaj krhajo, se izgublja tudi samoumevna povezanost partijske ideologije in pedagoških smotrov. V situaciji, ko torej izginjajo prisilne direktive, novega družbenega konsenza pa še ni, je strah za status vede povsem razumljiv. Spričo dolgotrajnega spanja je razumljiva tudi nemoč produktivnega preseganja nastalih problemov.

Zal pa ta nemoč ni samo historične, pač pa tudi strukturne narave. Problem vidim v naslednji dilemi: ali je za pedagogiko danes še

mogoč prehod od utopije k znanosti, ali pa ji preostaja le še druga, nasprotna pot.

Pedagogika, taka kot jè, se ne ukvarja s proizvodnjo vsebin (znanj), pač pa s formami, z načini obnašanja. Tako ne more prispevati nekih novih realnih spoznanj, s čimer se ukvarjajo druge vede, temveč lahko v zvezi z vzgojo govori le o vrednostno-normativnem »občem pogledu« pravzaprav o ideologiji, ki pa je, skupaj s pedagogiko, že zavezana interesu družbeno distribuirane moči. Vsak tak »obči pogled« je namreč vedno že zavezan razmerjem moči, je navznoter razcepljen, navzven pa ideološko zlepljen in totaliziran.

V tem smislu nekega dejanskega predmeta pedagogike ni, gre le za vrednostne konotacije na področju socializacije — ožje, izobraževanja. Gre za politiko, za matrico distribuirane moči, ki jo za področje šolstva pedagogika znova odkriva, popisuje in normira. V prvi vrsti gre torej za odkrivanje istega, kar je že projicirano v svet — recimo, po vplivom »najnaprednejšega svetovnega nazora«.

Med vidne, pravzaprav aksiomske prispevke je gotovo šteti »odkritje« tako imenovane »Vsestransko Razvite Osebnosti« ali celo »Vsestransko Razvitega Specialista«. Na take predstave (da ne gre za koncepte, je menda jasno), je mogoče nato navezati oziroma je mogoče iz njih »izpeljati« cel niz kategorij vzgoje in postopoma priti do mreže, ki omogoči konstituiranje pedagogike kot »znanosti«.

Iz takih aksiomatiziranih predstav je v resnici mogoče »izpeljati« vse mogoče, hkrati pa vemo, da ni mogoče izpeljati vsega mogočega, pač pa samo nekaj. Namreč ravno tisto, kar naj bi floskula prikrila. Izbor zato sledi nekemu kôdu, ki ga v s seboj samim skreganem aksiomu v resnici še ni, se pravi kôdu, ki pove, kako je treba »vsestranost« razumeti, kaj naj ideološko sploh predstavlja. Kôd izraža interes oblasti, je kôd distribuirane moči. Kljub hiliastičnim pričakovanjem, ki jih ti aksiomi na videz najavljajo, je potreben še partijski kongres.

Pedagogika s takimi postopki prevzema tipično držo vzgojno-izobraževalne ideologije, saj kot vsaka ideologija ni pripravljena na spremembo osnovnih postavk (dogem), pač pa glede na okoliščine spreminja elemente, ki naj bi bili iz teh predpostavk izpeljani. »Vsestransko Razvita Osebnost« ostaja še naprej najstvo, navidezno izhodišče, eksponiran prostor; kaj bomo vanj vpisali, pa je stvar trenutnega političnega okusa.

Vsebina pedagogike torej ne more biti tako večna, kot bi to lahko sodili pri površnem pregledu njenih aksiomov. Spreminja se, in se v skladu s svojo konstitucijo tudi mora spreminjati, od enega do drugega partijskega kongresa. Ne spreminja se zaradi narave svo-

jega predmeta (ki ga »ni«), pač pa zaradi spreminjanja narave distribucije družbene moči. Meje njenega konkretnega učinkovanja v družbenem prostoru povsem konkretno določa veljaven birokratski interes.

Predmet pedagogike tudi ni tisto, kar se zdi nekaterim nekaj povsem naravnega, namreč učenje, saj dejanske procese učenja preučujejo druge vede. Predvsem sta tu psihologija (kolikor gre za posameznika) in sociologija (kolikor gre za skupino, institucijo ipd.). Poleg tega pa so tu še znanja, predmetna področja, za katera so zadolžene »matične« vede. Vmesnega prostora ni; ostaja le še večšina poučevanja, ki mora, da bi to sploh bila, ostajati za vedno povezana z znanjem, in bi jo lahko potemtakem po durkheimsko uvrstili v rubriko »praktične teorije«, nikakor pa ne v sfero znanosti.

V zvezi z veččinami poučevanja (s katerimi se vrsta tudi najslavnejših pedagogov ni kaj prida izkazala), velja še omeniti povsem očitno dejstvo, pravzaprav tautologijo, da namreč sposobnost učiteljeve komunikacije v razredu v nobenem primeru ne more presegati sposobnosti njegove siceršnje komunikacije v družbi. Gre skratka za nekakšno socialno inteligentnost, za hermenevtični vidik sposobnosti življenja v situacijo, ki pa ga asortiment pedagoških bergelj niti malo ne odpravlja. Prisiljevanje v to smer, izumljanje in učenje novih metod poučevanja, v tej točki odpove in vodi do vsem znanih in tragikomičnih rezultatov.

Zgornje sklepe sem izpeljal iz opazovanja pedagogike »na delu«. Nekateri, iz preteklosti znane pedagoške teorije take sklepe navidez spodbijajo, a le zato, ker se nekatere vede takrat še niso osamosvojile, hkrati pa je bila v teh pedagogikah še prisotna težnja po refleksiji, recimo, filozofiji.

Preden se lotimo problematike razmerja med različnimi vrstami vzgoje in znanja, sklenimo ta del razmišljanj z naslednjim citatom: »Iskanje univerzalnega ključa oziroma bistva vzgoje pedagogike kajpada vrača v 17. stoletje in jo spreminja in jo brkljarijo kvazimagičnih postopkov. Tako kot so pansofski projekti (Komenski et alii) zgrešili takrat pač težko razpoznavamo ločnico med nastajajočo moderno znanostjo in tradicionalno magijo, tako tudi danes pedagogiko, ko išče nekakšno ‚pandepijo‘ zanaša stran od znanosti.«¹

Dva izvora vzgoje in znanja

Odkrita, pedagogi bi rekli, intencionalna vzgoja, postavlja povsem jasne zahteve tipa: Delaj tako in tako! Tovrstna vzgoja je najšib-

¹ Bojan Baskar, »Pedagogika išče izgubljeni ključ«, *Mladina*, 1988, št. 12.

kejša, saj ima najmanjši vpliv. Slaba je povezava med govorjenjem in delovanjem, zato od tod tudi paradoks v smislu »ne glej kaj delam, delaj kot govorim!«

Pri taki vzgoji gre predvsem za poskus prenosa deklariranih, vzvišenih ideoloških načel oziroma ciljev, t.i. uradnih družbenih vrednot. Kljub asistenci pedagoške »znanosti« jih ni mogoče vedno razumeti. Taki ideali so, recimo, »vsestransko razvita osebnost«, v SZ celo »vsestransko razviti specialist«. V bolj pogrošni obliki pa je to videti kot občudovanje vsestranske vloge partije v zgodovini ter pomenanju le-te.

Prikrita. Indoktrinacijski značaj te vzgoje je nekoliko bolj inteligenten. Skrije se izza psevdopredmetov, kot so: STM, DMV, delno OTP, zgodovina itd. Tej vzgoji služijo navidezne vsebine zgolj za sredstvo lastnega utelešenja, v najboljšem primeru torej kot nujno zlo, ki naj daje videz resnosti. Napad na te predmete je torej razumeti kot napad na vzgojo, ki je postala sramežljiva, a ostala napadalna.

Nezavedna je najučinkovitejša, vendar močno tvegana. Zmorejo jo lahko samo največji fanatiki, pri ostalih pa pride do prav nasprotnih učinkov. Gre za neverbalno vzgojo z »zgledom« (imitacijo). Učenec recimo intuitivno opazi razliko med besedo in dejanjem, načinom posredovanja Besede in sklene, da se bo ravnal po tistem, kar je »izza« Besede. Če je namreč dobro za učitelja, zakaj ne bi bilo zanj? Ta razcep lahko opazi v detajlih: govornik, ki bo prekrižanih rok in nog ter mrkega, v tla obrnjenega pogleda govoril o tem, kako podpira cilje mladih, gotovo ne bo prepričljiv. V obdobjih krize ter izrazite družbene dvoličnosti je tovrstna vzgoja zajamčeno vodilo k družbeno prilagojenemu, pasivnemu, celo regresivnemu obnašanju, k vsakovrstni »snalazljivosti«.

Posebne vrste vzgoja pa je tista, ki ne izhaja iz apriornih, svetih družbenih vrednot, torej vrednot, ki so bile nekoč morda resnično dejavne, danes pa so uradno sakralizirane. Ta vzgoja je vzgoja brez vzgojiteljev, je vzgoja, ki sledi iz procesa pridobivanja znanja, se pravi iz znanja ter porajajoče se zavesti o njegovi vrednosti. Poštenosti, predanost resnici, samodisciplina, odgovornost... so recimo vrednote porojene po tej poti, so nujna posledica te poti, oziroma same stvari.

Kakšno je razmerje različnih vrst vzgoje do znanja?

a) Poslednji tip vzgoje je glede na vse prejšnje po svojem izhodišču nasproten, saj ne izhaja iz vnaprejšnjih družbenih norm in njihove domnevne neproblematičnosti (neproblematičnosti v smislu, da jih vsakokratna politična garnitura definira jasno in razločno).

V veliki meri je tudi nezaveden, saj ne začenja z gotovimi kanoniziranimi formulacijami, ni pa nezaveden v pomenu možnosti avtomatičnega pristajanja na družbeno konformno obnašanje.

b) Ta tip vzgoje oziroma sistem vrednot, ki ga generira dejansko znanje in z znanjem pridobljena civilizacijska zavest njegove vrednosti, ne more v celoti nadomestiti zgodovinsko nastopajočih družbenih norm, zlasti ker te v principu ne morejo biti nikoli povsem racionalne. Recimo, ko gre za izbor konkretne družbene usmeritve v Orient, v Zahod, v kombinacije, v izbor take ali drugačne duhovnosti itd., saj se človeško bivanje nikoli ne da raztopiti v znanstvenem pristopu in njegovih rezultatih.

Ne glede na to, pa tvori v kriznem obdobju izpostavljeno nastajanje vrednot tisto jedro kritične zavesti, ki postaja branik iracionalnemu valovanju. Nastaja mobilizirajoča zavest preživetja sposobne družbene integracije.

c) Prehod iz znanstvene kritičnosti k družbeni kritičnosti, od znanstvene konstruktivnosti k družbeni konstruktivnosti, ni avtomatičen in zlasti na naravoslovnem področju, ki ga družbe danes v glavnem ne nadzorujejo na srednjeveški način, tudi ni nujen. Zato pa se to vprašanje z vso ostrino zastavlja prav družbenim in humanističnim vedam.

Kaj je v vzgoji napredno

Začenjam s tistim, kar bi se lahko imenovalo *paradoks konservativizma*. Gre za paradoks, ki se pojavi kot nujna posledica ideološke ekskluzivnosti, njene delitve na progresivno in konservativno, predvsem pa pri poizkusu njene inkarnacije.

S področja šolstva se tako še vedno živo spominjamo leta 1974, ko je naša najnaprednejša partija sprožila reformsko dogajanje, ga leta 1980 pripeljala do faze uzakonitve »usmerjenega izobraževanja«, nato pa do postopnega razsula izobraževanja samega. Kritike tega spektakularnega enosmernega juriša na nebo so bile tedaj v glavnem označene za nesprejemljive in zato objektivno konservativne. Na tem mestu se ponujajo nekatere zanimive vzporednice.

Vzemimo, denimo, knjigo Helmuta Feinda *Die Pädagogik des Neokonservatismus*,² v kateri avtor zarisuje razlike med pristaši reforme in okrepljenimi neokonservativnimi pozicijami v nemški pedagogiki v poznih sedemdesetih letih. Poleg splošno znanih idej, ki

²Helmut Feind, *Die Pädagogik des Neokonservatismus*, Suhrkamp 1984.

krožijo okrog zahteve po redu in disciplini, navaja še vrsto drugih. Podajal jih bom po pravilu iztrganih citatov.

Tako recimo zapiše, da so po mnenju neokonservativcev nekateri učenci predisponirani za elito in se je zato potrebno upreti vsem formam nasilnega izenačevanja?³

Ideal konservativno pedagoške pozicije naj bi (med drugim) bil tudi: odgovornost, samoobvladovanje, hrabrost, zanesljivost. Liberalno-kritična pozicija pa naj bi med drugim zastopala: toleranco, sočustvovanje in empatijo, senzibilnost, fantazijo, spontanost, drznost, neposrednost, pristnost in fleksibilnost.⁴

Glede oblik vzgoje in šolske institucije pa ima protireformsko razpoložena neokonservativna pedagogika sledeča mnenja: je proti zbirokratiziranosti šol in njihovemu gigantskemu formatu; nasproti vsem mogočim tehnikam in tehnologijam postavlja humane aspekte šole, vidi pa jih predvsem v osebnem odnosu do učitelja kot imperativnega vzora, kar N. Feind komentira kot mistifikacijo učitelja. Posebej velja poudariti neokonservativno zahtevo po poudarjeni strokovnosti.⁵

Glede vprašanj izobraževalne, politike so, kot je sklepati iz doslej navedenega, neokonservativci v Nemčiji usmerjeni proti reformatorskim težnjam po izenačevanju ter s tem v zvezi obsojajo posege v zadnje razrede gimnazij, saj se je tu zmanjšal obseg splošnega izobraževanja, posebej pri zgodovini in nemškem jeziku. Seveda odklanjajo tudi povezovanje poklicnega in splošnega izobraževanja ter vključevanje prizadetih otrok v tako poenotene programe.⁶

Zanimiv je odnos do pedagogike kot znanosti. Pedagogika kot znanost mora govoriti o nujnosti, ne pa o rečeh, kot je npr. samoodgovornost. V zgodovini znanosti se jim kaže »znanost vzgoje« kot nekakšna patologija. Temu ne more pomagati ne opiranje na anglosaško ne na kontinentalno tradicijo. Izmišljanje novih metod, tehnologij itd., ter temu primerno znanstvenjenje ni samo problematično, temveč je naredilo veliko škode tudi sami vzgojni praksi. Reforma slabi dejansko storilnost, v kurikulumu pa se zamenjuje vsebina s formo, s podrobnimi operacionalizacijami učnih ciljev in vsakovrstnimi drobnarijami itd.⁷

Zgornji, dokaj nesistematično zbrani povzetki nas vsekakor opozarjajo vsaj na to, da je lahko tako imenovani konservativizem izredno levičarski, ker je še kako zainteresiran za ohranjanje občin

³ Ibid., str. 45.

⁴ Ibid., str. 47–48.

⁵ Ibid., str. 49–50.

⁶ Ibid., str. 50–51.

⁷ Ibid., str. 51–53.

vrednot, kar v nekem konkretnem obdobju »progresivnim silam«, recimo tistim, ki jih od ostalih ljudi loči vsaj to, da vidijo dlje in poznajo zakone zgodovine, nikakor ni všeč. Praktične nasledke takih liberalnih, kritičnih, emancipacijskih itd. pedagoških drž je na ameriškem primeru pokazal v svoji znani knjigi *Narcistična kultura* tudi Ch. Lash: »Uvajanje predmetov kot: življenje v družini, zdravstveno prosvetljevanje, državljansko življenje in druge neadekvatne vsebine ter širjenje športnih programov in aktivnosti izven rednega pouka je odražalo dogmo, da mora šola oblikovati ‚otroka v celoti‘«. Z domnevo, da na mnogih področjih — točneje na tistih, ki se nahajajo zunaj rednega šolskega programa — izkustvo uči bolj kot knjige, so učitelji začeli knjige zavračati, vpeljevati izkustvo v akademski pouk, vpeljevati načine učenja, ki jih je prej spodbujala družina ter hrabriti učence za (učenje z delom)«. ⁸

»Visoko šolstvo v Ameriki v nobenem primeru ne pripravlja učence za ‚izvirno življenje‘, ampak jih dela nesposobne, da bi brez razdelanih akademskih navodil opravljali najenostavnejše naloge: da bi si pripravili hrano, šli na zabavo ali v posteljo z osebo nasprotnega spola. Edina stvar, ki jo visoko izobraževanje prepušča naključju, je — visoko izobraževanje«. ⁹

Ivan Kosovel

⁸ Christopher Lash, *Narcistična kultura*, Naprijed, Zagreb 1986, str. 154.

⁹ *Ibid.*, str. 173—174.

MED ZNANOSTJO, IDEOLOGIJO IN VZGOJO*

Namen prispevka je govoriti o vzgoji in izobraževanju v kontekstu pragmatične teorije dveh namer.¹ Ti se nam zdita pomembni za razumevanje nasprotja med znanstvenim in ideološkim govorom, omogočata pa tudi razlago položaja pedagoške znanosti.

1. O dveh vlogah jezika in dveh namerah sporočila

Pragmatika raziskuje jezik v procesu rabe. Pri tem izhaja iz izkušnje, da med sporazumevanjem ena oblika (O) lahko opravlja več funkcij (F) oziroma lahko isto funkcijo izrazimo z različnimi oblikami. Med obliko in funkcijo posreduje kontekst (K):

$$K \longleftrightarrow \begin{cases} 1 \text{ O} & - \text{ več F} \\ 1 \text{ F} & - \text{ več O} \end{cases}$$

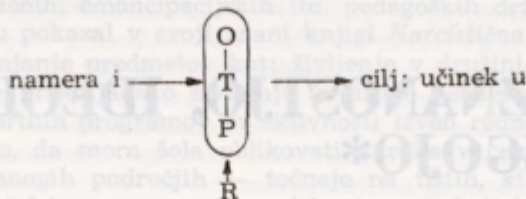
V (kontekstu) okoliščinah rabe razmerje med obliko in pomenom ter vlogo besedila ni več premo in tako ni pojasnljivo niti s teorijo govornih oblik niti s teorijo pomena. Izgraditi je treba novo pojasnjevalno orodje, ki bo zmožno pri razlagi jezikovnih pojavov upoštevati tudi okoliščine.

Ubrani bom skušala podmeno, da obstajata dve temeljni okoliščini jezikovne rabe, okoliščina znanstvenega in okoliščina ideološkega govora, ki vodita do dveh vrst govorov. Pri njuni razlagi ne bom upoštevala vseh okoliščinskih dejavnikov, ampak se bom omejila na najpomembnejša pragmatična razmerja (tj. razmerja med okoliščinami

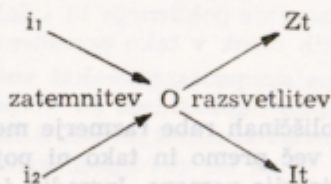
¹ Teorija dveh namer je bila predstavljena na simpoziju Slovenski jezik v znanosti (Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 1968) pod naslovom »Razlika med znanstvenim in ideološkim govorom«.

* Razprava je nastala v okviru raziskave Proizvodnja pomena in smisla v znanosti in vzgoji in izobraževanju.

ali kontekstom in obliko ter pomenom besedila T): razmerja med obliko in pomenom (P) besedila ter ilokucijsko namero (intention i), cilji (c) in zaželenimi učinki (u) ter resničnostno vrednostjo propozicij (R):



Temeljna podmena: Dve različni funkciji se lahko izrazita v enaki ali različni obliki. Kadar se izrazita v enaki obliki, ju ni mogoče razločevati in lahko pride do njune zamenjave. To je točka komunikacijske zatemnitve in zaslepitve. Da bi se govorec osvobodil učinka zatemnjenih² pomenskih prostorov, nastalih na križišču dveh vlog oziroma namer, se je družbena komunikacija razcepila na dve vrsti govorov oziroma besedil, na znanstveni govor (Zt) in ideološki govor (It), ki sta izraz različnih ciljev in namer in ki zavzemata različno razmerje do resničnostne vrednosti propozicij. To razlikovanje omogoča razsvetliti zatemnjene pomenske prostore. To vlogo opravlja znanstveni govor. Prav zaradi kritičnega in razsvetljenkega poslanstva se znanost in njeni nosilci lahko zapletejo v spore z družbenimi ideologijami.



Razložiti je treba, katere namere oziroma vloge imam v mislih. Tu bomo osvežili spomin na dela nekaterih pomembnejših avtorjev, ki so se ukvarjali s tem vprašanjem.

2. O dveh vrstah povedi, o dveh vlogah jezika in dveh namerah sporočila

Pot do teorije dveh temeljnih namer vodi od opazljivih jezikovnih pojavov, v katerih sta se dve temeljni vlogi oziroma nameri izrazili

² Podobno kot se semantika ukvarja s pomensko dvoumnimi stavki, je pragmatika naletela na mesta pragmatične neprosojnosti. Skrajna točka pragmatične neprosojnosti je zatemnjenost oziroma zaslepitev, ko dano namero opravimo s sredstvi druge.

v ločenih oblikah. Če Austina uvrstimo med filozofe jezikovne pragmatike in ob tem neupravičeno zanemarimo Peircea, Morrisa in Wittgensteina, potem lahko zatrdimo, da je prav on postavil najpomembnejše vprašanje jezikovne rabe. »How to do things with words« (1962) kot nasprotje poprejšnje obravnave, ki se je zanimala samo za vprašanje, kako svet z besedami predstaviti (reprezentirati). Ti dve vlogi je povzel z dvema vrstama povedi, konstativi in performativi, samo odkritje delovalne ali performativne vloge pa so mu omogočili deklarativni in performativi. V prvem primeru je vplivanjska ali ilokucijska moč (*illocutionary force*) povedi posledica institucionalno določenih, konvencionalnih okoliščin (dejanje krstivne lahko opravi oseba, ki ima ustrezen položaj in ki izreče ustrezen jezikovni obrazec), v performativnih povedih pa ilokucijsko dejanje opravim tako, da ga poimenujem s performativnim glagolom v prvi osebi povednega sedanjika: obljubljam, obžalujem, čestitam. Dejanje opravim že s samim izrekanjem. Na ta način pa ni mogoče opraviti ciljnega dejanja. Performativno izrečen perlokucijski učinek (žalim te, zabavam te) bi bil pragmatično neučinkovit. Izrazne razlike med konstativi in performativi so sicer omogočile pomembno odkritje, nikakor pa niso niti edino niti tipično ali celo najpogosteje uporabljeno izrazno sredstvo za izražanje ilokucijskih namer. Te se raje izrazijo na leksično in gramatično posreden način. To dejstvo je razlog za zapletena razmerja med obliko, pomenom in vlogo, nanj pa vplivajo okoliščinski dejavniki.

Razmerje med besedami in svetom je tudi Searle (1975) uporabil kot eno od razvrščevalnih meril pri določanju kategorij vplivanjskih dejanj (*illocutionary acts*). Po njem trditve (*assertions*) pripadajo skupini vplivanjskih dejanj, pri katerih se propozicijska vsebina ujema s svetom (*mind to world direction of fit*), pri zahtevah (*requests*) in obljubah (*promises*) pa je smer ujemanja obrnjena (*world to mind direction of fit*). Toda že Wunderlich (1977) je opazil, da je mogoče isti trditvi pripisati dve vlogi oziroma nameri hkrati. Povedi

(1) *Ta človek je sadist*

lahko sledita dve vprašanji:

(2a) *Kako to veš?*

(2b) *Čemu si mi to povedal?*

Mogoča odgovora sta:

(3a) *Vsak, ki ugrizne psa, je sadist; in ta človek je ugriznil psa.*

(3b) *Vsak, ki ima psa, se mora paziti sadistov; in vi ste dobili psa, zato sem vas želel opozoriti na tega človeka.*

Pogovor prve vrste imenuje teoretična utemeljitev. Vprašujemo po resničnostni vrednosti sporočila in v odgovoru je ta utemeljena. Podprta

je resničnost predmetne vsebine, ne pa govorno dejanje samo. V drugem pogovoru gre za praktično (pragmatično) utemeljitev. Z (2b) smo vprašali po vlogi dejanja in v odgovoru (3b) je utemeljena njegova vloga; odgovorjeno je, čemu je bilo govorno dejanje storjeno. Tako je Wunderlichu uspelo razlikovati logično utemeljitev vsebine sporočila od namere tega sporočila. Prehod od namere in vednosti o dejanju k odločitvi za dejanje samo imenuje teleološko ali intencionalno dejanje. Ta prehod ni podrejen pravilom deduktivnega logičnega sklepanja, temveč pravilom, ki jih vodijo motivi, želje in potrebe. Poleg logike formalnega mišljenja se razkrije logika potrebe.

V delu *Internationality* Searle opozarja na razliko med predstavitveno namero (reprezentacijsko intenco R) in komunikacijsko namero (Ki). Namera predstavitve je opisati neko dejansko stanje, namera komunikacije pa vplivati/proizvesti učinek na naslovnika, njegova čustva, prepričanja ali dejanja. Komunikacija ni mogoča brez reprezentacije, ni pa vsaka komunikacijska namera nujna predstavitev dejanskosti (Searle, 1983, str. 65). Tvorci modela govorne tvorbe pa govorijo o dveh vlogah povedi hkrati, o informativni in instrumentalni: »Če poslušalec razume, kaj sporočevalec misli, je poved izpolnila *informativno* vlogo. Če pa on ali ona razume, *kako* je bilo mišljeno in se odzove, kot je anticipiral sporočevalec, je poved izpolnila *instrumentalno* vlogo« (Hopp-Graff idr., 1985, str. 81–95).

3. Nasprotje in skladnost namer

3.1. Komunikacijska zaslepitev

Besedilo T tvorimo in razumemo v okviru dveh pragmatičnih razmerij. Razmerje, ki povezuje obliko in pomen besedila s sporočevalčevo namero in zaželenimi učinki, bomo poimenovali performativno razmerje Pr. Razmerje, ki povezuje obliko in pomen besedila z referenco, bomo poimenovali spoznavno ali kognitno razmerje Cr. Obe razmerji sestavljata pragmatične okoliščine ali kontekst. Tako na oblikovanje besedila sočasno vplivata dve ilokucijski nameri: (1) namera, s pomenom in obliko besedila učinkoviti na naslovnika, njegove želje, čustva, vrednote in posledična ravnanja. To namero bomo poimenovali performativna ali ilokucijska namera Pi; (2) namera, s pomenom in obliko besedila predstaviti podatke, ki so skladni z dejanskimi stanji (referenco) in izreketi resnične propozicije. To namero bomo poimenovali predstavitvena ali reprezentacijska namera Ri.

Delovanje obeh namer je lahko skladno; tedaj učinek dosegamo z izrekanjem resničnih propozicij: $R_i \rightarrow P_i$, $P_i \rightarrow R_i$. Delovanje obeh namer je lahko neskladno, zaželeni učinek in resničnostna vrednost

propozicij si nasprotujeta: $R_i \rightarrow (\text{non } P_i)$, $P_i \rightarrow (\text{non } R_i)$. Nasprotje ali neskladje se razreši na dva načina: (1) neskladje se zakrije tako, da se performativna namera izrazi s sredstvi predstavitvene: R_i , toda P_i . Obe nameri se izrazita v enaki obliki, zato ju ni mogoče razločiti oziroma ju je mogoče zamenjati: namera sporočila je učinek, naslovnik pa *verjame*, da je sporočilo izraženo zaradi podatkov in da so ti resnični. Navidezna resničnostna vrednost propozicije se tvori kot posledica verjetja in učinka pomenskih vrednosti na naslovnikovo željo. To je točka komunikacijske zatemnitve in zaslepitve. Človek oblikuje podobo fiktivne dejanskosti, a verjame in ravna, kot da bi ta obstajala dejansko. Govor sodeluje pri oblikovanju ideološke zavesti. Če izrečemo poved

(4) Voda je topla,

se nanjo navežeta dve mogoči razlagi: (1) Ali je res, da je voda topla? Kako veš? Vprašanje temelji na predpostavki, da je namera sporočila predstavitev dejanskega stanja (R_i) in naslovnik preverja njeno resničnostno vrednost. Tako razmerja do povedi je značilno za znanstveni govor. (2) Isto, navidez konstativno poved lahko izrečemo s performativno namero, predstavitveno pa izrabimo kot njeno sredstvo. Denimo, da se otrok brani v bazen, a mama ga želi spraviti vanj, zato mu reče: Voda je topla. Poved lahko izreče ne glede na resničnostno vrednost propozicije, torej tudi tedaj, če je voda hladna ali mrzla, njen učinek pa ostane nespremenjen. Dobesedni pomen (*literal meaning*) je namreč preračunan na dotik z naslovnikovo željo in se ne ozira na skladje z referenco. Taka naravnost do pomena je značilna za ideološki govor. Ideološki govor zavzame do pomena in oblike besedila instrumentalno razmerje, zato prihaja do neskladja med dobesednim in sporočenim pomenom (*intended meaning, speaker/hearer meaning*). Sporočevalec dobesedni pomen izrablja kot sredstvo učinka, naslovnik pa iz pomena sklepa na razloge, namere in cilje sporočila. V okviru ideološkega govora tako propozicijam pripisujemo razloge, namere in učinke ter dobesedni pomen prevajamo v prenesenega oziroma sporočenega. Po Wunderlichu to razlago poimenujem intencionalna ali teleološka. Ta razlaga je podvržena vplivu subjektive želje, je subjektivna in spremenljiva, zato ne pripada znanstvenemu govoru. Vendar bi kazalo vlogo intencionalnih razlag v znanosti temeljito raziskati, saj besedila kažejo, da se jim tudi znanstveni govor ne more odreči.

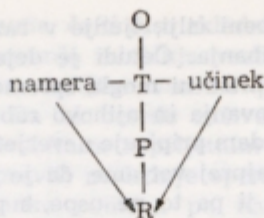
3.2. Razlikovanje med znanstvenim in ideološkim govorom

Za kritično in razsvetljeno mišljenje je zato pomembno, da se zavedamo razlik med znanstvenim in ideološkim govorom. Prag-

matično razliko smo vzpostavili na ravni namer, skušali pa bomo tudi pojasniti, kako se to razlikovanje izrazi na oblikovni ravni besedila.

Kot znanstveni govor definiram govor, katerega namera je izrekanje resničnih propozicij ne oziraje se na učinek. Kot ideološki govor definiram govor, ki je zavezan ciljnim vrednostim in zaželenim učinkom ne oziraje se na resničnostno vrednost propozicij. Konstituira se na točki, ko med cilji in zaželenimi učinki ter dejanskimi stanji na ravni govora vzpostavi nasprotje. Ideologijo kot simbolično tvorbo torej določa neskladje oziroma nasprotje med ciljnim in resničnostnimi vrednostmi ne glede na to, ali se govorec tega komunikacijskega položaja zaveda ali ne. Tega neskladja ni mogoče opravičiti niti z dobrimi nameni niti z nevednostjo. Za učinkovitost ideološkega govora je konstitutivna tako nevednost kot dobronamernost (naivna zavest, zaslepljenost) kot hoteno in zavedno varanje (cinična zavest). Prav razlika med naivno in cinično zavestjo ideološki govor pragmatično osmišlja, saj cinična zavest na račun naivne prek ideološkega govora kuje dobičke. Ideološki govor je tako mogoče osmisлити na Leechevi skali koristi in škode (*cost-benefit scale*, Leech, 1983, str. 107).

Kako podati intencionalno razlago znanstvenega govora potem, ko smo dejali, da intencionalne razlage ne pripadajo znanosti? Skušajmo razvozlati to protislovno postavljeno nalogo. Tvorec znanstvenega besedila je zavezan želji po resnici. Cilj znanstvenega govora je izrekanje propozicij, ki so resnične. Toda kako ta cilj doseči? Resnice, podobno kot laži, ni mogoče prepričljivo izreči performativno: Govorim resnico. Resnica ni ontološka kategorija, zato je tudi poimenovati ni mogoče: To je resnica. Da bi znanstveni govor izločil performativno namero, ki vodi v intencionalne oziroma teleološke razlage, konstitutivne za ideološki govor, mora resničnostna vrednost zasesti mesto perlokucijskega učinka. Zato se resničnostna vrednost propozicij znanstvenega besedila tvori kot posledica logičnih razmerij med propozicijami, za katere predpostavljamo, da so dokazane, in razmerij med propozicijami in referenco. To pa pomeni, da izrekanje propozicij ni motivirano in odvisno od želje po učinku, ampak ga narekujejo zunajsubjektni dejavniki: zakoni logičnega sklepanja in pravila empiričnega preizkušanja. Perlokucijski učinek po teh pravilih oblikovanega besedila je naslovnikova upravičena prepričanost v resničnostno vrednost zatrjenih propozicij. Resničnostna vrednost propozicij je s stališča sporočevalca namera, s stališča naslovnika pa učinek. S sovpadanjem namere in učinka na točki resničnostne vrednosti je dosežena njena intersubjektna preverjenost, ki poleg logičnega in referenčnega razmerja konstituira resničnostno vrednost propozicij kot temeljno lastnost znanstvenega govora:



Zato intersubjektivno razmerje, konstitutivno za iskanje resničnostne vrednosti propozicije, ne more temeljiti na načelu verjetja in zaupanja (to namreč resničnostno vrednost predpostavlja), ampak na načelu dvoma; ne na konverzacijskih implikacijah (Grice, 1975: *conversational implicature*), ampak na logičnih implikacijah in presupozicijah. Znanstveni govor se dogaja v polju dobeseidnega pomena.

4. Izrazna zgradba ideološkega in znanstvenega govora

Potem ko smo opozorili na možnost oblikovnega sovpadanja dveh različnih namer, performativne in predstavivne, je treba opozoriti na razločevalne lastnosti, po katerih se izraz znanstvenega in ideološkega govora razlikuje. Seveda ne bomo zajeli vseh izraznih razlik, omejili se bomo le na razčlemba besedišča. Če površno opazovanje besedil pokaže, da tako ideologija kot znanost posvečata veliko pozornosti besedju: ideološke paradigme operirajo s skrbno izbranim in nadzorovanim besedjem pa tudi za konstituiranje znanstvenega besedila je kritičnega pomena dejstvo, ali je znanost uspeła definirati pojme, s katerimi opisuje in razlaga predmet spoznavanja, in ali jih je enosmiselno poimenovala z mednarodno sprejetimi poimenovanji. Medtem ko je terminologija mednarodna, ideološko besedje pomensko ni definirano, velja le v mejah dane ideologije, v polju druge pa se pomensko prevrednoti. Besedje je plot, s katerim se dana ideološka paradigma ograjuje od vpliva druge, znanost pa s terminologijo postavlja komunikacijske mostove med govorcei raznih jezikov in pripadniki raznih držav, narodov in ideologij. Če tu se med obema govora vzpostavlja pomembna razlika: meje, ki jih postavlja ideologija, znanost ruši. Kakšna je razlika med ideološkim besediščem in znanstveno terminologijo? Ideologija se na ravni govora konstituira prek besedišča, ki razlikuje različne ideološke prostore, pa tudi če se ideološka paradigma v danem prostoru spremeni, nujno zamenja tudi besedje. V povojnem razvoju socialistične ideologije je mogoče razvojne stopnje zaznati tudi v spremembi ideološkega besedišča, s kate-

rim so poimenovani družbeni cilji, ljudje v raznih vlogah, družbena razmerja, institucije in gibanja. Četudi je dejanskost ostala nespremenjena oziroma se tako hitro ni mogla spremeniti, je ideologija čez noč vpeljala nova poimenovanja in njihovo rabo skrbno nadzorovala. To kaže, da ideologija besedam pripisuje neverjetno performativno moč pri spreminjanju sveta. Najprej verjame, da je mogoče z močjo besed dejanskost spremeniti, ko ji pa to ne uspe, s poimenovanji vzdržuje videz novih družbenih odnosov. Kje je izvir performativne moči ideoloških poimenovanj in kaj je razlog njihove dejanske neučinkovitosti pri spreminjanju sveta? Skušajmo na vprašanje odgovoriti z razčlemba zgledeov. Najpomembnejša poimenovanja, s katerimi je poimenovana ciljna dejanskost, so nedvomno besede *socializem*, *komunizem*, *oblast delavskega razreda*. Za ta poimenovanja je značilno, (1) da poimenujejo ciljne vrednosti in še neuresničeno dejanskost; (2) da so pomensko slabo opredeljene in njihova referenčna vsebina ni natančno določena. Ne glede na to, da je izraz *delavski razred* med najpogosteje uporabljenimi, je vprašanje, katere razločevalne lastnosti konstituirajo prvine tega razreda in ga razlikujejo od prvin drugega, neodgovorjeno. Referent tega pomena je neopredeljen, referent poimenovanja *socializem* pa je premeščen v prihodnost. Resničnostne vrednosti teh poimenovanj tako ni mogoče nadzorovati. Kako se potem konstituirajo pomenske vrednosti teh besed, če je njihov pomen opredeljen nejasno, njihovo razmerje do reference pa je nepreverljivo? Pomenske vrednosti teh besed se konstituirajo kot razlike do besedja drugačnih ideoloških paradigem, s katerimi vstopajo v kontrastno vrednostno razmerje: *socializem* — *kapitalizem*, *levičar* — *desničar*, *demokrat* — *stalinist*, *naprednjak* — *konservativec*. Pomensko nasprotje temelji na različni vrednostni konotaciji, to pa določa dana ideološka paradigma. Z rabo teh poimenovanj referenčne dejanskosti ne spoznavamo, ampak jo vrednostno zaznamujemo kot dobro ali slabo, zaželeno ali nezaželeno, dopustno ali prepovedano. Če nam o kaki osebi ideolog reče

(5) *Ta človek je stalinist,*

do nje zavzamemo vrednostno stališče, ne da bi nujno poznali njene dejanske osebne lastnosti ali ravnanja. Ideološko besedišče tako usmerja človekovo vrednostno naravnost do sveta in prek nje človekovo ravnanje. Moč besede ne izvira iz pomena in njenega razmerja do reference (torej iz njene spoznavne vrednosti), ampak iz njenega vrednostnega naboja. Kdaj je ideološki govor optimalno učinkovit? Tedaj, ko človek verjame v besedo, s katero poimenujemo dejanskost, tako močno, da se ne vprašuje po referenci in ni pripravljen verjeti

podatkom čutov in razuma, če ti niso skladni z verovanjem in vsebino poimenovanja. Poimenovanja udejanja vsebino človekove želje in je učinkovito, četudi je uresničitev vsebine premeščena v vedno bolj oddaljeno prihodnost. Da bi besede zaživele v polni performativni moči in se izognile morebitnim neprijetnim srečanjem z resničnostno vrednostjo, je treba opraviti naslednje operacije: besede je treba pomensko izprazniti, manko pomena pa nadoknaditi z vrednostnim nabojem, ki cilja v željo. Tu si ideologija pomaga tudi z metaforami in primerjavami: socializem s človeškim obrazom, socializem po meri človeka. Na mesto, kjer bi moral biti konkreten politični družbeni program, se umesti poimenovanje, ki vabi k sodelovanju in uresničevanju cilja, čeprav ne pojasni poti do njega.

Pomensko praznino teh poimenovanj lepo razkrije naslednji aforizem: »Ogledal sem si socializem po meri človeka in ugotovil, da je kratek, ozek in tesen«. (Žarko Petan)

V nasprotju z ideološkim govorom se znanost skuša izogniti kodiranju vrednostnih presežkov, prek katerih bi mimo upoštevanja dejanskosti vplivala na človekova prepričanja. Zato so znanstveni termini pomensko natančno definirani, neizbirni in vrednostno nevtralni. Težave povzročajo že samo prevajanje mednarodno sprejetega izražja, saj se strokovnjaki bojijo, da bi prevedeno poimenovanje strokovne pomena »okužilo« s pomeni iz vsakdanjih kontekstov rabe. Vendar se tudi znanstveni govor ne more povsem znebiti ideološkega izražja. Kot primer naj navedem pragmatične raziskave o posrednem izrekanju zahteve, v katerih kot razlagalni pojem nastopa *vljudnost*. Toda pomen tega poimenovanja nikakor ni definiran, jasna pa je njegova vrednostna konotacija. Pomen in poimenovanje tako pripada ideološkemu govoru. Zato so povsem razumljiva prizadevanja, da bi vsebino tega pojma napolnili z družbenimi vrednostmi, ki dejansko vplivajo na posredno izrekanje zahteve, lahko bi rekli tudi na paradoksnega vljudnega ukazovanja.

5. Poskus alternativnega branja zgodovinskega učbeniškega besedila

Ne glede na to, da srednješolskega učbenika ne moremo uvrščati med znanstvena, ampak didaktična besedila, oblikovana po načelih poljudnega znanstvenega pisanja in po pedagoških načelih, ki ob izobraževalni vlogi poudarjajo še vzgojno, besedilo pritegujem v okvir te obravnave, da bi ponazorila, kako se zgodovinska veda — kakor se kaže skozi naše besedilo — ukvarja z razlagami razlogov, namer in

učinkov dejanj, torej z obravnavo performativnega razmerja, kar to vedo postavlja v nenavadno zapleten položaj, če upoštevamo, da so razlage performativnih vrednosti podvržene subjektivnosti, intersubjektivnim razlikam, interesom in vrednotam. Z nastankom zgodovinskega besedila se proces proizvodnje in preslikave intencijskih in perlokucijskih vrednosti v teleološki razsežnosti, vpeti med želje in cilje, prekine. Tvorec besedila namreč ovrednoti namere, cilje in učinke zgodovinskih dejanj s stališča zmagovite ideologije, nasprotujoča in poražena ideologija pa razumljivo nima priložnosti spremeniti ali ovreči take zgodovinske razlage, saj bi to pomenilo, da bi morala obstajati vsaj dva alternativna pogleda na zgodovinske dogodke, zmagovalčev in poraženčev. Šele v tako zastavljenem zgodovinopisju bi človek lahko zavzel do zgodovinskih dogodkov kritično stališče. Tako pa sodobno zgodovinopisje, ujeto v meje razrednih, narodotvornih, državotvornih in blokovskih zmagovitih ideologij ponuja eno samo razlago zgodovinskih dogodkov, a ob tem — kot bomo videli ob besedilu — vsebino dogodkov kdaj tudi zamolči. Takega besedila ni mogoče brati kritično, lahko pa mu verjamemo. Zgodovinopisje tako opravlja pomembno vlogo pri oblikovanju (performiranju) družbene vezi.

Posebej zakrito se v zgodovinopisju prikazujejo dejanja, ki oblikujejo mednarodne odnose. Ta dejanja se odvijajo neprosojno in potekajo po kanalih tajnih služb, diplomacije, vohunske dejavnosti in srečanj na »visoki ravni«. Kar o tem zve javnost, je preračunano na učinek, ki naj prispeva k udejanjanju zaželenih družbene stvarnosti. Moč besede tako pomembno prispeva k uresničevanju dogovorjenih načrtov, saj bi jih sicer morali uresničevati z nasilnimi sredstvi. Težava je le v tem, da besede vabijo in vodijo človeka, ne da bi natančno vedel kam in v čigavem interesu. Ciljna družbena dejanskost namreč ni nujna posledica organskega družbenega razvoja, ampak posledica interesnih dogovorov ob zemljevidih, kjer se meje začrtujejo tako, da zarežejo v srca narodov in držav. Take rane se težko ali nikoli ne zacelijo in so hvaležno izhodišče za nove in nove nasilne posega v organski razvoj družb. Kako se zgodovinska resnica sploh lahko upoveduje, če so pomembni dokumenti kdaj nedostopni za celo dejavno obdobje kake generacije in se odprejo šele, ko prihajajo nove, željne sprememb in voljne, da jih oblikujejo v imenu novih ciljev.

Z razčlenbo zgodovinskega besedila iz srednješolskega učbenika (Kremenšek, M., Trojar, S. 1984, str. 168—169) bom skušala ponaazoriti naslednje trditve:

(1) Propozicijska vsebina dejanj, ki so predmet razčlenbe, se ne sporoča, razlagajo pa se predvsem namere in učinki teh dejanj. To se

kaže v pogosti rabi perlokucijskih in ilokucijskih glagolov ter iz njih izpeljanih nominalizacij. Ti glagoli oziroma izglagolski samostalniki zaznamujejo vrednosti performativnega razmerja Pr. Bralec tako zve za namere in učinke dejanj, ne pa tudi za njihovo propozicijsko vsebino oziroma za dejanja, ki so sredstva za doseganje zgodovinskih ciljev. Zato zgodovinskega besedila ne more brati kritično.

(2) Dejanski subjekt zgodovinskih dogodkov ostaja zakrit. Za oporo te trditve vzemimo predpostavko, da površinsko realizacijo stavka (S → NP agr VP) vodita dve nasprotujoči si načeli. Prvo je pragmatično načelo sporočevalčeve svodobne izbire NP v vlogi stavčnega osebka, razmerje NP → VP pa vodi pravilo o ujemanju (agr). Konstituente, ki so sestavina glagolske zveze VP (VP → V + N) pa vodi semantično načelo, tj. projekcijska moč glagola kot glave (*head*) glagolske zveze. Sporočevalčev upovedovalni poseg se tako dogodi v okviru razmerja NP agr VP, torej pri določanju stavčnega osebka in modalnih kategorij, kot so poleg osebe še število, čas, naklonskost (glagolskooblikovna, skladenjska, besedna), hotenjskost idr. Sporočanje je v večji meri nezaznamovano, dejstveno, če vlogo osebka prevzame propozicijska pomenska sestavina vršilec/nosilec dejanja, stanja ali dogajanja. Na tako določitev stavčnega osebka namreč ne vpliva sporočevalec oziroma tvorec besedila, ampak je določena jezikovnosistemska in z zgradbo dejanskih stanj. Čim bolj pa se pri sporočanju odmikamo od tega, upovedovalno nezaznamovanega z ujemanjem med strukturo dejanskega stanja in strukturo propozicije (glagolskega pomenskega prostora) določenega izhodišča, tem večji je pri upovedovanju delež sporočevalčeve subjektivnosti oziroma hotene modifikacije dejanskosti. Kako se v našem besedilu realizira razmerje NP → VP, razmerje, skozi katerega vdira v besedilo interpretativna subjektivnost? Kdo je subjekt zgodovinskih dogodkov? Kateri dogodki zgodovino oblikujejo? Mesti v našem razmerju najpogosteje zasedajo glagoli in iz glagolov izpeljani samostalniki (nominalizacije), ki imajo ilokucijski, perlokucijski, finalni ali modalni pomen, med njimi tudi glagol *biti* v pomenu obstajati ali v vlogi vezi. Upoveduje se torej pragmatična interpretacija dejanj ali stanj — njihova vsebina ni opisana —, tj. želja, hotenj, namer (hoteti, želeti, začeti, morati, poskušati) in učinkov: pritisk je naraščal; vmešavanje je začelo ogrožati; država pritiska ni mogla sprejeti; neskladja so obstajala; ∅ (ničti subjekt) je bilo nekaj spornih odnosov; spori so se kopičili; občudovanje Stalina je bil splošen pojav; zavest o NOB je bila prisotna. Zgledi ponaazarjajo, da je predmet zgodovinopisja performativno razmerje Pr, sestavljeno iz namer, hotenj in učinkov. Najodličnejše mesto v strukturi stavka, ki v globinski strukturi pripada vršilec/nosilec zgodovin-

skih dogodkov, je na površinski strukturi izraženo ali z ničo obliko ali s samostalniško zvezo izglagolskega izvira, katerega jedro je nominalizirani samostalnik s perlokucijskim ali ilokucijskim glagolskim pomenom: pritisk, vmešavanje, neskladje, občudovanje, zavest, povezovanje, grobi napadi, višek pritrjevanja, odzivi, razcep. Osebek zgodovine se kaže kot učinek »očem« zakritih vršilcev ter dejanj, ki so te učinke sprožila. Transparentno zgodovinopisje bi moralo opisati subjekte zgodovine in njihova dejanja ter šele nato ovrednotiti učinke. V našem besedilu pa so dejanja kot sredstva učinkov zamolčana; ali zato, ker je predmet obravnave mednarodna politika?

(3) K zakritosti zgodovinskih dejanj prispevajo glagoli z metaforičnim pomenom, tako pogosto uporabljani v poročilih o srečanjih na »visoki ravni« in v drugih oblikah poročanja o diplomatskih dejavnostih držav: pritiskati, razraščati se, kopiciti, zlomiti, streti, napadati (preneseno), utapljati, pretehtati. Tudi ti glagoli izražajo učinke dejanj, vendar bi bilo s stališča zgodovinskega mišljenja zanimivo zvedeti, s kakšnimi sredstvi se ti učinki dosegaajo v mednarodni politiki. S stališča tega vprašanja je poučen zgled Waldheima, človeka, ki je zasedal pomembne politične položaje in bil/čeprav je bil/zato ker je bil (?) človek, povezan z vojnimi zločini.

(4) Resničnostna vrednost propozicij se ne tvori kot posledica razmerij med zatrjenim in dejanskim in tudi ne kot posledica pomenskih in logičnih razmerij med propozicijami. Ali naj bi nastajala kot performativni učinek upovedovanja, kar pomeni, da nimamo opraviti s strokovnim, ampak ideološkim besedilom? Da bi lahko odgovorili na vprašanje, do kolikšne mere zgodovina resničnost upoveduje, do kolikšne pa jo performira (tj. vpliva na naša prepričanja ob predpostavki nekritičnega verovanja), bi morali opraviti obsežnejše razčlembе besedil. Opravljena razčlemba pa omogoča, da postavimo zelo verjetno hipotezo o performativnem vzgojnem poslanstvu tega predmeta. Človek bi utegnil pomisliti, da je tako stanje pričakovano in normalno. Bistvo vzgoje je, da usmerja človekovo praktično ravnanje, dejavno razmerje do narave in človeka. Vendar je mogoče vzgojni učinek dosežati po dveh poteh. Lahko je posledica spoznavne »nujnosti«, pri čemer je treba jasno povedati, da praktično ravnanje nikakor ni nujna logična posledica spoznanja; spoznanje in praktično ravnanje povezujejo alternativne možne poti in dejanje svobodne odločitve za eno izmed njih. Taka vzgoja vsebuje tri prvine: spoznavnost, alternativnost praktičnih rešitev in subjektovo svobodno odločitev. Če pa se družbena ideologija alternativnih poti in svobodne odločitve boji, potem se odloča za dogmatski koncept vzgojnega vplivanja, to je za pot verovanja. Taka vzgoja je s stališča ideoloških interesov učinkovitejša,

vendar izloči subjektivno samostojno odločitev in okrni spoznavno prvino. Ljudje sicer ravnaajo po ideološkem nareku, vendar slabo mislijo. so neustvarjalni in nezmožni samostojnega odločanja.

(5) Da se naše besedilo izreka s položaja vladajoče ideologije, potrjuje naslednja paradokсна trditev: *Oblast je bila prisiljena...* Ali jo je ljudstvo prisililo odstopiti? Ne, ljudstvo jo je prisililo, da ga je kaznovala in preganjala. Ni se namreč hotelo podrediti in čez noč spremeniti prepričanja, ki mu ga je bila poprej vcepila taista oblast. Uprla se je namreč Stalinu, tako da je začela s stalinskimi čistkami. Ali naj ljudstvu oziroma njegovemu delu zamerimo, če je spregledalo? Saj gre celo osel le dvakrat na led. Na tej točki nam zgodovinski učbenik — če ga skrbno in logično preberemo — razkrije paradoksa ideološkega učinka: obrne se zoper ideologijo samo oziroma človeka, ki je vanjo verjel. Kako ta sprevrnjeni učinek razrešiti. Rešitev je več: (1) zamenjati je treba ljudstvo oziroma tisti njegov del, ki noče spremeniti svojega prepričanja; (2) nosilci nefunkcionalne ideološke paradigme morajo odstopiti in prepustiti položaje novim ideologom; (3) ideologijo kot sredstvo oblikovanja družbene vezi je treba zamenjati z učinkovitimi racionalnimi programi, ob katerih je mogoče razsojati, ali nas bodo popeljali do cilja ali ne.

(6) Trditve o zgodovinskem učbeniškem besedilu podkreplujem z zgledom besedila, v katerem so ilokucijski in perlokucijskih glagoli, glagoli z metaforičnim pomenom in iz njih izpeljani samostalniki napisani okrepljeno:

Stalinov pritisk se je razraščal. Vmešavanje SZ v notranji in zunanjepolitični razvoj je začelo ogrožati razvoj naše države. Suverena država takega pritiska ni mogla sprejeti (...). Neskladja med vodstvom SZ ter vodstvom Jugoslavije in KPJ so obstajala že več let pred sporom z informbirojem. Tito se je moral že od leta 1937 nenehno bojevati za obstoj KPJ, saj so jo hoteli ukiniti. Tudi med NOB je bilo nekaj spornih odnosov, npr. v zvezi s I. in II. zasedanjem AVNOJA. Po vojni so se spori kopičili, čeprav se to ni razvedelo (...). Povezovanje s SZ in občudovanje Stalina je bil splošen pojav, del naše stvarnosti, način političnega življenja. Ne glede na vse to je bila pri nas ves čas prisotna zavest o NOB in strnitev ljudskih množic v LFJ. V tem se Jugoslavija ni razlikovala od drugih članic informbiroja. Zato so bile naše temeljne zahteve enakopravnost, popolna neodvisnost države in KPJ, pravica do izbire lastne poti pri graditvi socializma glede na naše razmere ter nevmešavanje v notranje zadeve drugih partij in socialističnih držav. Stalin, Molotov in ostalo sovjetsko vodstvo so poskušali Jugoslavijo na tej poti zlomiti in streti težnje po neodvisnosti tudi v ostalih socialističnih državah. Spomladi 1948 je prispelo

na tovariša Tita in CK KPJ več pisem z očitki in seznamom »napak«, neresnic in polresnic. V pismih so bili izraženi grobi napadi na Tita, vodstvo Jugoslavije in KPJ (...). Vodstvo KPJ in Jugoslavije je obtožbe pretehtalo in jih na Titov predlog zavrnilo. Imeli so jih za obrekovanja (...). Jugoslovanski narodi so podprli politiko KPJ (...). Višek pritrjevanja politiki našega vodstva je bil dosežen na V. kongresu KPJ. Bili so tudi drugačni odzivi. Za nekatere člane KPJ je bil razcep s SZ in Stalinom nesprijemljiv (...). Oblasti so bile prisiljene nekatere pripreti in obsoditi. Obsojeni so bili ljudje, ki so bili za našo državo, a vzgojeni v naklonjenosti Stalinu.

Razmerje med vzgojo in ideologijo se pokaže v paradoksnih lučih. Ko se je zamenjala ideološka paradigma, so se morali njeni nosilci najbolj vzgojenih otresti na način stalinističnega preganjanja. V vzgojnem procesu ponotranjenje vrednosti stare paradigme so postale ovira za uveljavljanje novih ideoloških vrednosti. Tu kaže citirati znanega fizika Hermana Bondi: »Pač vidim nasprotje med negotovim naravoslovnim znanjem, o katerem so nas izkušnje izdatno poučile, da je vedno le začasno, in nesporno slepoto vere, in preko tega nasprotja pridejo naši verujoči kolegi mnogo težje (...). (Herman Bondi, 1988, str. 199).

6. Pedagoški znanosti s stališča dveh namer

Subjekt se oblikuje v prostoru protislovnega učinkovanja dveh pragmatičnih razmerij in dveh govornih namer, performativne in spoznavne. Če pedagogika kot teorija vzgoje in izobraževanja ne reflektira obeh konstitutivnih sestavin govora v vzgojno-izobraževalnem procesu, ji preti nevarnost, da se v celoti premesti v okvir performativnega razmerja ter vzgojno učinkovanje hote ali nehote, vede ali nevede uperi zoper spoznavno razmerje do sveta. Vzgojno-izobraževalne dejavnosti pri posameznih učnih predmetih združujejo spoznavno in performativno razsežnost, pedagogiki kot vedi in dejavnosti pa grozi nevarnost da ji umanjajo propozicijske vsebine in z njimi spoznavne vrednosti, lastne drugim vedam. Zato se pedagog ne konstituira kot misleči subjekt, ampak kot vrednostni subjekt, ki svojo vrednostno oporo najde v ideologiji. »Čisti« pedagogi praviloma ne obvladajo in poučujejo nobenega učnega predmeta, razen vzgojnih. Pedagoška veda manko propozicijskih vsebin in spoznavnega razmerja spremeni v »teoretični« presežek, lastno interesno lego pa v pedagoške »resnice«. Manko propozicijskih vsebin zakrije v obliki kritike tistih znanosti, ki se umeščajo v spoznavno polje; ker se ukvarja z vzgojo, zanemarja pa izobraževanje, poudarja vzgojno zanemarjenost šole in graja njeno izo-

braževalno naravnost; vzgojo zoperstavlja izobraževanju, čeprav nas npr. prav pravila logičnega mišljenja vzgajajo k enakosti pred zakonom; ker ne obvlada vsebinskih področij vzgoje in izobraževanja, je do pouka naravnana odklonilno in ga potiska na obrobje, sama pa obrobje krepi in širi z interesnimi, prostočasnimi in drugimi dejavnostmi ter tako dejansko povečuje obremenjenost učencev, saj če je njihov interes denimo tuji jezik, jim predagogi v okviru krožkov ne znajo pomagati in morajo po pomoč drugim. Ker se pedagogika ni zmožna spopasti z dejanskimi izobraževalnimi težavami, probleme premešča in lasten manko prikazuje kot manko drugega. Zato je treba »teoretične« ugotovitve te znanosti brati skozi njen interesni položaj.

6.1. Umestitev pedagoškega govora v pragmatični okvir dveh namer

Zgornje opozorilo velja za sleherno znanost, za pedagogiko pa še posebej, ker se njen govor za razliko od govora nekaterih drugih znanosti v celoti umešča v okvire performativnega razmerja: najprej si postavi smotre in cilje, nato pa izbira sredstva, da bi jih uresničila. Tako zavzema do oblike in pomena besedila instrumentalno razmerje; ne razsoja ga po njegovi pomenskologični zgrajenosti in po njegovem razmerju do dejanskosti, ampak po učinku na naslovnikove želje, prepričanja in ravnanja. Tako naravnani govor pa je že v samem izhodišču v nasprotju s spoznavno vrednostjo pomena.

Trditve bom skušala ponazoriti z zgledi učinkovite motivacije. Načelo motivacije je med temeljnimi didaktičnimi načeli. K didaktičnim načelom nas didaktika normativno zavezuje, samih načel pa ne poskuša reflektirati. Pedagoška načela so zavezujoča, ne da bi bilo treba dojeti njihovo bistvo. Temeljna zahteva motivacijskega načela je prebuditi v učencu željo.

Pragmatika nas pouči, kako to učinkovito početi. Tega vprašanja se dotika v okviru treh problemskih sklopov, ki so nepovezani samo navidez, in sicer raziskav pragmatičnih strategij, tj. postopkov učinkovitega vplivanja na naslovnika, posrednih ali indirektnih govornih dejanj (ta so izrazna realizacija strateškega govora) in ti. predsekvenec (**presequence**), ki se problema lotevajo s stališča prostorskega in časovnega sosledja besedila. Pragmatične strategije nam povedo, kako učinkovito rešiti npr. naslednje »motivacijske« probleme: kako spodbuditi naslovnikovo radovednost in zanimanje za podatke, ki ga po naravni poti ne zanimajo; kako ga pripraviti k dejanju, da bi zahteve ne dojel kot prisile, ampak bi imel vtis, da se za dejanje odloča svobodno; kako ga pripraviti za sodoživljanje doživetij drugega. Cilj pragmatičnih strategij je na simbolični ravni izravnati razliko želja. Kako je to mogoče doseči in ali je mogoče doseči, ne da bi nas govor »izdal«?

Kajti govor se giblje v protislovju, ki ga določajo pravila jezika kot sistema in strukture in načela jezikovne rabe (ta določajo izrekanje smisla). Njuno razliko najlaže upovem z zgledom laži: ni mogoče lagati tako, da svoje namerno izrekanje neresnic upovem: Lažem. Če konstitutivne sestavine smisla upovem v celoti, me govor »izda«, saj se v besedilu razlikuje njegova prelomljena narava.

Ogledali si bomo nekaj preprostih zgledov:

(1) Ko pesnik išče naše sočustvovanje, da bi nam sporočil svojo žalost, pripravi »teren« s prikazovanjem podobe iz narave. Ne glede na to, da resničnost podobe, potem ko jo je opisal, zanika, učinek besed deluje naprej:

Teman oblak izza gore privlekel se je nad polje,
nad poljem sredi je obstal, nebo je čez in čez obdal.
To ni oblak izza gore, to tudi ni ravno polje,
to misel je le žalostna sredi srca mojega. (Simon Jenko)

(2) Naslovnikovo radovednost in pozornost bomo spodbudili z vprašanjem po podatku — tega sicer poznamo — in ga pripravili do tega, da bo sam povprašal po njem:

A: Ali veš, kdo je odkril Ameriko?

B: Kdo?

(3) Zahteva bo učinkovita, če jo bomo izrekli v obliki, ki ne izraža naše nadrejenosti in prisilnosti, ampak daje videz naslovnikovega svobodnega odločanja za dejanje:

Bi hotel odpreti okno, Mihec?

Učitelj tako izreče zahtevo tudi tedaj ali predvsem tedaj, ko učenca že s samim položajem zavezuje k propozicijskemu dejanju. Tako doseže, da si učenec — potem ko po načelih konverzacijskega sklepanja prestavi posreden govor v neposrednega — izreče zahtevo sam, hkrati pa mu je hvaležen za njegovo vljudnost, tj. za videz svobodnega odločanja za dejanje.

(4) Preden bomo naslovnika poprosili za pomoč, ga bomo povprašali:

Imaš morda trenutek časa,
čeprav vidimo, da je zaposlen. Tako se bomo že vnaprej dotaknili ovire, ki bi utegnila preprečiti njegov pristanek.

Seveda bi lahko rekli, da je vloga teh strategij podobna rahljanju zemlje pred setvijo. Z njimi dosežemo, da zrnje hitreje in bolje vzklije. Analogija nas prepriča o naravni, praktični učinkovitosti strategij, ne razkrije pa njihove paradoksnе narave, ki se pokaže, če upovemo njihovo »dejansko« vsebino. Opraviti imamo z vljudnim ukazovanjem, tj. videzom svobodnega podrejanja želji drugega, in odkrivanjem zna-

nega. Praktična učinkovitost pedagoškega govora temelji na paradoksnem izhodišču. Ubriniti ga je mogoče z analogijo s praktično akcijo (rahljanjem zemlje s plugom in brano pred setvijo) in praktičnim sporazumevanjem, ki je po definiciji ideološko. Da bi pedagoški diskurz dosegel raven teoretičnega diskurza, bi moral reflektirati paradokсно naravo svojega početja. Ali bi v takem teoretičnem dejanju ostal lik pedagoga nepoškodovan? Zakaj ne, le priznati bi moral, da nimamo opraviti s teoretičnimi, ampak vrednostnim subjektom, subjektom želje v imenu želje drugega. Ali je to nujen položaj subjekta te vede?

Če je mogoče paradokse učinkovitega prepričanja, podrejanja drugega naši želji, opravičiti z ugotovitvijo, da cilj pač posveti sredstvo, potem si je ob tem teoretično nezadostnem odgovoru treba postaviti vsaj še dvoje vprašanj. V imenu kakšnih ciljev in čigave želje se je pedagogika pripravljena lotiti tega nemogočega poklica, katerega govor je ujet v paradokse vsakdanjega sporazumevanja in ideološkega učinkovanja? Kje se pedagog nauči učinkovitih prepričevalnih strategij? Najprej odgovorimo na drugo, lažje vprašanje. Tega početja nas lahko nauči le znanost, ki se s temi vprašanji ukvarja, tj. pragmatika. Pedagogi te vede ne poznajo, zdi pa se mi, da bi jo morali. Vendar se pedagogika ksenofobično otresa tesnejšega stika s posameznimi vedami, kot da bi se česa bala. Pedagogika se spopada s ti. imperializmom strok. Ta razredni boj je vzpostavila v časih, ko so druge vede začele težiti k medsebojnemu povezovanju, znanemu pod imenom interdisciplinarnost. To strategijo je očitno prevzela od ideologije, ki bolj kot mostove ljubi pregraje.

Kateri cilji posvetijo strategije pragmatičnega varanja v pedagogiki? Če ostanemo zvesti analogiji s setvijo, se vprašajmo, kaj pedagog seje. S stališča teorije dveh namer bi naravno pričakovali, da pedagog seje spoznanje, propozicijske vsebine, razumsko razmerje do sveta, izobrazbo, vendar smo ugotovili, da ima pedagogika na tem mestu manko, da je njen govor izgubil stik s spoznavnostjo. Bili bi nepošteni, če bi ne povedali, da pozna tudi načelo spoznavnosti, vendar ga ne more uresničevati, saj ne pozna vsebine posameznih stork, ne razvija teorije intelektualne vzgoje in izobraževanja kot mogoče metakognitivne ravni izobraževalnih vsebin, pa tudi razvijanju posameznih pedagogik ob strokah (ti. strokovnih didaktik) dolgo časa ni bila posebno naklonjena in se s temi področji ni ukvarjala drugače, razen da jih je ukazala. Direktivnost pa ji seveda ne omogoča, da bi prodrla v zakone spoznavnosti. Naša pedagoška znanost si je dokazano spodrezala intelektualno razsežnost svojega govora. Manko spoznavne razsežnosti pa je zapolnila s presežkom ideoloških vrednosti, ciljev, smotrov, hotenj in zahtev. Prav zato se je znašla v enakem položaju kot ideologija.

Bolj ko smotre, načela, norme in zahteve ponavlja, bolj se ciljne vrednosti oddaljujejo. Zato bo morala svoj govor temeljito prenoviti. Zankrat ji svetujem boljše poznavanje pragmatike, tudi semantike, in razvijanje metakognitivnih spoznavnih teorij. Ideološke vrednosti pa bi kazalo premisliti ob sodelovanju s filozofijo, antropologijo, biologijo, psihoanalizo. Toda ali pedagogika potem ne bo izgubila svoje identitete? Preden bi jo lahko izgubila, jo mora doreči, doreči tudi kot razmerje do drugih ved. Tu pa je še veliko nedorečenega, zato je strah pred izgubo same sebe preuranjen.

Olga Kunst-Gnamuš

Literatura:

1. Austin, J. L., *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press 1962.
2. Bondi, H. Pogled verujočega na fiziko, NR, XXXVII, s. 6, 869, str. 199.
3. Grice, R. W., *Logic and conversation*, v: P. Cole & J. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press 1975, str. 41-58.
4. Halliday M. A. K., *Explorations in the functions of language*. London, Edward Arnold 1975.
5. Hoppe-Graff, S., Hermann, T., Winterhoff-Spurk, Mangold, R., »A general Model for the Process of Speech Production«, v: *Language and Social Situations*, ed. by J. P. Forgas. New York, Springer 1985.
6. Klafke, W., »Izobraževanje učiteljev«. Iz referata Wolfganga Klafkeja na 12. konferenci Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev v Zahodnem Berlinu. NR, 4, 26. febr. 1988.
7. Kremenšek, M. Trojar, S., *Zgodovina 4*, Ljubljana, DZS 1984.
8. Kuipers, T. A. F., *The Logic of Intentional Explanation*. Communication & Cognition, 1/2 str. 177-198.
9. Leech, G. N., *Principles of Pragmatics*, London, Longman 1983.
10. Searle, J. R., *Intentionality*, Cambridge, Cambridge University Press 1983.
11. Skalar, V., »Konflikt v šolanju učiteljev«, *Delo*, 5. 3. 1988.
12. Wunderlich, D., »Assertions, conditional speech acts, and practical inferences«. *Journal of Pragmatics* 1977, 1, str. 13-46.

SPUTNIK

Na ovitku tretjega dela *Zgodovine zahodnega šolstva* J. Bowena je fotografija razreda. Na zidu visi Leninova slika, nad glavami učencev pa velik model objekta travmatičnega dogodka, ki ga popisovalci sodobnih posegov v šolo le redko izpustijo — izstrelitev prvega sovjetskega satelita. Povzročil je paniko na Zahodu in takojšnjo akcijo na polju krivca za dramatično izgubo prednosti v svetovni tekmi. Izobraževanje postane branik »svobodnega sveta« in 1958 sprejmejo v ZDA Zakon o državnoobrambnem šolstvu. Cilj je izboljšanje pouka pri matematiki, naravoslovju, tehniki in tujih jezikih na vseh stopnjah, drastično povečanje štipendiranja in izdatkov za opremo šol, knjižnic, usposabljanje učiteljev, raziskovanje šolstva in takojšnje publiciranje podatkov. 1961 se v Washingtonu zberejo predstavniki Zahodne Evrope, Kanade in ZDA in ugotovijo, da ima Sovjetska zveza prednost v šolskem sistemu in zato tudi premoč v tehnologiji in znanosti. Predsednik Kennedy apelira na člane kongresa, naj sprejmejo izredno povečanje finančnega plana za šolstvo z besedami: »Človeški razum je naše glavno bogastvo.« V naslednjih letih se uveljavi koncept izobraževanja kot ekonomske investicije: šola kot industrija, izraba človeškega kapitala, produktivnost in učinkovitost... Še preden stopi prvi Američan na Luno, pa se začnejo pojavljati tudi vprašanja omejitve stroškov za šolstvo in načrtovanje optimalne kombinacije učenčevega časa, učiteljev, šolskih stavb in opreme. Leto '68 je bilo hkrati odgovor in izziv za nove posege v šolski aparat.

Z množičnostjo in univerzalnostjo se je šola neizbrisno vpisala v govorico oblasti in hkrati postala zadeva vsakogar. Prav tako zvesto jo spremljata vera v njeno čudežno moč in razočaranja kot ekonomistične rešitve njene organiziranosti. Ob koncu 18. stol. je Bentham v svoji razsvetljenski veri v enakost razumov in izboljšanje ljudi izumil panoptikon in hrastomatsko šolo. Ker vse zlo in sprijenost izhajata iz nevednosti, mora splošno izobraževanje omogočiti srečo največjega števila ljudi. Vprašanje cenenosti in učinkovitosti množičnega šolanja

je razrešil z maksimo »profit maksimalizirati, izdatke minimalizirati«, ki jo je v svoji londonski šoli dosledno izpeljal Lancaster. Model vzajemnega pouka revnih otrok je ganil samega kralja, ki je ob obisku šole — razreda za 1000 učencev, prispeval 100 funtov. Lancastrov namen je bil, usposobiti otroke, da bodo dobro živeli kot krepstni in koristni člani družbe in je ostal kot cilj šole nespremenjen še potem, ko so njegov model poučevanja brez učiteljev že začeli opuščati.

V drugi polovici 19. stol. so se z zakonskim uvajanjem splošnega izobraževanja vlade soočile ne le z Benthamovo zapleteno maksimo ampak tudi z vprašanjem, kdo in kako ga bo izvajal. Nastopil je čas pedagogike.

Prvi temeljitejši odgovor je prišel iz Prusije, kjer so od konca 18. stoletja v pedagoških seminarjih šolali učitelje in gimnazijske profesorje. Leipziški profesor Ziller je 1865 objavil knjigo »Utemeljitev nauka vzgajajočega pouka«, v kateri je utemeljil metodo usposabljanja učiteljev in poučevanje kot tehniko in ne kot intuitivno dejavnost. Knjiga je postala v hipu bestseller. Pedagogika in poučevanje sta potrebovala znanstvene temelje, umetnost učenja so morali zamenjati znanstveni principi. Ziller jih je poiskal v pozabljenih in skoraj nepoznanih spisih J. F. Herbart. Profesorja z druge pomembne pruske univerze v Jeni, Stoy in njegov naslednik Rein, sta nadaljevala iskanje, trije ameriški opazovalci, de Garmo in brata McMurry, pa so Herbartov sloves ponesli v Združene države. Izredno vplivno doktrino so poimenovali herbartizem in 1892 ustanovili Herbart Club. V vsem, kar so pod njegovim imenom pisali in kompilirali, pa bi se Herbert ne mogel več prepoznati.

Herbart, ki je nasledil Kantovo stolico, je do svoje smrti 1841 napisal obsežen opus pedagoških spisov, v katerih je sledil tradiciji moralnega utemeljevanja izobraževalnih ciljev. Pedagogiko je utemeljil kot znanost, ki temelji na etiki in psihologiji — prva kaže na cilj izobraževanja, druga na pot, možnosti in ovire.¹

Herbartova doktrina poučevanja je v temelju intelektualistična. Glavno vlogo ima učitelj, ki je gospodar, avtoriteta in vzor, a upoštevati mora enkratnost vsakega posameznega učenca — postulat pedagogike je seveda »vzgojljivost«, a omejen je z individualnostjo. Cilj »vzgajajočega pouka« je moralnost, krepst, ki pa se lahko razvije le

¹ Wilhelm Dilthey je 1888 pred Berlinsko akademijo znanosti zagovarjal tezo, da pedagogika kot obča znanost ni možna. Prvič zato, ker temelji na psihologiji, ki človeka do zdaj še ni uspela spoznati in relevantno razložiti, in drugič, ker temelji na etiki, etična načela pa nikoli ne morejo biti univerzalna in dogmatična. Zato je pedagogika lahko le nekakšna začasna, poskusna znanost oziroma veda.

na podlagi vedenja; torej šele takrat, ko učenec obvlada ustrezen »krog znanj«, ki mu ga posreduje učitelj.

Pri Herbartu ni nobenega koncepta izobraževanja brez učenja in na naše vprašanje odgovarja: »Izobraževanje gradi krog znanj, vzgoja značaj; zadnje ni nič brez prvega, v tem leži celota moje pedagogike.« Vzgojljivost je razdeljena na tristopenjski niz: učenec mora biti najprej podvržen vodenju, potem discipliniranju in šele nato se lahko začne učenje, ki pomeni proces oblikovanja volje. Pri Kantu najdemo podobno delitev med vzgojo in izobraževanjem kot odgovor na največji problem šolanja, to je, kako združiti podrejenost nujnim omejitvam z otrokovo sposobnostjo izražanja svobodne volje. Vzgoja je torej discipliniranje, zagotavljanje pogojev, v katerih se učenec lahko začne učiti, razvijati kognitivne, kulturne in moralne sposobnosti, se izobraževati. Po Kantu »je pomemben razlog, da pošljemo otroka v šolo ne toliko v tem, da se bo kaj naučil, ampak da se bo navadil mirno sedeti in delati natančno tisto, kar se mu reče. In cilj tega je, da v kasnejšem življenju ne bo dejansko in v hipu naredil prvega, kar mu pade na pamet.« Herbart je zagovarjal humanistično koncepcijo šole (predmetnik je sestavljal iz matematike, fizike, zgodovine, humanističnih študij, latinskega in grškega jezika, zemljepisa in glasbe), katere cilj naj bi bil zagotoviti svobodo posameznika, ne pa naučiti ga določene družbene vloge. Avtonomijo posameznika je znotraj izobraževanja množic postavil pred splošno voljo skupnosti: vsak se mora naučiti biti sam.

Razumljivo je torej, da se je sloves Harbartove pedagoške teorije v Združenih državah tako hitro sesul pod uničujočo kritiko Deweyja in Ricea, ki sta jo do prvega desetletja 20. stoletja že popolnoma diskreditirala.

Prevlada progresistične pedagogike je omogočila, da je individualnost pogoltnil skupni družbeni interes, formalno izobrazbo pa zahteve po »pravilnem čutenju«. Ameriški učitelj R. Mitchell v svojem pikrem opisu razvoja ameriške pedagogike, »The Graves of Academe«, razloži preobrat z dvema državnima dokumentoma. Prvi iz leta 1893 (Komisija je vodil takratni predsednik Harvarda C. W. Elliot) je zahteval, da šole omogočijo pridobivanje čim večjega obsega znanja in sposobnosti razumnega presojanja; drugi iz leta 1918 pa je ugotovil, da so to le elitistične sanje, da večina učencev tega ne zmore osvojiti in je na prvo mesto temeljnih principov ameriškega šolskega sistema postavil zdravje (temu sledijo pravilno izrabljanje prostega časa, dostojno družinsko življenje, poklicno izobraževanje itd.). Pedagogi so se tako odločili, da bodo raje družbeni inženirji kot pa akademiki, učitelji so

morali večšino zamenjati s poslanstvom in učenje s sentimentalnostjo, šola je postali terapevtska ustanova.²

V priročniku za učitelje (M. Cencič: *Spoznavanje narave in družbe za 2. r. osnovne šole*, 1979), izvemo, da naj učitelj ne vodi prestrogo miselnega procesa učencev, oziroma naj sploh ne vodi, ampak le spodbuja učence, jih usmerja k raziskovanju, proučevanju in razmišljanju, da bi sami čimveč odkrili. »Učenci naj sami odkrivajo vzroke in posledice sprememb, pozitivnih in negativnih, začutijo naj enotnost nasprotij kot gibalno silo razvoja. Na primer, ob primerjavi ročnega in strojnega dela naj čutijo, kako si človek v sodobnem industrializiranem svetu lažje podreja naravo, ob onesnaženju voda in narave pa naj čutijo, kako jo človek sočasno uničuje. ... Naloge, ki naj jih učenci praktično rešujejo, naj bodo vselej življenjske.« (str. 7 in 8)³

V kateri šoli si danes namesto abstraktnih »življenjskih nalog« in ustreznega, pravičnega čutenja še zastavljajo konkreten problem vedenja in učenja? Prezir do množic in antiintelektualizem, ki se praviloma skrivata za antielitizmom in permisivnostjo, spremljata množično šolanje od samega začetka. Pri nas je nujno najvplivnejše področje pedagoška ideologija, kjer se najpogosteje zapisujeta kot kritika: naša šola ni (dovolj) vzgojna.

Vzgojni smoter šole je bil leta 1947 določen kot: vzgojiti mladino, ki bo imela pravičen odnos do ljudske oblasti, ta odnos pa je pogojen najprej z najboljšim znanjem (zato, učiti se, učiti in še enkrat učiti) in ga lahko umestimo v tradicijo razsvetljske misli. Pri Schmidtu sta vzgoja in izobraževanje še vedno enakovredna sopotnika, saj so, če povzamemo, naši vzgojni smotri vsemogocni, ker vključujejo resnično znanje; mladini prikazujemo resnično stanje stvari. Schmidt je v uvodu k prevodu *Emila* odobravajoče podprl Rousseaujevo definicijo, da je vzgoja v bistvu urejanje odnosov med posameznikom in družbo in da bo pravična družba znala tudi pravično vzgajati. Iz te osnove in prepričanja, da je v jugoslovanski ureditvi dosežena sklad-

² Ob strani puščamo vpliv Wundtovega psihološkega eksperimentiranja in teorije učenja kot pogojnega odgovora na dražljaje. Premik od avtoritarnega k terapevtskemu načinu družbene kontrole, ki ni spremenil le industrije ampak tudi politiko, šolo, družino ... , analizira C. Lasch v *The Minimal Self*.

³ Na višjih stopnjah pouka so cilji in smotri manj sofisticirani. V učenem načrtu za tuji jezik piše: »Ne glede na učno snov pa je uspešnost v izvrševanju vzgojne vloge, to je idejnega usmerjanja učencev, v glavnem odvisna od pedagoške sposobnosti, idejne opredeljenosti in vneme učitelja. Njegov po znanstvenih izsledkih voden način pouka, njegov odnos do maternega in tujega jezika, do domače in tuje literature, uvajanje samoupravnih odnosov v življenje oddelčne skupnosti, bodo bolj kot vsebina učne snovi vplivale na učenčevo miselnost in njegovo družbeno osveščanje. Zaradi tega ne zadošča, da je učitelj dobro pripravljen samo na vodenje učnega procesa, ampak se mora tudi družbeno udeleževati in spremljati tekoče dogodke in informacije, da lahko aktualizira vsebino pouka in jo s tem še bolj približa učencem.« *Predmetnik in učni načrt osnovne šole*, Zavod SRS za šolstvo, 1983.

nost interesov posameznika in družbe, je tudi dosledno izpeljal »samoupravno socialistično pedagogiko«.

Popolno razcepitev učnega procesa na dva antagonistična pola zasledimo v *Sodobni pedagogiki* ob deseti obletnici osemletne osnovne šole.⁴ Pisec ugotavlja, da je v naši osnovni šoli zanemarjena vzgoja in da je to eden od glavnih vzrokov velikega osipa in delikventnosti učencev, saj prosvetno-pedagoška služba s svojimi inšpekcijami že leta »peha učitelje v intelektualizem«. Tudi za preobremenjenost učencev najde razlago v »svobodno se razraščajočem zlu osnovnošolskega intelektualizma«. Gre skratka za zmagoslavje golega izobraževanja na račun razvrednotenja vzgoje in s tem razvrednotenja socializacijske in humanizacijske funkcije šole«. Pisec se zavzema za resnično renesanso »paideie« v njenem izvornem pomenu in učinkovanju, in trdi, da »samoupravljajoče se družbe, v katere šolskem sistemu bi bil uradno postavljen na prestol pozitivizem oziroma intelektualizem, ne more biti, ker hkratni pojav samoupravljanja v neki družbi in pozitivizma oziroma intelektualizma v njenem šolskem sistemu sploh ni mogoč, saj je globoko *contradictio in adiecto*.«

Če se spomnimo, kaj smo se učili v osnovni šoli pred letom 1970 in česa nismo doživeli,⁵ bi lahko po dobrem desetletju druge velike šolske reforme zgornjo trditev postavili kot relevanten odgovor na izhodiščno vprašanje.

Relevanten zato, ker določa razliko med vzgojo in izobraževanjem, ki jo je le par let kasneje konceptualizirala Zasnova usmerjenega izobraževanja. Tisto, kar je spodletelo pri osnovni šoli, je bilo treba nadomestiti v srednjem in visokem šolstvu. K. Kos, eden od avtorjev Zasnove, je 1976 povedal, da je »usmerjeno izobraževanje vzgoja za delo, z delom in iz dela«. Ne preseneča nas, da je izjava v več kot desetih letih silovitega razpravljanja o šolski reformi izjemna v tem, da omenja vzgojo. Reformna ideologija se eksplicitno z vzgojo ni ukvarjala, sploh je ni omenjala in izpustili so jo celo iz naslova Zakona. Slo je za dualizem, prehodnost, kadrovske potrebe, omejevanje vpisa, usmerjanje v stroko in predvsem za izobrazbo. Že ob Zasnovi pa je bilo jasno, da splošno izobraževalni predmeti dobivajo vzgojno preobleko in še na Sekcijski razpravi je J. Sušnik ponosno ugotavljal, da so v reformirani šoli v splošno izobrazbo vključene tudi nove vsebine: umetnostna vzgoja, zdravstvena vzgoja, osnove tehnike in proizvodnje,

⁴ dr. Franc Pediček: »Ob oceni šolsko reformnega desetletja«, *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, 1970, str. 317–332.

⁵ Družbeno koristnega dela, napredovanja v višji razred z negativnimi ocenami, neobveznega ocenjevanja tujega jezika, krčenja ur pri slovenskem in tujem jeziku, matematiki, fiziki in zgodovini, družbeno moralne vzgoje s katekizemskimi učbeniki, katere priporočamo v resno branje, itd.

posredno in pravilno čutenje. Pod pretvezo boljšega in učinkovitejšega znanja je šolska reforma opravila z »zlom intelektualizma«; s ciljem proizvodno delo in delovna praksa. Pa še kulturne, naravoslovne in obrambne dejavnosti. Torej, bi dodali, pristen stik z življenjem, ne-usmerjati izobraževanje, je šoli vrnila njeno glavno, »socializacijsko in humanizacijsko« funkcijo — vzgojo za delo.

Problem je v tem, da šola, kot so si jo predstavljali reformatorji in totalitarni pedagogizem, res ne more biti vzgojna. Šola, ki ne izobražuje, ne more vzgajati. Še več. Dokler je pod vprašaj postavljen ta ali oni predmet in vzgojni smoter bolj ali manj utilitarnega značaja, še vedno govorimo o šoli. Dokler se učiteljem očita, da so starokopitni in ne sprejemajo dovolj zavzeto učnih inovacij, so jim hkrati še vedno dopuščeni tabla, kreda in poučevanje. V pogojih še tako nasilnega poseganja v šolo v njej poteka pouk — četudi jo sesujejo, preselijo, ukinejo, se 1. septembra vedno nekje odprejo vrata in učenci si začnejo postavljati stara vprašanja: kdo te uči..., do kje ste že vzeli..., kaj je bilo za domačo nalogo... Kdor pa šoli odreka pravico posredovanja temeljnih znanj, zanika šolo samo in demokratične pravice ljudstva, s katerimi sta izobraževanje in šolstvo od francoske revolucije dalje neločljivo povezana.

Zadnja šolska reforma je poskušala ustoličiti mračnjaško družbo iz predrazsvetljenskih časov in težko bi trdili, da ji je uspelo. A ravno zaradi tega je zastavljeno vprašanje umestno in aktualno.

Mirjam Milharčič-Hladnik

VZGOJA VERSUS IZOBRAŽEVANJE

»Zano je namreč, da srečujemo v življenju, v praksi primere, da kdo pozna napredna stališča in ideje, da je visoko izobražen, da pozna celo marksistično znanost, da pa na drugi strani živi kot izkoriščevalec, da zavzema, *ker ni ustrezno vzgojen*, nerevolucionarna oziroma nazadnjaška družbena stališča, tako da se ne obnaša dosledno po svojem znanju. In narobe, od marksista se zahteva, da pozna tudi buržoazne, religiozne in podobne ideje in stališča (da pozna, na primer, tudi filozofijo Tomaža Akvinskega), vendar ne more biti vzgojen v tem duhu; poznavanje teh idej in stališč mu samo *pomaga*, da si bolje in bolj vsestransko utemelji marksistični pogled na svet ter revolucionarna stališča in prepričanja. Marksistična vzgoja zahteva tudi ustrezen način življenja.« I. Mrmak¹

Začnimo s filmom; s t.i. nacifilmom:

Osrednja figura v vprašanih (filmske) estetizacije nacistične propagande je gotovo slovita režiserka Leni Riesenstahl, protislovna avtorica nekaterih najbolj fascinantnih filmov nacistične produkcije (*Sieg des Glaubens, Triumph des Willens, Olympia* etc.). Riefenstahlove in in njene filmske produkcije se ne da odpraviti z kratkimi in izključujočimi ocenami (pa tudi naš namen ni, da bi na tem mestu ocenjevali estetske dimenzije njenih filmov).

Ko se je leta 1965 Leni Riefenstahl ponovno ozrla na svoj filmski opus je v zvezi z zapisom in sporočilom v filmu *Triumph des Willens* (Triumf volje) in poudarila:

»To je historija. Čisti historični film. Preciziram: to je film-vérité. Reflektira dejanskost tega, kar se je takrat, 1934, zgodilo. Zatorej je to dokument in ne propagandni film.«²

¹ Mrmak, I.: *Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja*, Novi vidiki — Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1977, str. 26 (podčrtal V. M.)

² Cit. po Laugstien, Th.: »Die organisation des Ideologischen im Reichsparteitags-Film-; v Projekt Ideologie-Theorie (PIT): *Faschismus und Ideologie 2, Argument-Sonderband 62*, West Berlin 1980, str. 309.

Thomas Laugstien³ v svoji analizi nacifilma polemizira s to interpretacijo Leni Riefenstahl in poudarja, da je treba pri gledanju filma *Triumf volje* nujno razlikovati med nivoji učinka in nivoji realitete. Po Laugstienu zatorej ta film ni »historija«, ampak ga je treba analizirati kot diskurz; pojasniti je treba t.i. »tako-je-bilo«-učinek (»So-war-es«Effekt). Tako torej ta fascinanten film Leni Riefenstahl ni nikakšen dokument »dejanskosti, ki se je takrat, 1934, do/godila«, ampak ideološki izdelek fašizma, njegova samopredstavitvev. »Za teorijo fašizma je zato zanimiv ideološki efekt kako organizirati neko določeno imaginarno do/življanje realnosti. Namesto golega dokumentiranja performacije 'enotnosti' na kongresu uprizori ta film sam razumevanje te 'enotnosti' in konstituiranja fašistični subjekt.«⁴ Lahko bi torej rekli, da je ekonomija propagandnega filma v tem, da predoči sliko dejanskosti in pogled na to dejanskost kot *dejanskost samo*.

Ta kratki uvod se nam zdi uporaben zaradi možne vpeljave analogije s funkcijo vzgoje v relaciji med vzgojo in izobraževanjem. V relaciji pripada vzgoji vseskozi in povsod primat nad izobraževanjem. Ta prednost je v vzgojno izobraževalnih smotrih najpogosteje kar eksplicitno poudarjena. Vzgoja, če nekoliko anticipiramo, nastopa v usmerjenem izobraževalnem procesu (kot produkciji vednosti in znanj) kot instrument krmiljenja in nadzorovanja — kot nekakšen *varovalni mehanizem* —, ki naj pri »udeležencih« pedagoškega procesa omogoči konsumpcijo vednosti in znanj v ustrezni formi in funkciji. Šele »pravilno« vzgojeni subjekt je sposoben ustreznega razmerja do vrednostno neopredeljene »resnice«, ki jo podaja. To je uspelo lepo prikazati Rolfu Nemitzu v analizi vzgoje fašističnega subjekta. Nemitz pokaže, kako so se nacistični ideologi zavedali pomena vzgoje za ohranjanje moči, za reprodukcijo oblasti. Oblast se stabilizira (kot je leta 1937 rekel Rust, minister za znanost, vzgojo in ljudsko izobraževanje v nacional-socialistični Nemčiji) s »... totalnim preoblikovanjem nemškega človeka«.⁵ Pomena vzgoje za ohranjanje in reprodukcijo oblasti se je očitno dobro zavedal tudi sam Hitler, ki je kmalu po prevzemu oblasti v nekem govoru rekel:

»Zadnjih dva tisoč petsto let so se s prav redkimi izjemami izjavile malodane vse revolucije, ker njihovi vodje niso spoznali, da v neki revoluciji ni bistven prevzem oblasti, temveč vzgoja ljudi.«⁶

V skladu s tem spoznanjem so se nacisti takoj po prevzemu oblasti lotili temeljite prenove šolskega sistema in svojo državo radi poime-

³ Ibid.

⁴ Ibid., str. 309.

⁵ Cit. po Nemitz, R.: »Die Erziehung des faschistischen Subjekts«; v PIT: *Faschismus und Ideologie 1; Argument-Sonderband 60*, Berlin/West 1980, str. 141.

⁶ Citirano po Nemitz; ibid, str. 141.

novali kot »Erziehungsstaat«. Šolski sistem je bil preobražen za potrebe indoktrinacije, zato se je morala umakniti stara funkcija šole kot produkcije »duhovne omike«. Indoktrinacija, ki se postavlja po robu procesu izobraževanja (ki predpostavlja prevpraševanje in kritično preizkušanje s/producirane vednosti), je Eilers opredelil takole:

»Bistvo indoktrinacije je v posredovanju fiksiranih vsebin in vrednot, doktrin, katerih utemeljitev je večkratno iracionalna. Te morajo nuditi zaobsežene sisteme reda dejanskosti in utrjevati določene drže«⁷

Vendar pa bistvo indoktrinacije ni v tem, da bi nujno in vedno posredovala zgolj iracionalne utemeljitve. Gre predvsem za to, da omogoči določeno razumevanje, določeno dominantno in nujno videnje, razumevanje vednosti, ki naj jo udeleženec vzgojnega procesa osvoji. Vednost potrebuje ustrezno predelavo in interpretacijo, ustrezno vrednost kategorizacijo. Morda bi si pri razmejevanju med izobraževanjem in vzgojo lahko pomagali z Althusserjevim razločevanjem med resničnim in pravičnim: atribut »resničen« implicira predvsem odnos do teorije; atribut »pravilen« pa predvsem odnos do prakse.⁸ Resnično je tako lahko neko spoznanje, se pravi da je (»resničnost«) znanstvena propozicija, medtem ko je »pravilnost« rezultat neke »naravnosti«, neke specifične drže (npr.: (ne)pravilni svetovni nazor, (ne)pravična vojna, (ne)pravilni odnos do sistema socialističnega samoupravljanja...) Kolikor so spoznanja resničnosti in drže pravilnosti neuskklajene, v protislovju, je treba učinkovati s postopki iracionalnega utemeljevanja, ki se jih indoktrinacija pogosto poslužuje. Predvsem je treba pravilnost zoperstaviti t.i. »umskim dokazom«, kolikor ti nasprotujejo nameram »pravilnosti«. France Veber je v svojih spisih z naslovom *Nacionalizem in krščanstvo* to razmerje takole opredelil:

»Prosim bralca, da pričujoče pismo ponovno prebere, in to z namenom, da vzbudi tudi pri sebi oboje, 'prirodno' in 'duhovno' delovanje svojega — stvarnega čuta. Samo tedaj, ko se mu bo to posrečilo, bo dobil pravi notranji odnos do celotnega spisa. Zakaj je tej knjigi niso in nočejo biti samo 'umski dokazi', temveč je tu prvo samo življenje in to življenje človeka. *Ako ne zmoreš takega neposrednega 'začutenja' tega, kar tudi v tebi je in naj bo svojstveno človeškega, tedaj storiš bolje, da knjigo odložiš in je ne bereš naprej: ni zate napisana,*«⁹ (podčrtal V. M.)

Vzgojni proces mora (s pomočjo metod in mehanizmov indoktrinacije) omogočiti pri subjektu, da se pravilna razlaga vednosti, pravilno

⁷ Eilers, R.: *Die nationalsozialistische Schulpolitik*, Eine Studie zur Funktion der Erziehung im Totalitären Staat, Oladen V., Köln 1963, Cit. po Nemitz 1980, str. 141.

⁸ Cf. Althusser, L.: *Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov* (1967). Studia humanitatis, Ljubljana 1985.

⁹ Veber F.: *Nacionalizem in krščanstvo*. Založil Ivo Peršuh, Ljubljana 1938, str. 84.

stališče, pravilni odnos itd. interiorizira kot »neposredno začutenje«, ki je onkraj »umskih dokazov«. »Neposredno začutenje« mora biti kriterij razsojanja »umskih dokazov«. Da pa bi »neposredno začutenje« zmoglo vlogo razsojanja, je treba z vzgojnim delom utrjevati in pravilno oblikovati. Nacistični pedagogi so rekli, da je treba »krepiti značaj«, vzpostaviti takšno značajsko strukturo, ki bo sposobna instinktivnega oziroma intuitivnega razločevanja med pravilnim in nepravilnim, med koristnim in škodljivim:

»Vednost brez karakterja je naravnost škodljiva za ljudstvo. Vednost sparjena s karakterjem, rojenim iz rasnega instinkta, je usposobljena za najvišje prispevke ljudstvu.« (Ley, 1935¹⁰)

»Važnejše kot razum je srce, važnejša kot vednost je vera.« (Karl Seilbold 1936¹¹)

Nemitz poudarja, da gre termin »karakter« v tem kontekstu razumeti v posebnem razmerju: v razmerju do »vednosti«. Individuum se konstituira tako, da se sestavijo različne instance (npr. »karakter« in »vednost«), pri čemer bi naj »karakter« blokiral »škodljive posledice« »vednosti«. Seveda pa takšna hierarhizacija vrednot, v kateri dominirajo ideologemi vzgoje oziroma »karakterja« (drža, instinkt, intuicija, srce, vera...) nad izobraževalnimi cilji (vednost, razum) nikakor ni specifičnost fašistične pedagogike. To je bolj ali manj univerzalno razmerje, značilno za vse pedagoške modele v monopartijskih sistemih. No, s tem pa nikakor nočemo z enostavnimi analogijami — po načelu »Rot gleich Braun« — izenačiti fašistične in socialistične pedagoške modele, kljub temu, da bi lahko kaj hitro našli bolj ali manj podobne ali celo identične citate in stališča o razmerju med vzgojo in izobraževanjem pri »realsocialističnih« in »samoupravno-socialističnih« pedagoških teoretskih in v političnih govorih. Ne samo, da so take analogije površne, ampak lahko celo trdimo, da se socialistična pedagogika v najbolj trdih in ideoloških shemah ni bila nikoli sposobna približati učinkovitosti, prepričljivosti in imaginaciji nacistične pedagogike. Pa tudi po nekaterih temeljnih metodoloških pristopih so bistvene razlike: medtem ko se skuša v socialistični pedagogiki vsako iracionalno zahtevo vzgojnih ciljev za vsako ceno upravičevati, prikazati kot racionalno, se v nacistični pedagogiki tega ne zasledimo. Še več: pogosto je uklanjanju iracionalni zahtevi in odsotni pojasnjevanju pripisan pomen posebne vrline. Gre za nekaj drugega: vsak sistem ima svoj »usmerjen« pedagoški model, svoje usmerjeno izobraževanje, zato je modni imperativ po »nevtralni šoli« dokaj naivna zadeva.

¹⁰ Cit. po Nemitz, str. 153.

¹¹ Ibid.

Šola, državna šola, vedno služi sistemu, nastopa v funkciji reproducenta prevladujoče zavesti in njenega vrednostnega sistema. Razlika med ideologijo šolskega sistema pluralnih in monopartijskih družbenih sistemov je predvsem v tem, da se v totalitarnih, monopartijskih sistemih vzpostavlja razmerje med ideologijo in pedagoškim procesom tudi po vertikali (kot bi rekel Althusser), v pluralnih pa v glavnem le horizontalno, z vpetostjo prevladujočih vrednot v podajanju vednosti (učenje natančnosti, pridnosti, ubogljivosti, vztrajnosti itd.). V totalitarnih sistemih tako nastopa še en, bolj direkten in grob način lojaliziranja: domovinska vzgoja v najrazličnejših oblikah (moralna vzgoja, STM, predvojaška vzgoja, prišolske paramilitaristično organizirane skupine, kot so zveza pionirjev, taborniki itd.). Poleg tega pa je v sednjih tudi običajen šolski predmetnik (npr. zgodovina, geografija, materin jezik itd.) nasičen z enodimenzionalnim indoktriniranjem. Namreč, medtem ko se v pluralnih sistemih vrši sistemotvorna vzgoja predvsem z introjiciranjem (za vse interesne skupine) splošnosprejetih vrednot in vrednostnih sistemov, ki utrjujejo nek družbeni sistem (domoljubnost, redoljubnost, delovnost, lojalnost, skratka subjektivacija skozi identifikacijo z izhodiščno ideološko nevtralnimi vrednotami, simboli, miti), poskuša pedagoški proces v totalitarnih enopartijskih sistemih introjicirati tudi neko čisto specifično ideologijo; tako npr. pri nas materialistični svetovni nazor, militantni ateizem itd.

Če nekoliko sistematiziramo: introjekcija ideoloških vsebin se v pedagoškem procesu odvija na treh nivojih:

1. na nivoju podajanja vednosti (izobraževanja). Tako da so elementi vednosti, ki jih konzumirajo udeleženci vzgojnega procesa, že nasičeni z določeno disperzno vrednostjo (oziroma ideološko) naravnostjo (npr. materialistični pogled na svet)

2. na nivoju splošnih vzgojnih posegov; t.j. ustvajanje splošno sprejetih družbenih vrlin (pridnost, vztrajnost, ubogljivost itd.), katerih značaj je sistemotvoren na splošno, brez natančnih (ideoloških) predznakov.

3. na nivoju direktne indoktrinacije s specifičnim ideološkim modelom. Ta se dogaja na dva načina: direktno skozi sistemotvorne oziroma domovinskovzgojne predmete (moralna vzgoja, STM, predvojaška vzgoja, delovne brigade, različne zveze in organizacije mladine oziroma šolarjev, ki so vezane na šolski prostor itd.), ter indirektno, z vzgojnimi posegi in postopki podajanja vednosti (izobraževanja). Zlasti se kaže pri predmetih, ki se ukvarjajo z družbo, njeno zgodovino, mitologijo, kulturo (zgodovina, geografija, materin jezik in književnost itd.).

Za nas so zanimive predvsem relacije pod točko tri, ker najbolj predočijo razmerje med naslovno relacijo vzgoje in izobraževanja. In ravno tu nastopa oziroma prevzema svojo funkcijo tako imenovani »tako-je-bilo«-učinek. Njegova funkcija je v tem, da neko surovo, neartikulirano podano dejstvo opomeni glede na naš interes in pogled. Tipični primer tega, kako je na delu učinek »tako-je-bilo« je pouk zgodovine. Ravno z učinkom »tako-je-bilo« se da presegati nekatere najbolj zoprne in protislovne trenutke bližnje ali daljnje zgodovine. Sem bi lahko brez dvoma uvrstili širok diapazon »novorevijaških tem« o medvojni vlogi in kasnejšem poboju belogardistov, obračunih po vojni (Goli otok itd.), razlaščanju kmetov in ustanavljanju zadrug, odpravljanju privatne lastnine, spopadu z liberalci v sedemdesetih letih itd., pa seveda tudi vse stare zgodnjegodovinske mite o miroljubnih Slovanih obkroženih z divjimi in barbarskimi Germani, Romani, legendarne vsebine pokristjanjevanja Slovencev, o njihovem naravnem »Lebensraum«, ki bi naj segal vse do Bavarske (Monakovo) itd., itd. Sama dejstva, ki jih poda izobraževalni proces (npr. da je bilo pobitih toliko in toliko belogardistov itd.), je seveda treba nadgraditi s scenarijem, ki nam pokaže nujnost in specifičnost takratnih razmer, kdo in kaj so bili pobiti, zakaj so bili žrtvovani itd. Skratka: odslikava in pogled na neki zgodovinski ali drugi dogodek se mora vsiliti kot dogodek sam, kot »historia«; scenarij in današnje tolmačenje dogodkov kot dogodki sami. Realiteta nekega časa in dogodka je diskurz o tem času in dogodku.

Druga funkcija vzgoje v enotnem vzgojnoizobraževalnem procesu je, da skozi prefinjene sisteme pogojevanja doseže takšne učinke inkontrinacije, da postane zaželena politična oziroma nasploh vrednostna drža — npr. odnos do sistema socialističnega samoupravljanja — ekskluzivni del psihične konstitucije državljan, kot subjekta družbenega življenja, kot bi to rekel Stane Dolanc.¹² Gre za to, da se učenec, bodoči državljani, samoupravljaec, nauči reagirati, se odzivati na dražljaje družbenega življenja po analogiji instiktivnega aparata, kjer se na določen dražljaj bolj ali manj avtomatsko sproži bolj ali manj enovita reakcija (s specifično usmerjenimi kognitivnimi, emocionalnimi, intencionalnimi in vrednostnimi naravnjavami in akcijami). Najbolj banalno predočeno bi to zgledalo takole: ko nastopa kot dražljaj, ki razruši neko homeostatično stanje organizma in duševnega aparata npr. beseda »domovina«, »samoupravljanje«, »socializem«, »zadruga«, »bratstvo in enotnost«, »armija«, se sproži val pozitivnih stanj in akcij (emocionalnih, kognitivnih...), ko pa nastopajo kot dražljaj rušenja homeostaze npr. beseda »razredni sovražnik«, »kapitalizem«, »odprava zemljiškega maksimuma«, »filozofija Tomaža Akvinskega« itd., pa se

sproži val negativnih stanj in akcij. V obeh primerih ta stanja in akcije organizem in duševni aparat spet skušajo postaviti v ravnotežje, v homeostazo. V tem smislu gre sinonime krmilni sistem, nadzorni sistem, varovalni mehanizem, s katerimi smo skušali na začetku teksta predočiti funkcijo vzgoje v pedagoškem procesu, razumeti tudi v smislu psihofizioloških mehanizmov varovanja in obnavljanja homeostaze.

* * *

Seveda preostane vprašanje, kaj storiti, glede na to, da smo že anticipirali, da je zahteva po idejno (ideološko) nevtralni šoli dokaj utopična. Izhod iz te dileme je bolj preprost, kot se na prvi pogled kaže. Prizadevati si je treba za tak šolski sistem, ki bo imel trdno in stabilno interno ideologijo, ki je sicer v končni konsekvenci vedno tudi eksterno učinkovita, deluje sistemotvorno, konzervativno. Vendar pa naj bodo elementi, na katerih šola gradi svoj idejni sistem, izhodiščno nevtralni, nevtralni glede na nek konkreten empiričen sistem in formo oblasti.¹³ To bi pomenilo, da v izobraževalnem in vzgojnem delu šole načeloma dopuščamo tiste ideološke elemente vzgoje, ki implicitno (skozi vzpodbujanje k pridnosti, natančnosti, ubogljivosti, poslušnosti itd.) ter eksplicitno (spoštovanje domovine, njene kulture, njenih eventualnih demokratičnih tradicij, dosežkov v znanosti, umetnosti itd.); torej tiste vzgojne elemente ideološke reprodukcije, ki so univerzalni in nevtralni glede na konkretni sistem državne skupnosti in njene ideologije. Torej elemente, ki do neke mere utrjujejo vsak sistem, niso pa neposredni apologet nobenega konkretnega političnega sistema in njegovega sistema nazorske oziroma ideološke utemeljitve.

Morda bi za izhodišče oblikovanja vzgojnoizobraževalnega modela glede na zgornjo zahtevo po (eksterno) idejno nevtralni šoli lahko služil kar tale princip meščanske pedagogike zgornjega devetnajstega stoletja:

»Ker odkritosrčnost sodi zraven k lepi otroškosti, ker nepristnost skoz in skoz spridi človekov značaj, ker je laž sama po sebi najbolj ostudna oblika hudobije: zato naj kodeks otroške vzgoje dejansko vsebuje samo ti dve zapovedi:

prvo: *Bodi poslušen!*

drugo, prvi enako: *Bodi odprt, odkritosrčen, ne laži!*¹⁴

¹³ Cf. Vlado Miheljak: »Vloga konstrukcije pri nastanku političnih abnormnosti«, *Mladina* št. 1, 1988.

¹⁴ To zahtevo gre razumeti v podobnem smislu kot Zizkovo zahtevo po »idejno nevtralni armadi«, ki je ne razume kot armado brez ideologije, ampak kot močno in kompetentno organizacijo z interno ideologijo o obrambi državne skupnosti pred tujo vojaško silo (Cf. Zizek, S.: »Za idejno nevtralno armado«; *Mladina*, št. 9/1988).

¹⁵ Saller, J.: *Über Erziehung und Erzieher*, München 1809; cit. po Rutschky, K. (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik; Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Ullstein, Frankfurt/M-Berlin-Wien 1983 (1977); str. 191.

Kolikor se zavzemamo za večjo permisivnost vzgoje («novolevičarska» zahteva, ki pa tudi nekako zgublja sapo), se seveda potem, ko zagotovimo nezavezanost pedagoškega modela konkretnemu sistemu in njeni ideologiji, lahko s tako kategoričnimi (pa morda tudi iracionalnimi) zahtevami spopadamo tako, da jih spodbijamo s strokovno in znanstveno argumentacijo pedagoških spoznanj (pedagogike, psihologije, pedagoške sociologije itd.)

Vlado Mihelj

KONSTITUTIVNA VLOGA PEDAGOŠKE ILUZIJE V ŠOLI

I.

Omejila se bom le na en element problematike odnosa med vzgojo in izobraževanjem, namreč na specifično »lastno ideologijo« šolstva, ki pa jo šolstvo kot obvezna in splošna institucija modernih družb nujno potrebuje za svoj obstoj. Gre za predstave in koncepte, po katerih šola s pomočjo pedagoških instrumentarijev lahko obenem načrtno poučuje in vzgaja šolsko mladež. V naših razmerah ta navidez nedolžna in sprejemljiva zamisel pridobi podobo »usmerjanja« otrok in mladine v »prikladne« poklice in »vzgojo« tako ali drugače pojmovane »socialistične«, »samoupravljalne«, »vsestransko razvite« osebnosti. Večkrat ugotovljena in izrečena kritika naših šolskih reform, da poskušajo z reformami šolstva nadomestiti manjkajoče gospodarske in politične spremembe, implicitno zadeva tudi omenjeno »pedagoško« ideologijo, po kateri je mogoče s »pravo« vzgojo in s »pravim« poukom v šolah doseči preusmerjanje družbenih interesov mladih in njihovo konstruktivno vključitev v obstoječi družbenoekonomski sistem. To prepričanje je zlasti pridobilo na veljavi v sedemdesetih letih, po obdobju študentskih in sploh mladinskih uporov, ki so (čeprav tega ne povedo javno) močno pretresli in prestrašili naše vodilne »strukture«.

Že na začetku sedemdesetih se je uveljavila v teh »strukturah« iluzija, da so bile premalo »idejne« šole in nepravilno izbrani pedagoški kadri glavni »krivci« teh uporov in da je treba zato z radikalnimi spremembami v šolstvu nadomestiti izgubljeno in si po možnosti spet »pridobiti« mladino. Že površno branje raznih tekstov iz zgodnjih sedemdesetih, ko so se začele po vsej Jugoslaviji razprave o novi šolski reformi, jasno potrjuje to trditev. Za nekakšno uteho nekdanjim in sedanjem borcem za usmerjeno šolstvo lahko služi ugotovitev, da so podobne iluzije gojili tudi po širnem svetu in to od vzhoda do zahoda. Ni čudno, da so bila zlasti sedemdeseta leta leta mnogih poskusov

»šolskih reform« na vseh ravneh in da so te reforme povečini propadle ali pa so se zožile na nekaj skromnih dosežkov.

Glavni »catch« teh poskusov, kjer se je vsa reč zataknila, je bila domneva o pomembni vlogi šol in šolske vzgoje pri oblikovanju zavesti in osebnosti šolarjev in o možnosti instrumentalnih in obenem ideološko zastavljenih posegih v to oblikovanje. To se zdi paradokсно, zlasti če pomislimo na to, da celotno početje šolnikov in šolskih ustanov dane družbe poteka v okviru določene ideologije, ki legitimira šolski sistem in z njim tudi določen družben sistem, in na to, koliko možnosti za nenehno ideološko indoktrinacijo je v sodobnih šolah (in še zlasti v socialističnih deželah).

Althusser je npr. postavil tezo o šoli kot poglavitnem ideološkem aparatu države in se pri tem skliceval na to, da šole vsakodnevno in masovno indoktrinirajo šolarje z ideologijo, zlasti pri pouku tistih predmetov, ki se dotikajo teorije družbe in človeka. Sedaj pa se zdi, kot da to gre le do določene mere, da »pretiravanje« v ideološkem usmerjanju mladine konec koncev najbolj in najprej škodi samim šolam in da privede do nasprotnih učinkov, kot se jih želi doseči. Lep primer tega je klavrna usoda usmerjenega izobraževanja in njegovih »idejnih« ambicij, saj je med drugim prav »pretiravanje« z »marksizmom« in »samoupravljanjem« privedlo do še večjega nasprotovanja pri mladini, do množičnega iskanja drugačnih »idejnih« alternativ itd. To je podobno kot pri nekdanjem katekizmu. Po mnenju mnogih kritikov je bil ta v kar se da veliki meri odgovoren za množično odvracanje mladih od vere.

II.

Zaupanje vodilnih družbenih struktur v moč šolske vzgoje in izobraževanja je v tesni zvezi s splošnim porastom pedagogizacije v vseh modernih družbah. Tako npr. meni tudi nemški kritik sodobne pedagogike, H. Kupfer v knjigi *Mladina in gospostvo*. Po njegovem se govorjenje o vzgoji širi in pogloblja. Pedagogika si prilašča vedno več življenjskih področij; vse večje število ljudi se zavezuje k temu, da vzgaja druge ljudi. Vse bolj se širijo in diferencirajo didaktični programi in učne metode. Vendar postaja razloček med uradno pedagogiko in izkušano dejanskostjo mladih ljudi vedno večji. Ta pedagoška dejavnost vedno bolj privzema značaj v sebi sklenjene igre, ki pa se ne dotika resničnega življenja mladine in tudi večine odraslih (Kupfer, 1974).

Ta »imperializem« pedagogike bolj izraža željo po obvladanju mladine kot pa »vzgojni« interes. Sicer pa je tudi sam vzgojni

interes (v družinah, šolah in drugod) podrejen logiki gospostva »vzgojiteljev« nad »vzgajanimi«. Vedno znova in sistematično »pozablja« na dejstvo, da ne more nihče »motivirati« drugega človeka k čemerkoli (razen kot posledico čiste prisile, a to zopet ni več motiviranje), če to ni izraz njegovih lastnih, nemara prikritih in nerazvitih motivov. Glagol »motivirati« v tem smislu ni prehodni glagol, lahko motiviramo le sami sebe. Drugi lahko pri tem le pomagajo, npr. s tem, da pripomorejo k arktikulaciji motivov, ne morejo pa jih ustvariti »iz nič«. Zato je pedagoški odnos, kjer si vzgojitelj domišlja, da zmore ustvariti takšne motivacije ali sploh, da motivira druge k čemerkoli, kar ne bi bilo njihov interes, iluzoren odnos, ki prikriva določeno razmerje gospostva, dominacije nad vzgajanim. Če se vzgajani »podreja« vzgojitelju, mu »sledi«, potem je to prej znak izogibanja konflikta in sankcijam pri »vzgajanem«, kot pa sprememba »motivacij«. Ali pa je znak tega, da so globalni motivi vzgajanih že tako in tako po večini skladni z motivi učiteljev oziroma vzgojne institucije in vzgojitelj/učitelj le izkorišča ta položaj za to, da šolarjem posreduje zahtevana znanja.

Če se v družbi razširja pedagoška iluzija, potem je to v prvi vrsti znak želje po ohranjanju dominacije nad mladino (in otroki) s pomočjo kontrolnih mehanizmov šolstva in ohranjanja ter podaljševanja statusa socialnega otroštva mladih. Tak status mladih namreč omogoča ideološkimi in drugim aparatom države, da okrepijo tiste elemente motivacijske strukture posameznikov, ki se ujemajo s »pričakovano« oziroma »dodeljeno« vlogo mladih, ko bodo ti »odrasli« (v skladu s socialnim položajem in izvorom mladih) in oslabijo druge elemente, ki bi pomenili večjo avtonomijo posameznikov nasproti obstoječim institucijam, državi, politiki. »Pedagogika« pa pri tem prevzema vlogo ideološkega kritja tega partikularnega interesa.

III.

Šolske institucije temeljijo na reprodukciji »pedagoškega odnosa« vzgojiteljev in učiteljev do šolarjev. Ta odnos ima svoj izvor v patriarhalni družini, v odnosu očeta kot vzgojne in moralne avtoritete do otrok. »Pedagoški odnos« ni le odnos nekoga, ki nekaj ve (ali več ve) in drugega, ki ne ve (ali manj ve), temveč odnos nekoga, ki ima zakonito pravico, da usmerja proces socializacije posameznika, da mu pripomore do nove stopnje v odraščanju. Zato vsebuje tudi moč, ki je zavarovana s sankcijami, če kdo krši »pravila igre«. Dokler je bila družina še pglavitna vzgojna celica družbe, sta ta moč in legitimnost vzgojitelja in učitelja pripadala staršem (zlasti

očetu). Kasneje, ko je družina izgubila svojo ekonomsko in vzgojno vlogo, pa sta moč in legitimnost učitelja in vzgojitelja v velikem delu prešla na šolo oziroma na njene predstavnike. Pri tem je odnos vzgojitelja/učitelja do vzgajanih postal še bolj postvarjen. Iz medosebne interakcije otrok in staršev v družini je postal bolj enosmeren odnos učitelja kot izvajalca vzgojno-izobraževalne funkcije in šolarjev, ki so le objekti njegove dejavnosti oziroma objekti šolskih dejavnosti.

Postvarjanje in instrumentalizacija pedagoškega odnosa v šoli sta funkcionalno močno povezani z razvojem meščanske družbe. Njen namen je namreč oblikovanje delovne sile ljudi za bodoče mezdno delo, njihove pripravljenosti na podrejanje hierarhiji v delovnih institucijah oziroma v razredni delitvi dela (na načrtovalno in izvrševalno delo), ohranjanje socialne reprodukcije slojev (z reprodukcijo kulturnih in kognitivnih kompetenc mladih iz posameznih socialnih slojev v šolah raznih stopenj in kvalitete) ter utrjevanje in ponotranjanje meščanskih ideologemov pri mladih generacijah. Postvarjen in instrumentalen pedagoški odnos učiteljev do šolarjev je bil osnovna predpostavka za množično »uspešnost« šole v opravljanju teh funkcij. Takšno usmeritev šole je nadaljnji razvoj šolstva še okrepil, npr. ločitev šole in pouka od preostalega življenja, posebno od sveta dela in neposrednih potreb šolarjev, ločitev umskega in telesnega dela, teorije in prakse, selekcija šolarjev po socialnem izvoru in bodočnosti z ocenami, izpiti, hierarhijo, različnih zaključkov šolanja, — oblikovanje učnih vsebin in smotrov ter organizacije pouka neodvisno od šolarjev, pa tudi od učiteljev.

Medtem ko so se te funkcije in značilnosti šole na začetku obdobja manufaktur in industrializacije uresničevale pogosto brutalno, nasilno (npr. v industrijskih šolah za delavske otroke, ki so bile obenem institucije prisilnega dela), se danes uresničujejo prikrito, za uradnimi ideološkimi smotri šole (vsestranski razvoj sposobnosti otrok in mladine, emancipacija, kompenzacija socialnih razlik itd.), namreč z delovanjem celotnega »mehanizma« šolskih institucij in njihovega mesta v družbi in v poteku socializacije (Beck, 1981).

V bistvu so meščansko podobo in vlogo šole v družbi prevzele vse moderne družbe. Še več, zdi se, da je v socialističnih družbah še bolj kot v meščanskih družbah šola postala sredstvo države in da so učenci še bolj heteronomni v odnosu do šole in moči države, ki je utelešena v prisili šolanja in totalnega razpolaganja s šolskim sistemom.

IV.

Učinkovanje šole na mlade je torej tako v svoji izobraževalni kot vzgojni komponenti posredovano z ideologijo pedagoškega odnosa, ker

ta legitimira že sam obstoj in delovanje šole. S tega vidika je nemogoče razlikovati »izobraževanje« in »vzgojo«, kajti tudi še tako stvaren pouk potrebuje iluzijo pedagoškega odnosa, ki prikrije in obenem simbolno preoblikuje dejanske motive udeležencev pouka v »pedagoška dejanja«. Prav to preoblikovanje vsebuje tudi pomembne vzgojne sestavine, ki pa ostajajo večidel nezavedne.

Številni šolski teoretiki in raziskovalci šole namreč ugotavljajo, da se v vsaki šoli vzporedno z uradnim učnim načrtom uresničuje tudi t.i. »skriti učni načrt« (*hidden curriculum*). Skriti učni načrt deluje tako, da se na osnovi skupnih institucionalnih danosti izoblikujejo določeni stereotipni načini vedénja, ki se vtisnejo v osebnostno strukturo posameznikov. Značilno pri tem je, da se skriti učni načrt posamezne institucije povezuje s širšim skritim učnim načrtom določene družbe. Ta vsebuje celoto veljavnih pravil ali kulturnih vzorcev za socialno vedenje ljudi določene družbe in kulture. G. Gerbner je v svojem sestavku »Podoba učitelja v množični kulturi« takole označil skriti učni načrt:

»Skriti učni načrt je načrt pouka, ki ga ne uči nihče, a se ga nauči vsakdo. Sestoji iz simbolnega okvira socialnega reda. Nič bolj smiselno ni vprašanje, kaj so njegovi učinki, kot če se sprašujemo o učinkih tega, da je nekdo rojen kot Kitajec namesto kot Američan... Vsaka kultura, tako kot vsaka šola, hoče organizirati spoznanje v vzorce, ki kultivirajo socialni red. Osnovne lekcije pouka niso le tisto, kar se učenci nauče v matematiki, zgodovini, fiziki itd., temveč dejstvo, da so to tisti predmeti, ki se jih navadno zahteva, ne pa pletenje košev, harmonija ali marksizem-leninizem (razen, kjer je to zahtevano)«.

Skriti učni načrt šole vsebuje tudi »neuradno«, a delujočo šolsko doktrino, npr. da naj šola s svojim mehanizmom ocenjevanja, kontrol, izpitov ipd. zagotavlja k storilnosti usmerjeno delo posameznikov, da šola navaja učence na *fair* igro v konkurenčnem spopadu storitev in kompetenc in da reproducira »ustrezno« socialno selekcijo. Učenci se uče po skritem učnem načrtu v tipičnih šolskih situacijah in to največkrat nevede, npr. ob spraševanju, ko javno ali tiho briljirajo nad drugimi, ki ne znajo ali slabše znajo zahtevano snov. Tu se prisvajajo vzorci identitete (»jaz«, ki se mi »vse« posreči, ali »jaz«, ki vedno »izgubljam«) in merila za medsebojno primerjanje, uče se življenjske tehnike itd. (F. Wandel, 1979). Momenti skritega pouka so tako celo temelj vzgojnega in obenem ideološkega učinkovanja šole. Preoblikovanje interakcij med učenci in učitelji v pedagoška dejanja vsebuje zato vedno vzgojni in ideološki element ne glede na to, ali gre za specifično učno-izobraževalno dejanje in predmet ali za eksplicitno

vzgojno-ideološko dejanje. Pri tem ni nujno, da je implicitni vzgojno-ideološki moment enak ideologiji, ki jo skušajo posredovati eksplicitno vzgojno-ideološka dejanja ali pouk. Diskrepanca med obema je celo pogosta in to kaže na omenjeno pedagoško iluzijo (iluzijo »pedagoškega odnosa«), na neujemanja vsakdanje realne motivacijske zasnove pri učencih in tistih vodil, ki naj bi jih preko pedagoškega instrumentarija posredovala šola (npr. nasprotje med realnim »navajanjem« šolarjev na odtujene in represivne splošne družbene razmere in eksplicitno šolsko ideologijo »samoupravljanja«, »vsestransko razvite osebnosti« itd., ki jo poslušajo vsak dan).

V.

Kolikor razumemo vzgojni učinek šole kot sposobnost posredovanja zavestnih ideoloških opredelitev šolarjem s pomočjo naporov šolnikov, so vzgojno-ideološkemu učinkovanju šole postavljene jasne meje. Lahko bi celo tvegali misel, da se z napredovanjem instrumentalnega posredovanja znanj, potrebnih za vključitev v sodobno proizvodnjo, zmanjšujejo možnosti za takšno delovanje, kajti nasprotje med rigidno in tehnično vsebino ideološko obravnavanih znanj in (navidez) neideološkimi instrumentalnimi znanji postaja vedno večje. Vedno bolj bode v oči in izziva proteste pri vseh, ki se poskušajo v šolah tudi kaj naučiti (res je tudi teh šolarjev vedno manj). Le v družbah, ki si še niso prišle na jasno glede lastnih »predmodernih« reliktoev, lahko vlada iluzija, da se s takšnim ideološko izrecno poudarjenim poukom lahko pri mladini kaj doseže ali spremeni.

V tem smislu je »vrednostno nenevtralna« šola iluzija. To seveda ne pomeni, da naj bi šola sploh ne vzgajala ali da ne deluje ideološko. Nasprotno, to počne celo zelo učinkovito, vendar nezavedno in implicitno in ne nujno v korist ideologij, ki jih skuša namerno in zavestno, s pedagoškimi ipd. sredstvi vlivati v glave mladih. Tudi nasprotni ideal, »nevtralna« šola, je iluzija, kolikor pomeni, da je mogoče vrednostno in ideološko neobremenjeno podajanje znanja in da se lahko šola odlepi od ideologij.

Tako lahko pride do videza nasprotja med »izobraževanjem« in »vzgojo«. To nasprotje je do neke mere smiselno le tedaj, če si pod vzgojo predstavljamo instrumentalno posredovanje ideološko-motivacijskih vsebin, pod izobraževanjem pa podobno instrumentalno posredovanje »delovnih znanj«, potrebnih za kvalificiranje bodoče delovne sile v moderni proizvodnji in birokraciji. Vendar je poleg vzgoje oziroma ideološkosti še vrsta drugih socializacijskih procesov, ki delujejo v šolah in ki posredujejo in utrjujejo ideološke motivacije,

primerne raznim tipom sedanjih industrijskih družb. Ti procesi delujejo tudi pri najbolj »nevtralnem« pouku, npr. pri ocenjevanju, pisanju šolskih nalog, šolskih proslavah in drugih šolskih ritualnih dejanjih.

V naših razmerah je navedeno nasprotje med izobraževanjem in vzgojo zaostreno predvsem zaradi tega, ker je eksplicitni ideološko-normativni moment šolanja povsem nefunkcionalen za samo šolo in nevzdržen za šolarje. Nefunkcionalen je zato, ker vsiljuje predstavo, da je ves vzgojno-ideološki sistem šole zajet in ekspliciran v »marksistični« vrednostni usmeritvi (»vsega« predmetnika), utelešeni v STM in še nekaj sorodnih predmetov. Ta eksplicacija pa nasprotuje moderni šoli, ki ji zadošča implicitno vzgojno-ideološko delovanje, ostali »vzgojni prostor« pa namenja dobremu pouku temeljnih in strokovnih znanj. Za šolarje je takšno ekspliciranje nevzdržno zato, ker jim v šolah podajana ideologija prav nič ne govori o realnih življenjskih izkustvih, še več, marsikdaj jim podaja »otipljivo laž«.

Vedno bolj očitno protislovje med izobraževanjem in vzgojo v zgornjem smislu danes že neposredno ogroža temeljno funkcijo šole, namreč strokovno in ideološko kvalifikacijo bodoče delovne sile in selekcijo na »vodilne elite« in »vodene«. Zdi se utemeljena domneva, da sta v krizi tako »izobraževanje« kot »vzgoja« oziroma da postajata odvečna. Menim, da se tu kaže globlja neprimernost formalnega, množičnega in obenem tipiziranega šolanja v sodobnih družbah. Šola je nastala z industrializacijo in je do danes bila formalna in birokratska ustanova za »kvalificirano discipliniranje« bodoče delovne sile. V njej naj bi se posameznik implicitno priučil tudi nekaterih nujnih mehanizmov samoobvladovanja in storilnostne motivacije, ki jih bo potreboval na bodočem delovnem mestu, v vsakdanjem življenju nasploh.

Individualizacija pouka, svobodna izbira učnih snovi in učiteljev, svoboden in individualno prilagojen študij in doseganje posameznih faz izobraževanja je bila kvečjemu utopična zamisel (če odšteto nekaj srečnih, predvsem aristokratskih posameznikov, ki so si lahko »privoščili« ne-šolsko vzgojo in izobraževanje). Vendar pa po-industrijska družba, ki se protislovno oblikuje v nedrih industrijskih družb zahoda in vzhoda, ne potrebuje več množičnega in na generacijske kohorte vezanega kolektivnega discipliniranja-kvalificiranja delovne sile, kajti paradigma tekočega traku in na brezmiselni avtomat reduciranega delavca je, kot se zdi, na poti v »smetišče zgodovine«. Na mesto tega stopa fleksibilna proizvodnja, ki potrebuje individualno in kreativno delo posameznikov, ker se izvršilni pol dela pospešeno avtomatizira in robotizira. Spremembam v proizvodjalnem

načinu se pridružuje čedalje bolj mnogostrana, nepregledna in kaotična »proizvodnja razlik«, ki teži k razpustu dosedanjih socialnih vlog, ker ukinja stereotipna pričakovanja družbe glede vedenja in namer posameznikov glede na njihove spolne, generacijske, slojne ali razredne značilnosti (U. Beck, 1987).

To vodi v pospešeno individualizacijo življenjskih potekov in njihovih faz, med drugim tudi izobraževanja. Nekdanja ostra delitev šolanja in dela izgublja s permanentnim in fleksibilnim izobraževanjem svoj smisel. To pa pomeni, da »industrijski« tip izobraževanja, katerega glavna institucija je bil institucionalni šolski sistem, zgodovinsko zastareva, podobno kot tekoči trak in veliki industrijski obrati, administracijska hierarhija, monopolizirani informacijski viri itd. Če je bilo doslej individualizirano izobraževanje kvečjemu nebitveni dodatek in dopolnilo rednega institucionalnega izobraževanja, potem se danes dogaja preobrat, ki bo razmerje v tendenci verjetno postavil na glavo. Poindustrijska družba razvija institucionalno šolstvo kot dodatek in dopolnilo individualnega izobraževanja (ob pomoči novih informacijskih sredstev in bank znanja).

Totalizacija »pedagoškega odnosa« in z njem povezane pedagoške iluzije se torej dogaja kot paradoksn in ideološko sprevrnjeni prehod od družb, kjer obstajajo enotne in predpisane izobraževalne poti, v družbe, kjer obstaja »trg« mnogostranih »učnih (izobraževalnih) poti« in kjer je pomembno pridobljeno znanje in dejanske sposobnosti, ne pa način ali pot, kako je posameznik prišel do njega. Predpostavljam, da ta prehod nikakor ne bo lahek, kajti država se ne bo zlahka poslovila od sedanjega najmočnejšega »ideološkega aparata«, tj. od množičnih in uniformiranih šol, podvrženih državnemu redu.

Mirjana Nastran-Ule

Literatura:

L. Althusser, »Ideologija in ideološki aparati države.« V: Althusser, Balibar idr. *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana 1980.

J. Beck, »Schule und Schulreform.« V: *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. Reinbeck 1981.

U. Beck, *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1987.

H. Kupfer, *Jugend und Herrschaft*. Heidelberg 1974.

G. Gerbner, »Teacher — Image in Mass Culture: Symbolic Function of the «Hidden Curriculum»«. V: D. R. Olson, *Media and Symbols*. The Forms of Expression, Communication and Education. Chicago 1974.

F. Wandel, *Macht die Schule Krank?* Heidelberg 1979.

VZGOJA KOT »BISTVENO DRUGOTNO STANJE«

Jon Elster v delu *Sour Grapes* obravnava problematiko »bistveno drugotnih stanj« (BDS — *states that are essentially by-products*) — torej stanj, ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposreden cilj našega delovanja, dosežemo jih lahko le kot stranski, nehoteni produkt stremjenja k nekim drugim ciljem. Tipični primeri takšnih stanj so ljubezen, spoštovanje, ugled, čustvovanje, velikodušnost, skromnost, ironija... Kadar poskušamo načrtno igrati velikodušnost, se bomo nujno osmešili, pravi učinek lahko dosežemo le če nam dejansko gre za nek zunanji cilj (pomagati nekemu): velikodušnost je namreč tako kot ljubezen lahko le stranski, nenameravani učinek nekega delovanja. Podobno je s težnjami, da bi se obnašali naravno ali da bi npr. sprožili spanje. Prav spanje kot tipično BDS lahko dosežemo le nenameravano, spontano. Tehnike zdravljenja nespečnosti, ki bi postavljale kot cilj ali kot sugestijo motto: »Moram zaspati«, bi nujno proizvedle nasprotni učinek: s koncentrirano mislijo na spanje bi pacient še težje zaspal. Kot učinkovita metoda zdravljenja nespečnosti se je pokazala metoda, ki od pacienta zahteva, da ponoči vsakih pet minut beleži vse simptome, ki spremljajo nespečnost (npr. omotičnost, glavobol, suho grlo...) z namenom, da pomaga odkriti vzrok nespečnosti. Pacient, ki naivno in ubogljivo izpolnjuje zdravnikov ukaz, običajno v trenutku zaspi. Spanje je torej BDS: če bi zdravnik povedal pacientu, da je ves namen te tehnike, da odvrne pacientovo pozornost, bi seveda izgubili ves učinek.

Drugačen učinek od željenega imajo tudi zahteve: »Bodi spontan!«, »Ne bodi tako ubogljiv!«, »Bodi samostojen!«... — spontanost, samostojnost in podobna stanja so tipičen primer BDS in ne morejo biti posledica zahteve, navodila, marveč so lahko le stranski, nenameravani produkti nekega delovanja. Podobno je, npr., kadar želimo na nekoga narediti vtis ali se želimo postavljati, oponašati neko pozo — Elsterjev primer tega je način, kako srednji razred nujno zgreši, ko poizkuša oponašati buržoazen način življenja. Načrtno oponašanje

buržoazne nonšalance se vselej preobrne v pretiravanje — učinek tega pa je ravno nasproten, namesto buržoaznega stila imamo povzpetniško afnanje. Ali, kot pravi Elster: »Nič ni tako neimpresivnega kot obnašanje, ki skuša impresionirati.«¹ Mala buržoazija namreč propade v imitiranju navad višjega razreda, zato ker v strahu, da kažejo (imitirajo) premalo, kažejo preveč. Podobno je nemogoče oblikovati nered, vsak namerni nered že ima v sebi neko načrtno logiko, zaradi katere ni več nered, ampak poseben red.

Stanja, ki jih ne moremo doseči načrtno, namerno, obstajajo tudi na področju delovanja družbenih mehanizmov. Elstru so zgled BDS predvsem primeri iz socialistične ideologije kot npr. revolucija, diktatura proletariata, logika delovanja realsocialističnih institucij... V tem prispevku pa bomo skušali navezati Elstrovo teorijo na problematiko vzgoje in izobraževanja (seveda kot se postavlja v socialistični ideologiji).

V pedagoški teoriji zavzemajo smotri vzgoje in izobraževanja mesto temelja vzgoje — so nekakšen ideološki program. vezni element celotnega šolskega sistema. Prav ti smotri naj bi združevali vladajoči družbeni interes oziroma cilje vladajoče ideologije z družbeno zaželenim oblikovanjem osebnosti. Temeljna naravnost samoupravno socialističnih vzgojnih smotrov je tako njihovo razmejevanje od t. i. buržoaznih in etatističnih smotrov. Marksistična pedagogika naj bi namreč prekinila z buržoaznimi napakami, ki se kažejo skozi »agnostično, nadrazredno, humanistično in pedocentrično« pojmovanje smotrov vzgoje in izobraževanja. Jugoslovanski učbeniki pedagogike tako najprej pometejo vso buržoazno nesnago, ki naj bi se v svoji smotrih zavzemala za nekakšne nadrazredne, splošnočloveške ideale ali ki postavlja otroka za edini kriterij vzgoje, nato pa pišejo nov katekizem samoupravno socialističnih smotrov. Njihova značilnost v nasprotju z buržoaznimi smotri je: »demokratičnost, enotnost sistema izobraževanja in vzgajanja, obveznost osnovnega izobraževanja, deetatizacija, ločnost šole od cerkve, znanstvenost, permanentnost, povezanost s proizvodnim in družbeno koristnim delom, služijo graditvi socializma...«² Toda temeljni vzgojni smoter je »vsestranski razvoj osebnosti«.

—Realizacija tega smotra vodi k *socializaciji osebnosti*, ta pa je mogoča samo, če se individualizira družba, tj. samo, če se premagujejo antagonizmi med družbo in individuumom. Od momenta, ko preneha potreba po specialnem razvijanju, se začenja čutiti potreba po vsestranskosti, težnja po vsestranskem razvoju osebnosti. Ta razvoj bo odvisen od tega kaj ta osebnost nosi v sebi, ne pa kot v antagonistični družbi od tega, kateremu razredu pripada. To da vsa družba skupno realizira proizvodnjo, bo zahtevalo in ustvarilo čisto drugačne ljudi.«³

¹ J. Elster: *Sour Grapes* (Studies in the subversion of rationality), Cambridge University Press, Cambridge 1983, s. 63.

² *Pedagogika I*, DZS, Ljubljana 1967, s. 276–278.

³ I. Mrmak: *Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja*, Novi vidiki, Ljubljana 1977, s. 49.

Ni potrebno posebej poudariti, da se tovrstno ustvarjanje »ljudi posebnega kova« napaja iz arzenala stalinske tradicije, ki je tudi sicer še vedno prisotna v slovenski pedagoški misli. V tem prispevku bomo zaenkrat pustili ob strani ideološke korene vzgojnih smotrov in njenega motta »vsestransko razvita osebnost« (VRO) ampak jih bomo poskušali razložiti z Elstrovo teorijo bistveno drugotnih stanj.

Tezo naših pedagogov, po kateri mora biti glavni rezultat izobraževanja točno določen vzgojni učinek — namreč vsestransko razvita osebnost, lahko primerjamo z Elstrovo analizo vzgojnega učinka sodelovanja v političnem sistemu. Pogosta teza zagovornikov demokratičnega političnega sistema (npr. J. S. Milla, Tocquevilla) je, da je edini pravi učinek demokracije vzgoja ljudi — skozi sodelovanje v političnem sistemu namreč demokracija omogoča prevzganje, politično osveščanje ljudi. Prav tako pa se v demokratičnem sistemu povečuje delovna vnema ljudi, kar prispeva k večji produktivnosti in boljšim gospodarskim rezultatom. Elstrov odgovor na to je, da je vzgojni učinek demokracije lahko le BDS, lahko je le stranski učinek, ne pa zavestno zastavljeni cilj. Tako mora biti namen v demokraciji kot taki, ne pa v vzgajanju ljudi ali ekonomski prosperiteti. Slednje je lahko samo stranski učinek demokracije. Podoben je tudi Elstrov odgovor na Millovo tezo, da je nujen pogoj dobrega vladanja oblikovanja pravega individualnega karakterja ter je zato glavni namen politike, da vzgaja udeležence, medtem ko je gospodarski učinek drugoten. Tako Elster zagovarja nasprotno tezo: da se lahko razvije določen značaj državljanov, je nujen obstoj nekega zunanjega, čisto poslovnega cilja politike. Vzgojna razsežnost politike je namreč lahko le BDS, ki je le stranski produkt nekih zunanjih poslovnih ciljev. Načrtna politična vzgoja vselej propade, ljudi se namreč vzgaja le tako, da se resno potegujejo za neke zunanje cilje, nikakor pa tako, da sodelujejo v politiki zaradi lastne vzgoje.

Če sledimo Elstrovi logiki, lahko rečemo, da je v primeru vzgoje-izobraževanja, vzgoja BDS, ki se ga ne da zvesti preprosto na zavestno načrtan cilj oziroma v pedagoški terminologiji na *smoter*. Kot smo že pokazali, lepi samoupravna ideologija na dvojico »vzgoja in izobraževanje«, ki jo pedagoška teorija vztrajno povezuje v neločljivo celoto, bojni arzenal raznovrstnih smotrov. Tako naj bi bil revolucionarni zastavek smotrov vzgoje in izobraževanja v jugo-pedagogiki, katere glavni smoter je seveda VRO, da presegajo razredno razdvojenost in delitev dela. To bo tem smotrom uspelo, zato, ker »izhajajo iz delovnih ljudi, njihovega položaja...«⁴ in morajo »služiti razvoju delav-

⁴ I. Mrmak, *ibid.* s. 53.

skega razreda«. Z Elstrovo teorijo bi lahko rekli, da obstaja nekon-sistentnost tovrstnega opredeljevanja smotrov vzgoje in izobraževanja že na ravni njunega povezovanja — v vztrajnem poudarjanju neloč-ljive celote, »dialektične« prepletenosti vzgoje z izobraževanjem, ki rezultira tudi v definiranju skupnega smotra. Paradoks tega pove-zovanja je v tem, da lahko obstaja kot smoter, cilj nekega delovanja le izobraževanje, nikakor pa ne vzgoja. Vzgojni smotri tako ne mo-rejo biti zavestno začrtan produkt, lahko so le stranski učinek. Samo izobraževalni smotri šolanja, ki se neposredno realizirajo skozi izbor učne snovi, način podajanja snovi, ponavljanje, izpraševanje in ostale tehnike discipliniranja, ki so nujno vezane na izobraževalni proces, imajo kot stranski produkt *vzgojo*. Govoriti, da je cilj šolanja vzgoja, je zato absurd — cilj šolanja je lahko le izobraževanje. Brez tega zunanjega cilja (izobraževanja) dejansko ni vzgojnega učinka. Pravi smoter, v našem primeru je to vzgojni smoter, se lahko realizira le kot BDS, kot nehoteni, nenameravani učinek težnje k nekim drugim, zunanjim ciljem. BDS se nam izmuznejo, če jih skušamo narediti za direktn smoter delovanja. Pri vzgoji tako ne moremo direktno reči, naš cilj je vzgoja in kot takšna je jasno začrtana dejavnost, oprede-ljena s smotri. To bi pomenilo isto, kot da bi rekli »načrtno se bomo zaljubili« ali pa »naš cilj je, da bomo v drugih vzbudili ugled in spoštovanje«.

Kako deluje vzgoja kot BDS, lahko pokažemo na primeru ideolo-gije permisivne vzgoje. Vrsta permisivnih eksperimentov je temeljila na teoriji, da je potrebno ukiniti vsa šolska pravila in prisilo izobra-ževanja zato, da sprostimo otrokovo lastno ustvarjalnost ter pustimo otrokovi naravi, da sama spregovori.⁵ Otrok naj bi bil po naravi do-ber, zato ne potrebuje zunanje prisile vzgoje, marveč pravico, da se sam avtonomno odloča, sam izraža potrebo po izobrazbi, postavlja lastna pravila... Toda, kot je opozorila že C. Millot na primeru ana-lize Neillovega Summerhilla, je temeljna iluzija permisivne teorije, da ne vidijo dejanskih mehanizmov, ki delujejo v vzgojnem procesu. Tako Neill misli, da je njegov eksperiment uspel zaradi doslednega upoštevanja otrokovih potreb, popolne svobode vzgajanja, ne vidi pa, da je njegov uspeh le posledica transferja, ki ga je s svojo osebnostjo sprožil. Uspeh tako ni bil posledica dobre teorije, ampak nezavednega vpliva učitelja na učenca.

To nakazuje, da je vzgojni učinek BDS: realizacija vzgoje, torej vzgajanje, ni posledica izvajanja nekih teorij, marveč je le stranski

⁵ več o tem M. Jorgensen: *Škola koju su osnovali učenici*, BIGZ, Beograd, 1977, *Samerhil — za i protiv*, Prosveta, Beograd 1982.

produkt identifikacije z vzgojiteljem in povnanjanje njegovih nezavednih zahtev. Toda, kot pravi C. Millot, je videti, »da Neill ne ve, da spremembe, ki delujejo na učence, sproži sila vpliva njegove lastne osebnosti, s tem pa izpričuje, da mu ni treba vedeti, kaj dela, da bi bil dober učitelj«. ⁶ Ker je vzgoja BDS in lahko vznikne le spontano, tudi ni možna znanost o vzgoji, ki bi določala s katerimi postopki bomo dosegli določene vzgojne učinke. Dobri pedagog je zato bebec, ki ne ve, zakaj uspe — uspe preprosto zaradi lastne osebnosti, transferja, ki ga sproža in ne zaradi ideologije dobrih ciljev ali aplikacije vzgojnih teorij.

Če je torej vzgoja kot smoter nemožna, se moramo vprašati, zakaj še posebej socialistična pedagogika tako vztraja na njej: odpoved razvijanju vsestransko razvite osebnosti je spremljana z napadi predstavnikov uradne ideologije, vzgojo se neposredno povezuje z realizacijo komunističnih ciljev, vzrok za nestrinjanje s temi cilji se išče v napačni vzgoji... Odgovor na to vprašanje lahko najdemo le v analizi delovanja celotne socialistične ideologije. Podobnih anahronizmov, kot je VRO, je cela vrsta, prav tako pa lahko prav za razlago teorije BDS najdemo največ primerov prav v socializmu.

Tipičen primer je npr. logika, ki deluje v Sovjetski zvezi v primeru zahteve po emigriranju: dovoljenje za odhod iz države lahko dobijo samo tisti, ki tega izrecno ne zahtevajo, oziroma tega ne želijo. Vsaka direktna prošnja za odhod je avtomatično zavrnjena. Taktika ljudi, ki želijo zapustiti državo, mora biti, da se delajo, kot da jim nikakor ni do tega. Le tisti, ki ne želijo zapustiti Sovjetsko zvezo, namreč dobijo dovoljenje za odhod. Na podoben način deluje celoten sovjetski sistem. Bistvo režima je, da »ljudje, ki želijo narediti spremembe, nikoli ničesar ne spremenijo, medtem ko spremembe vselej posredujejo ljudje, ki jih nimajo namena povzročiti«. ⁷

Sovjetske institucije tako ne utelešajo rešitve za probleme: same te institucije so rezultat iskanja rešitev. ⁸ Čeprav je celotna sovjetska ideologija obsedena z reševanjem določenih problemov, odstranjevanjem vsakovrstnih težav, s spopadi s sovražniki..., je dejanski rezultat v BDS, ki jih tovrstna ideologija sproža — celotna ideologija spopadanja s problemi namreč ima za stranski produkt vir moči birokracije: problemi so namreč vir moči za birokracijo, ne pa ovira, ki jo je treba preiti.

⁶ C. Millot: »Ali je možna analitična pedagogika?«, v: *Gospodstvo, vzgoja, analiza*, Analecta, Ljubljana 1983, s. 209.

⁷ J. Elster, *ibid.* s. 87.

⁸ J. Elster, *ibid.* s. 87.

Enako velja za komunistične cilje — po Elsterju komunistični neposredni cilji vselej zgrešijo in so *avtodestruktivni*. Cilji, kot so npr. proletarska revolucija, diktatura proletariata, spoštovanje partije in njenih predstavnikov, oblikovanje VRO in podobno iz arzenala komunistične ideologije, se kot načrtovani cilji nikoli ne morejo uresničiti. Kot zahtevani, načrtovani cilji so lahko le avtodestruktivni, uresničijo pa se lahko le kot BDS. Potemtakem je tudi oblikovanje določenega tipa človeka, ki ga napovedujejo vzgojnoizobraževalni smotri in predvsem smoter VRO, v naši pedagoški ideologiji v temelju nezmožno realizacije. Neposredna zahteva po oblikovanju nove socialistične osebnosti, ki je npr. izražena v trditvah, da so »smotri določena generalizirana projekcija osebnosti« ter da je »funkcija vzgoje in izobraževanja, da prispevata k interiorizaciji obstoječih in k sprejemanju zaželenih sistemov vrednot«,⁹ je ob upoštevanju teorije BDS vnaprej obsojena na neuspeh. Oblikovanje osebnosti, interiorizacija vrednot kot vzgojna učinka namreč spadata v kategorijo BDS, ki so lahko le stranski produkt nekih drugih ciljev, ne morejo pa biti cilji na sebi.

Toda ali ni v analizi komunistične ideologije in njene avtodestruktivnosti, ki se kaže skozi postavljanje za cilj stanj (revolucije, socialistične osebnosti, spoštovanja...), ki so lahko realizirana le kot BDS, Elster prekratek? Lahko da je avtodestrukcija *že všteta* in je dejstvo, da postavljeni komunistični cilji povzročijo čisto druge učinke od zahtevanih, *že del igre* ter oblast to *ve* in prav to *hoče*.

Elstrova napaka je, da ne vidi dejstva, kako je smoter vselej realiziran: v ideologiji ni neuspeha, navidezen neuspeh je namreč prav kot tak v zadnji instanci uspešen. Za ponazoritev tega vzemimo primer VRO. Dejstvo je, da tudi oblast ne verjame vanjo, da torej ne verjame v oblikovanje neke posebne socialistične osebnosti, človeka posebnega kova..., toda učinek, ki ga s tem zastavljenim ciljem, smotrom, proizvede — torej zlomljene individue, konformiste, predane socialističnim ritualom — prav tej oblasti *ustreza*. Enako velja za zahtevano geslo spoštovanja do politikov: zahtevano spoštovanje dejansko prizvaja ironijo, distanco, nezaupanje, resigniranost, toda prav to tej oblasti še kako koristi. Ironija in distanca namreč omogočata oblasti ohranjanje njene absolutne oblasti in onemogočata realen upor. Zahtevano spoštovanje tako seveda ne doseže dejanskega spoštovanja, marveč resignacijo, toda s tem tudi onemogoči upor.

Vsekakor se lahko strinjamo z Elstrovo teorijo, po kateri se nam BDS izmuznejo, če jih skušamo narediti za direkten smoter delovanja,

⁹ I. Mirmak, *ibid.* s. 54.

in je potemtakem absurdno postavljanje vzgojnih smotrov in načrtno oblikovanje osebnosti. Toda prav pri delovanju ideologije v socializmu je potrebno Elstrovo teorijo obrniti: to, da je realizacija zastavljenih ideoloških ciljev nemožna, je že del delovanja same ideologije. Proklamiranje nemožnih ciljev namreč odpre polje ideološkega delovanja: cinična distanca do komunističnih ciljev, ki jo proklamirane ideološke floskule sprožajo, je ravno uspeh te iste ideologije.

Renata Salecl

IZ ZGODOVINE VZGOJE: RISANJE IN NADZOROVANJE TELESA

V pedagoški literaturi beremo, da mora estetska vzgoja vsebovati tako teoretične sestavine kot praktične izkušnje in specifična znanja, pa naj gre za estetsko vzgojo kot del splošnega vzgojnega in učnega programa ali pa za poklicno usposabljanje umetnikov oziroma za izobraževanje ožje, omejene skupine posameznikov. Dober pouk mora vključevati oboje, pravijo, kateri vidik bo bolj poudarjen, pa je odvisno od stopnje in vrste šole, od otrokove starosti, od vzgojnih smotrov — od tega, ali želimo pospeševati učenčevo spontanost in domišljijo, ali pa želimo, tako kot v nekaterih v »idealistični« filozofiji zasnovanih pedagogikah, disciplinirati njegovo ustvarjalno spontanost ob posnemanju narave in prerinovanju velikih mojstrov.¹

Tu se nam že takoj odpira neko ključno vprašanje, namreč, v kolikšni meri je mogoče teorijo in ročno spretnost, morda celo drill, poljubno kombinirati, v kolikšni meri je to stvar presoje ali smotra. Z drugimi besedami, ali ni to razmerje na nek način že določeno, ali ne zadeva vprašanje spontanosti ali discipliniranja morda že »stvari same«, ali ni imanentno samemu načinu, obliki prenašanja specifičnih vednosti in pridobivanja specifičnih ročnih spretnosti? Ali se ravno to razmerje ne prelamlja skoz vsakokratno vzgojno ideologijo in razmerja gospostva?

Poglejmo si najprej na kratko, kako se je učenje likovnih in risarskih veščin — mimo vprašanja umetnostnih idealov, teorij, raz-

¹ Assunto Rosario, Agostino Pertusi, *Enciclopedia universale dell'arte*, Istituto geografico de Agostini Novara, Novara 1981, Vol. IV, str. 307—314.

Solske uredbe umetnostno (praktično) izobraževanje delijo glede na osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko stopnjo. Medtem ko izobraževanje v presojanju umetnosti (umetnostna zgodovina) postane, denimo, integralni del humanistično zasnovanih šol, ne pa tudi tehničnih šol itd. . . .

Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris 1981, str. 32. Dodajmo še razmišljanje O. Reboula, ki pravi, da se otrok uči z imitiranjem; če mu ne bo omogočeno imitiranje Cézanna bo imitiral kič.

ličnih kultur itd. — v zgodovini vključevalo v razne oblike vzgajanja ali izobraževanja v zahodnoevropski kulturi in pri nas, potem pa bomo poskusili nakazati, kako lahko priučevanje osnovnih, navidez na sebi nevtralnih likovnih tehnik že služi kot sredstvo nadzorovanja in discipliniranja telesa, skoz katero se vzgojna ideologija dobesedno uteleša v šoli kot instituciji in kako lahko risanje služi, kakor bi rekel Foucault, izvajanju »infinitezimalne oblasti.«²

V Grčiji je priprava bodočih umetnikov potekala pri izkušenih mojstrih, ki so na učence prenašali svoje znanje in izkušnje iz praktičnega dela. Pozneje so morali učenci, preden so se vključevali v uk v mojstrovih delavnici, obiskovati pouk pri gramatiku, ki jih je učil branja, pisanja in računanja. Pri učitelju glasbe, kitaristu, in pri učitelju gimnastike, paidotribu, so pridobivali večine s teh dveh področij. Ta so bila osnova grški »paideiji«, v katero pa ni bilo všteto izobraževanje v figuralni umetnosti. Umetnostna didaktika je imela značaj, podoben učenju figuralne umetnosti v poznejšem kvadriviju; poučevanje je bilo privatno in omejeno na manjše število učencev. Figuralna umetnost namreč po takratnih naziranjih ni vsebovala »ethosa«, v nasprotju npr. s poezijo ali z ritmiko v glasbi. Ne smemo pozabiti, da je bila za Grke umetnost »techne«, to je poklic, temelječ na specializiranem védenju in na praktičnih izkušnjah.³

V nekaterih poznejših pričevanjih se sicer »techne« pojavlja v splošnejšem pomenu, kot poklic; tako npr. v — po vsej verjetnosti — Solonovem govoru izvemo, da »ni nujno, da sin vzdržuje očeta, če ga ta ni naučil ene izmed techne.«⁴ Vendar pa bi kljub takšnim posameznim pričevanjem težko govorili o poučevanju umetnosti in likovni didaktiki zunaj mojstrove delavnice. V prvi polovici IV. stoletja je Pampfil, učenec Eupompasa in učitelj Apèlesa, ustanovil slikarsko šolo v Sikionu, v kateri so se učili umetnostne teorije, natančnega risanja in geometrije. Samo v helenizmu je risba vključena med ostale elemente »paideie«. Stoletje pozneje najdemo sicer dokumente o šolskih tekmovanjih v Teosu in Magnesii, v katerih so tekmovali tudi v risanju. Vendar ostajajo to le redki, ne pa prevladujoči primeri; grška »paideia« obsega predvsem znanja iz gramatike, glasbe in gimnastike.

V Rimu dobi umetnostno izobraževanje večji pomen pod Avgustovo vladavino.⁵ V času Aleksandra Severa so ustanovili institucijo s katedro umetnostnih disciplin, v kateri so izobraževali tudi bodoče arhitekta. Podoben predmet, ki so ga učili »architecti magistri«, so imeli tudi v Dioklecijanovem času. Prav tako je Konstantin v svoji

² Michel Foucault, *Nadzorovanje in kaznovanje*, DE, Ljubljana 1984, str. 137.

³ Po Platonu figuralne umetnosti ne morejo oblikovati temelja etične »paideie«, čeprav prispevajo k ustvarjanju socialne atmosfere. Tudi po Aristotelu figuralna umetnost ne vsebuje prave in resnične podobe »ethosa«.

⁴ Assunto Rosario, Agostino Pertusi, str. 310.

gradbeni vnemi začutil potrebo po razširitvi umetniškega študija. Ustanovil je novo arhitekturno šolo in pod njegovo vladavino se je uveljavila cela vrsta umetniških poklicev: arhitektov, štukaterjev, kamnosekov, zlatarjev, slikarjev, rezbarjev in kiparjev.

V srednjem veku slikarstvo in kiparstvo nista samostojni disciplini, ampak sta povezani z arhitekturo. Slikar, kipar in npr. mozaicist so delavci, ki so na gradbišču odvisni od načrtovalca in so mu na voljo pri podrejenih delih, še bolj podrejeni pa so vajenci. Slikarstvo in kiparstvo sta sodili med »artes mechanicae« in zato je prišlo do izključitve le-teh iz trivija in kvadrivija. Samo arhitektura je bila nekako povezana z znanostmi v kvadriviju in je bila kot element vključena v matematiko.

V srednjem veku, kjer pri opravljanju umetniškega poklica ni bila toliko pomembna nadarjenost, temveč uk, je vzgoja bodočega slikarja ali kiparja potekala po istih načelih kot vzgoja obrtnika. Slikarji in kiparji so se učili v delavnicah, zgolj praktično, »umetnostna literatura« pa je bila sestavljena izključno iz navodil in »receptov«. Dečki so vstopali v delavnice v rani mladosti in v skladu s srednjeveško tradicijo pridobivali spretnosti s stopnjevanjem zahtevnosti. Sprva je otrok drobil in mešal barve, prepariral table ali platna, risal in prerisoval mojstrove študije in dela drugih mojstrov, prenašal kompozicije s kartona na tablo ali sliko, slikal manj opazne dele podob. Ti dečki so bili najcenejša delovna sila, čeprav ne vedno najboljša. Kot razmišlja Hauser, je bil prav to morda vzrok za intenzivnejšo umetnostno vzgojo.⁶ Ko je vajenec obvladal vse naštetu, je moral na potovanje, kajti kdor ni potoval in nič izkusil, potem ko se je izučil, ni mogel postati mojster. Poleg tega je moral ustvariti mojstrsko delo, da je postal polnopravni član ceha.

Tak način vzgoje ima po Foucaultu značilnost korporativnega vajeništva, v katerem je učenec povsem odvisen od mojstra. Trajanje izobraževanja je določeno statutarno. Vajenci sklenejo uk s kvalifikacijskim preizkusom. Ta ne vsebuje natančnega programa, temveč gre za nekakšno globalno menjavo med mojstrom in vajencem, v kateri mojster vajencu posreduje izkušnje, ta pa mora prispevati svoje usluge, pomoč in velikokrat še plačilo za svoje delo. »Oblika služabništva se meša s prenosom znanja«, sklene Foucault.⁷

Tehničnopraktična usmerjenost, ki je značilna za didaktiko v srednjem veku, se nadaljuje tudi v 15. stoletju. Toda pojmovanje, ki umetnost približa znanosti, in težnja umetnikov, da bi priznali slikarstvu

⁶ Ibid., str. str. 310–311.

⁷ Arnold Hauser, *Socialna zgodovina umetnosti in literature I*, CZ, Ljubljana 1969, str. 379–380.

⁸ Michel Foucault, op. cit., str. 155.

dostojanstvo svobodnih umetnosti, privede do drugačne umetnostne didaktike. Teoretični spisi Albertija⁸, Francesca di Giorgia, Pietra della Francesca niso samo znanilci nekaterih novih estetskih idealov, marveč imajo tudi polemični navdih, razkrivajo znanstvenost in »svobodnost« figurálnih umetnosti. Izoblikujejo tudi »didaktični« smoter, v katerem izpostavijo elemente (osnova geometrije, perspektive in anatomije), ki jih mora umetnik spoznati, če želi postati dober slikar. Takšno spremenjeno gledanje na umetnost je privedlo tudi do zamenjave praktičnih napotkov z razpravami in teoretičnimi teksti. Osnova didaktiki je znanstvena védnost, ki nadomesti prejšnjo ročno spretnost. Bistvo umetnosti je poistoveteno z risanjem, pri katerem se pravila prenašajo prek »znanstvene«, razumske operacije in ne z izkušnjo. Mojster — učitelj, ki je še vedno na ravni poklicnega obrtnika, ne omejuje izobraževanja samo na vajo in urjenje vajencev v poklicni praksi, njegove ambicije so mnogo večje: naučiti jih hoče znanosti, na kateri temelji spretnost in tehnika.

V tem času je skoraj vsako mesto v Italiji, Flandriji in Nemčiji razvilo svojo »slikarsko šolo«. Vendar je »šola« pravzaprav izraz, ki vodi v napačno smer. Če bi npr. imeli vajeništvo, ki sloni na dogovoru med mojstrom in vajeniško družino, za obliko šolanja, bi lahko podlegli retrospektivnim iluzijam, ki ne dopuščajo možnosti, da bi razumeli specifičnost šolske oblike v pravem pomenu.⁹ Na osnovi načina, s katerim so mojstri vajencem posredovali večšine in izkušnje, je mogoče razložiti, zakaj so se »slikarske šole« med seboj tako ostro razlikovale; tako lahko tudi kaj hitro prepoznamo, ali določena slika izvira iz Siene, Firenc ali z Dunaja.

Vzporedno z novimi idejami o uku kiparjev in slikarjev postavi Filarete (1400—1469) nov umetnostni ideal za tiste, ki jim umetnost ni poklic. Pritožuje se, da v cerkvenih vzgajališčih zanemarjajo umetnost, po njegovem pa je »umetelna vaja rok« zelo pomembna. Zato zahteva v učnem načrtu idealno zasnovanega deškega vzgajališča naslednje predmete: pravo, medicino, kanonsko pravo, retoriko in poezijo; slikanje, obdelovanje srebra, marmorja in lesa (kiparstvo), strugarstvo, kovanje, vezanje, krojaštvo, steklarstvo, lončarstvo, lekarništvo, sab-

⁸ Arnold Hauser, op. cit., str. 391.

Začetnik »znanstvene« koncepcije umetnosti Leon Battista Alberti je napisal, da je matematika skupna osnova tako umetnosti kot znanosti, ker sodita vanjo teorija o sorazmerjih in teorija o perspektivi. »Tako tehnik kot umetnik skušata doumeti svet s pomočjo poizkusov in izvesti iz teh izkušenj racionalne zakone. Oba želita naravo spoznati in obvladati; oba loči od čisto kontemplativnega shlastično omenjenega univerzitetnega učenjaka njuna ustvarjalna dejavnost — poein. Če pa ima tehnika in raziskovalec narave zaradi svojega matematičnega znanja pravico vetjati za intelektualca, sme tudi umetnik, ki je tako pogosto identičen s tehnikom in raziskovalcem narave, pričakovati, da ga bodo razlikovali od rokodelca in šteli način njegovega izražanja med 'svobodne umetnosti'.«

⁹ Dominique Laporte, *Histoire de l'Éducation, Ornicar?*, 1975, 2, str. 43.

ljanje, petje in muziciranje.¹⁰ V drugem desetletju 16. stoletja zagovarja podobno stališče Castiglione. Njegov dvorjan »mora znati risati in imeti vednost o umetnosti slikanja.¹¹ Sklicuje se na antične Grke (na 8. knjigo Aristotelove *Politike*), ki so želeli, da bi otroci plemenitega rodu v slikarskih šolah ustvarjali dostojna in koristna dela. Figuralno umetnost Castiglione uvrsti med »svobodne umetnosti«. Toda dvorjanova risarska vednost je bila namenjena predvsem potrebam male družbene skupine in je bila komaj več kot družabna sprostitev, zabava. Predvsem je instrument prestiža, ne pa sredstvo vzgajanja.

Umetniška kreacija je zahtevala povsem drugačno vrednotenje kot navadna ročna spretnost. To dokazuje tudi razprava Leonarda da Vinci, v katerem je, pogojno rečeno, zasnoval »znanstveno« utemeljeno umetniško vzgojo: »Začetnik mora najprej obvladati perspektivo, ki je mera vseh stvari. Nato mora prerisovati risbe dobrih mojstrov, potem naj riše po naravi, da bi preveril to, kar se je naučil. Teoretična priprava je predpogoj praktičnemu delu.«¹²

Slikarji se v srednjem veku niso čutili nič zapostavljene, ker so bili npr. združeni s sedlarji v isti ceh. Mnogi slikarji zgodnjega quattrocenta so se formirali v zlatarskih delavnicah, kiparji pa so, tako kot srednjeveški predniki, najprej delali pri kamnosekih in razbarjih.

Prej naštetе novosti na tem področju so kmalu privedle do trenj. Med gibanjem za odcepitev umetnikov od obrtnikov in ustanavljanjem manufaktur je stična točka, ki naznanja propad cehovskega režima. Prekinitvi prejšnjega »sožitja« so botrovali konflikti med obrtniki in umetniki, ki so v 16. stoletju pojenjali. V težnji za neodvisnost umetnosti so se umetniki združevali v obrambna združenja — v akademije. Z odpravo cehovskega monopola nad ukom kiparjev in slikarjev so prevzele funkcijo izobraževanja akademije. Praktični uk se je moral deloma umakniti teoretičnemu pouku. Na mesto ročne spretnosti in mojstrskih preizkusov je stopila abstraktna vednost in invencija. Mecen Cosimo I de' Medici je omogočil Vasarijevo *Accademia del disegno* (1563). Tej sledi *Accademia di San Luca* v Rimu (1588), nato pariška *Academie Royale de Peinture et de Sculpture* (1648).

Akademije, ki so nastale z namenom, da bi zaščitile interese umetnikov, so se že v 18. stoletju spremenile v okostenele in toge varuhe klasične tradicije. Zato v Evropi v tem času beležijo diametralno nasprotna mnenja med zagovorniki umetnostnih pravil in njihovimi nasprotniki. Med trdovratne nasprotnike sodi npr. Diderot, ki je na-

¹⁰ Izidor Cankar, *Razvoj stila v dobi renesanse*, SM, Ljubljana 1936, str. 12—13.

¹¹ Baldassar Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, Garzanti, Milano 1981, str. 102—103.

¹² Leonardo da Vinci, *Traktat o slikarstvu*, Kultura, Beograd 1953, str. 31.

sprotovanje izrazil z nasvetom pariškim študentom slikarstva, naj pustijo dolgočasne profesorje akademije in modele in naj se gredo učiti na trg, na vrt in v gostilno.¹³

Če so bili v 18. stoletju v zahodni Evropi študijski programi na likovnih akademijah podvrženi kritikam, pa so na Kranjskem komaj pol stoletja prej ustanovili bratovščino kiparjev in slikarjev. Statut novo ustanovljene bratovščine ljubljanskih kiparjev in slikarjev iz leta 1677 v desetem členu določa, »da se na Kranjskem število umetnikov ne sme pomnožiti, nove pa lahko sprejmejo le po smrti katerega od starih, ne sme pa se prekoračiti števila šestih slikarjev in treh kiparjev. Izvzeti so le sinovi mojstrov in tisti, ki poroče mojstrovo vdovo; ti lahko število presežejo, če imajo za seboj učno dobo, potovanje, mojstrsko delo in če so »dobrega rodu«. Učna doba traja 4 do 6 let, študijsko potovanje 4 leta in pomočniški čas še 2 leti. Poleg običajnih predpisov o moralnih kvalitetah in dolžnostih pravila tudi poudarjajo, da ne sme imeti noben mojster več kot dva pomočnika in enega vajenca oziroma da lahko drugega vajenca sprejme šele, ko je prvemu poteklo že pol učne dobe... Umetniki v plemiški službi so od teh določil izvzeti.«¹⁴

Statut torej ne govori le o dolžini učne dobe in o načinu poučevanja, temveč je v njem nakazana tudi reprodukcija položaja ali mesta v produkcijskem procesu. Že vnaprej je bilo jasno, kakšno mesto v delovnem procesu ima vajenec, kakšno pomočnik in kakšno lastnik produkcijskih sredstev.¹⁵ Čeprav je bila bratovščina sestavljena izključno iz kiparjev in slikarjev, še vedno ni bila izvršena delitev na umetnost in rokodelstvo. Da med njima še ni bilo razlike, zgovorno pričajo takratni zapisi.¹⁶

Ob koncu 17. stoletja so »dohtarji« in »plemenitniki« v Ljubljani ustanovili Dizmovo bratovščino (*Societas Unitorum*). Iz njenih članov je leta 1693 nastala *Academia Operosorum*, ki je zasnovala tudi društvi Akademijo treh umetnosti (*Academia trium artium*) in risarsko društvo (*Academia incultorum*). Po 5. členu pravilnika naj bi se društveniki

¹³ Gibert Kuhn, *Zgodovina estetike*, DZS, Ljubljana 1967, str. 264.

¹⁴ Emilijan Cevc, »Slikarstvo 17. stoletja«, v: *Umetnost XVII. stoletja na Slovenskem I*, Narodna galerija, Ljubljana 1968, str. 45.

¹⁵ Braco Rotar, *Risarji: učenjaki*. Ideologije v urbanizmu in arhitekturi, DE, Ljubljana 1965, str. 13–14.

¹⁶ Kot nam sporoča I. Vrhovnik, so se mnogi samozavestno podpisovali (Maler, Bildhauer), čeprav so bili rokodelci brez umetniške izobrazbe. »Da so bili izdelki nekaterih jako slabi, sklepam iz strogega naročila, ki ga je dal leta 1685 škofijski komisar Ivan Jurij Ernst pod pritiskom oltarne skaze v Dobravljah braslovškemu vikarju zabičujoč, da naj v prihodnje ne najema takih mizarjev, kiparjev, slikarjev, ki nad pol preveč računajo cerkvam, a s svojim delom vzbujajo smeh, nego čaščenje svetnikov.« Da bi se izognili podobnim zadregam so sprejeli dekret na sinodi 2. VII. 1635 v Gornjem gradu in zahtevali, da župniki in kurati ne smejo naročiti novih oltarjev, ne da bi načrt poslali škofijskemu. (I. Vrhovnik, *Arhieski poberki o nekaterih slikarjih in kiparjih 15. do 18. stol.*, ZUZ, II, 1922, št. 3–4, str. 105.

v zimskih mesecih shajali štirikrat na teden v društvenih prostorih in se urili v risanju. Ob zaključku bi moral vsak ud na občnem zboru razstaviti risbo in najboljše bi nagradili.¹⁷ Vendar pa *Academia Operosorum* in njeni društvi *Academia trium artium* ter *Academia incultorum* niso imele statusa umetniške akademije. Njeni temelji so namreč zrasli iz tako imenovanih učnih akademij — *Accademie letterarie* in izhajajo iz 15. stoletja. Razvile so se najprej v večjih mestih po Italiji, kasneje pa so tudi prestopile meje in se razširile predvsem v Nemčiji, Provansi in Španiji. Morda bi lahko *Akademijo delovnih* označili kot obliko zapoznelega humanističnega krožka, ki je imel pretenzijo po nekakšni institucionalizaciji humanistične vednosti.¹⁸ Če sklepamo po opisanem 5. členu, je bila *Academia incultorum* izrazito ljubiteljska. Zajemala je ozek krog ljudi, ki so ga sestavljali izključno izobraženci in plemeniti gospodje in je delovala v časovno omejeni dobi v zimskem času. Njen program ni primerljiv z nikakršnim taktirnim študijskim programom likovnih akademij v Evropi. Ljubljanski ljubitelji so si želeli oskrbeti risarsko znanje, ki jim je bilo potrebno, denimo, pri ogledih in skiciranju »italijanske« sakralne arhitekture in morda pri iskanju idealnih vzorov pri gradnji ljubljanske stolnice. Pri tem pa se prizadevanja ljubljanskih izobražencev ne morejo izogniti povezavi s cerkvijo, ki spet nastopa kot glavni naročnik umetnostnih del in ki predstavlja vladajočo politično silo na Kranjskem.¹⁹

Triinpetdeset let po ukinitvi *Akademije delovnih* leta 1778, je na ljubljanski normalki nastala prva risarska šola na Kranjskem. Dunajski dvorni urad je dovolil nastavitev učitelja risanja z namenom, da bi pouk posebno koristil učencem, ki bi se posvetili rokodelstvu ali umetnosti.²⁰ Potrebo po njej je že leta 1765 sprožil graški gubernij, ko je ugotavljal slabo strokovno usposobljenost obrtnikov, kakršno so pokazali pri javnih delih.²¹ Risanje je bilo strogo zavezano utilitarnosti.

V prvi polovici 19. stoletja imamo že več pričevanj o risanju v šolah. Če so se učenci odločali za praktične poklice, so obiskovali razrede v normalki, ki so opravljali funkcijo strokovne šole. Risanju so kot najvažnejšemu predmetu odmerili kar tretjino vsega učnega časa. Toda študijska dvorna komisija je učitelje risanja večkrat opozorila, da učenci ne smejo risati krajine in se ne smejo ukvarjati z risbami umetnikov. Predpisovali so jim naslednje. »Učenci naj rišejo z

¹⁷ Viktor Steska, *Academia Operosorum*, Izvestja muzejskega društva za Kranjsko, X, 1900, str. 83.

¹⁸ Viktor Steska, *Slovenska umetnost I*, Slikarstvo, Družba sv. Mohorja, Prevalje 1927, str. 203.

¹⁹ Braco Rotar, op. cit., str. 42.

²⁰ Ibid., str. 45.

²¹ Viktor Steska, op. cit., str. 203.

²² Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*, DZS, Ljubljana 1963, str. 163.

ravnalom in šestilom razne geometrične like, pa tudi prostoročno dorske in jonske stebre, okraske, liste, rozete, ornamente, arabeske, cvetlice itd., vse po predlogah, kar bodo pač potrebovali pri obrtniškem delu.«²² Iz zapisa lahko razberemo da so ure risanja nadomestile uk pri mojstru — obrtniku in uk dopolnile s poukom, v katerega so vključevali preostale učne predmete; sem je sodil nemški jezik, verouk, računstvo, mehanika, stavbarstvo, geografija, prirodopis in prirodoslovje.

Da bi izboljšali obrtniško védnost, so v Ljubljani ustanovili posebno risarsko šolo, vendar pouk ni bil obvezen. Odlok centralne organizacijske dvorne komisije iz leta 1816 sporoča, da bodo imeli pri podelitvi mojstrskih pravic prednost vendarle tisti pomočniki, ki so obiskovali risarski pouk. Kmalu risarska šola ni postala zanimiva samo za bodoče obrtnike, ampak tudi za gimnazijce in učence liceja, kajti uk v risanju je koristil tudi dijakom, kasnejšim politehnikom. Le peščica dijakov je obiskovala risarsko šolo iz lastnega zanimanja. Risanje, ki je bilo podrejeno praktičnim smotrom, njih ni moglo zadovoljiti. Zaradi tega je učitelj risanja predlagal, naj bi dijakom dovolili tudi risanje krajine in ljudi, »kolikor je to združljivo s čutom za pravost.«²³ Toda bil je zavrjen. Zanimiv je tudi podatek, da so šolska vodstva gimnazijce navajala na obisk v risarskih šolah z namenom, da bi se zmanjšal dotok v tradicionalne akademske poklice. Risanje v opisanih razmerah je ostalo in služilo praktičnim namenom, bilo je večšina, se pravi zgolj urjenje v spretnosti roke.

Leta 1869 so na Kranjskem sprejeli tretji avstrijski šolski zakon in uvedli v vse osnovne in meščanske šole nov predmet: risanje in nauk o geometričnih oblikah. Učni načrt precizira za vsak razred za vsako starostno stopnjo poseben, stopnjevani program. Glavni smoter predpisuje, da morajo učenci predvsem vaditi oko in roko. V ta namen so izdelali posebne metode: metodo prerisovanja, shematično metodo, stigmografično metodo in metodo risanja po diktatu. Kako mehanično je pouk potekal, je razvidno v izdani odredbi iz leta 1874: »Vsi otroci delajo isto nalogo. Vse oblike, ki jih bodo učenci risali, morajo učitelji najprej narisati na tablo, s primerno obrazložitvijo. Nato jih učenci prerisujejo. Učitelj lahko na spodnji stopnji uporablja pri risanju stigmografično metodo.«²⁴ V risankah in na šolski tabli so bile v enakomernih presledkih razvrščene pike, ki so formirale mrežo kvadratov. Naloga učencev je bila, da so po učiteljevem vzorcu

²² Vlado Smid, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem II*, DZS, Ljubljana 1964, str. 192.

²³ *Ibid.*, str. 242–243.

²⁴ Milovan Kranjc, »Od pouka do likovne umetnostne vzgoje«, v: *Od risanja do likovne vzgoje*, Slovenski šolski muzej, Ljubljana 1982.

s prerisovanjem s table vlekli črte. Navodila so tudi opominjala, da morajo učenci s povečano ročno spretnostjo razdalje med stigmami povečati, kajti s tem so pripravljali učenčev prehod k prostoročnemu risanju.

Zastavlja se vprašanje, kaj je mogoče doseči z naštetimi metodami? Enega izmed možnih odgovorov bi lahko našli pri Foucaultu. Postopek ilustrira bistvo šolskega procesa in ideologijo, utelešeno v šolanju, ki ne deluje toliko z vsebino, temveč z obliko. Ta ideološka »oblika« deluje neposredno na posameznikovo telo, s tem da mu privzgaja »navade«, to se pravi, avtomatizme. Telo je bilo pri risanju podvrženo prisili. Discipliniranje telesa je zahtevalo podrejanje učiteljevi avtoriteti. »Krotko telo je tisto, ki se ga da podrediti, ki se ga da uporabiti, ki se ga da spremeniti in izpopolniti.«²⁵ Tako so pri risanju izvajali nad dejavnim telesom »infinitezimalno oblast«. Šolska disciplina je merila na to, da učenčeve dejavnosti »osvobodi« zavestnih prvin in priučene gibe, miselne postopke itd. spremeni v samodejna, avtomatična dejanja.

V omenjenem učnem načrtu je jasno določena tudi delitev programa glede na spol; deklicam je bilo namenjeno manj ur kot dečkom. Medtem ko so dečki na višji stopnji prerisovali geometrične okraske in kasneje stilizirali oblike listov, cvetlic ali risali predmete, kot so vrata, predalnik, peč, okno — toda vedno s čelne strani —, so deklice povezovale risarske naloge z ročnim delom. Predpisan jim je bil ploskovit okrasek, izveden z linijami.²⁶ Izoblikovan program je zelo natančno določal in do najpreprostejših elementov razstavljal učno snov. To je bila serija vaj — vsakemu učencu, glede na njegovo starost, spol, stan, je bilo treba predpisovati vaje, ki naj bi mu ustrezale. Tako je bil sleherni posameznik zajet v serijo vaj, ki je specifično opredeljevala njegovo raven ali stopnjo.²⁷

Na tem mestu zaključujemo zgodovinski prelet, ker je pouk v risanju prešel v novo obdobje. Na kratko še povzemimo, kako je risanje na Kranjskem prodrlo v učne programe.

Kranjska kmetijska družba je leta 1769 navkljub nasprotovanju jezuitov, ki so se skušali otresti njihovi miselnosti tuje naloge, dosegla, da je jezuit Grubar ob nedeljah in praznikih poučeval gradbene pomočnike in mojstre mehaniko, geometrijo, hidravliko in risanje.²⁸ Smoter jezuitskega reda je namreč bil: »vzgojiti disciplinirane vojake vojskujoče se cerkve.«²⁹ Ta fevdalni vzgojni smoter pa ni bil združ-

²⁵ Michel Foucault, op. cit., str. 136.

²⁶ Milovan Kranjc, op. cit.

²⁷ Michel Foucault, op. cit., str. 159.

²⁸ Vlado Schmidt, op. cit. (I), str. 164.

²⁹ Ibid., str. 120.

ljiv z zahtevami prodirajočega kapitalizma. Dobra štiri leta kasneje je papež razpustil jezuitski red; s to ukinitvijo je nastal v Avstriji rez med starim in novim šolstvom. Država je postopoma prevzela ideološke ustanove, ki jih je poprej obvladovala cerkev. Na Kranjskem je risanje sprva rabilo izpopolnjevanju pomočnikov in mojstrov, ker uk ni zadostoval novim nalogam v gradbeništvu. Risanje je bilo izključno namenjeno utilitarnosti in je zajelo razmeroma ozek krog ljudi. Učencem v prvi polovici 19. stoletja, ki so se šolali za praktične poklice, je postalo risanje že najvažnejši predmet. Vpliv buržoazne zahteve, naj se učna snov čimbolj približa življenju, je risanje ponovno vmestil med praktične namene. Tudi tokrat je bil k risanju vključen le del šolajoče se mladine; obrat nastopi leta 1869, z vpeljavo risanja v vse osnovne in meščanske šole.

Lidija Tavčar

RAZSVETLJENSTVO, PROSVETA, VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

Izhodišče: »praktični« ter »splošni« problemi

Kot zunanji povod je temu pisanju botroval kompleks zapletov, ki so nastopili ob nedavni reformi študijskih programov na Univerzi, posebej programov, namenjenih bodočim prosvetnim, pedagoškim delavcem. Dvig izobraževanja učiteljev osnovnih šol z višje na visoko stopnjo ter poskus poenotenja prosvetarskih, pedagoških študijskih programov sploh sta v širšem univerzitetnem in družbenem prostoru zanetila vprašanje, ki se je na načelni ravni artikuliralo v dveh, navidez identičnih, pa vendar hudo sprtih podobah. Na eni strani je slišati: dvig izobrazbene stopnje učiteljev pomeni afirmacijo znanstvenosti pouka, pomeni rehabilitacijo učitelja-strokovnjaka. Z druge strani prihaja inverzni odmev: Če družba priznava učitelju daljše univerzitetno šolanje, tedaj priznava zlasti potrebnost in nujnost njegove pedagoške (pedagoško-psihološke ipd.) usposobljenosti, tedaj zlasti rehabilitira njegovo funkcijo (torej ne nujno tudi stroko) pedagoga. Na prvi pogled in za nič hudega slutečega naivnega opazovalca v zadevi dileme ni: vprašanje *kaj* učiti je neločljivo od vprašanja *kako* učiti in obratno. Toda v povsem dejanskih, z materialnimi socialnimi interesi utemeljenih razmerah sistema univerzitetnega šolanja (izobraževanja in raziskovanja) postane naivnost takšnega opazovanja nedvomna. Dejstvo, da se neki predmet v predmetniku zdaj sploh pojavi, da se pojavi v določeni kvantiteti (ure), ter da je neki drugi predmet temu sorazmerno »prizadet«, se pojasnjuje z nadvse zapletenimi sofizmi in argumentacijami, ki se lahko tičejo le vzvišenih smotrov, nikakor pa ne banalne dejanskosti. Načelno povsem neproblematična trditev, da je moč *kako* učiti samo, če imamo *kaj* učiti (in obratno), zdaj zažari v vsej svoji problematičnosti. Tegale *kako* je na tej in tej fakulteti nedopovedljivo ogromno in absolutno preveč, saj vendar odžira mesto temule *kaj*, ki je imel tu svojo sinekuro, že odkar pomnimo! — Tegale

kaj tu se je treba poizkusiti znebiti ali ga vsaj razpoloviti, saj je povsem jasno, da je skregan z idejo izobraževanja za delo, za poklic, in kaj je to, se vendar ve! *Kaj* in *kako* sta s tem postala čisto kvantitativna, zato tudi enaka: postala sta — *koliko*.

Na načelni ravni o teh zadevah vsekakor ne razmišljamo samo pri nas. Nedavno — in predpostavljam, da prav v komentar domačim razprtijam — smo tako tudi pri nas lahko prebrali prispevek zahodno-nemškega pedagoga W. Klafkeja o izobraževanju učiteljev. Kot sem razumel jaz, je bila poanta slovenske objave tega besedila utežiščena v naslednji izjavi: »Izobraževanje učiteljev mora ali bi moralo danes in tudi v bodoče omogočati vsem učiteljem ne samo kritično premišljeno strokovno izobrazbo [...]; moralo pa bi učitelje hkrati tudi uvesti v spoznanja znanosti o vzgoji, o pouku in šoli, torej zlasti v občo didaktiko in specialne didaktike [...]. Kolikor do tega ne pride, ostajajo bodoče učiteljice in učitelji znanstveno 'polizobraženi'«¹ Razlog za takšno ugotavljanje poante je ne nazadnje pojem »znanstvene 'polizobraženosti'«, ki se je nekako hkrati z objavo Klafkejevega referata zasvetil neko februarско jutro (v zvezi s strokovnim srečanjem, ki si je zadalo ta vprašanja) celo na naslovnici Dela. Skratka: tudi Kafke pove, da je izobraževanje učitelja skrito v formuli: *kaj* + *kako*. Ko pa sem njegov prispevek podrobneje prebral sam, sem težišče njegovega pisanja registriral čisto nekje drugje: »Izobraževanje učiteljev mora danes in v 90-letih spodbujati in usposobiti študente — bodoče učitelje in mlade učitelje za to, da bodo razmišljali o splošnih in medpredmetnih vzgojnih smotrih, obenem pa tudi o ciljnih šole in se s temi problemi soočali kritično in argumentirano. [...] Morda bo marsikdo od vas spontano pomislil: ali ni zahteva, da v izobraževanju učiteljev razmišljamo o splošnih problemih ciljev vzgoje in izobraževanja v šoli samoumevna, torej banalna? Naj vam vrnem vprašanje: ali gre tu za eno tistih, samoumevnosti, ki se le na prvi pogled zde takšne?«

Mojo pozornost je pri tem pritegnila formulacija o dozdevni »samoumevnosti, torej banalnosti« tako zastavljenih problemov, ki očitno izvira iz vrst šolnikov samih. Problem je torej: *kaj* učiti? *Kako* učiti? — *Zakaj* učiti (*kako* in *kaj*), to ni problem, to je samoumevno. Banalno. Če pa že postavimo to vprašanje izven samoumevnosti, s katero se samoljubno obdaja, je to že skoraj toliko kot greh. Tu pa se začenja notranji povod tega zapisa.

¹ — *Izobraževanje učiteljev*. Iz referata dr. Wolfganga Klafkeja na 12. konferenci Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) v Zahodnem Berlinu. *Naš razgledi*, 26. februar 1988, str. 127—128.

Ekskurz: razsvetljenje in »spor fakultet«

Izrazi kot so »prosveta«, prosvetni delavec« ipd. zadobivajo v našem jeziku postopoma vse bolj arhaični zven ali pa spominjajo le še na najbolj zanesena leta povojnega naskoka na nebo. SSKJ definira *prosveto* 1. kot poučitev, izobrazbo koga, da bi mislil, delal brez predsodkov, razumno, in 2. kot dejavnost, ki se ukvarja z vzgojo, izobraževanjem; na drugem mestu pa npr. *pedagoga* 1. kot tistega, ki se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem (in navaja: biti pedagog po stroki / glasbeni, likovni pedagog) ter 2. kot strokovnjaka za pedagogiko. »Prosveta« postaja »vzgoja in izobraževanje«. V neko splošnost utopljen *problem* »mišljenja in delovanja brez predsodkov, razumno«, je vse bolj prepuščen osemnajstemu stoletju; sodobnost, dozdevno do konca razsvetljena doba sama, ga elegantno odstranja s specifičnimi *tehnologijami* »strok«, »poklicev«, ki zdaj končno prisvojeni »razum« v formi specifičnih »instanc moči« (»znanje je moč«) obenem zanesljivo varujejo pred »metafizičnimi izpadi«, tj. pred njegovim potencialnim samoizpraševanjem, refleksijo. Razvoj od nekdanje zahteve po rušenju predsodkov kot vzpostavljanju subjekta (kot temelja »mišljenja in delovanja«) k prepuščanju telesa, duševnosti in same občanskosti tehnologijam instanc moči (npr. medicini, psihiatriji, državi in njihovim mehanizmom sploh) se s tega vidika ne opazuje nič drugače kot razvoj od furmanov h kontejnerskemu transportu. V regresiji »prosvetarja« na »pedagoga« se izraža vsa *dialektika razsvetljenstva*²: od »bakle razuma« do turističnega vodiča.

Slovenski izraz za mišljenje in dejavnost, ki sta bistveno utemeljena v subjektu samem, subjektu, ki z razvijanjem teh lastnih skritih potenc opravlja civilizatorično, človeško-emancipacijsko zgodovinsko poslanstvo, če uporabimo kar najbolj slavnostne označitve, ohranja v podobi »prosvete« še vedno neko sled popkovernice, ki se navezuje na koncept razsvetljenstva, na imenitno filozofsko in sploh intelektualno gibanje izpred dobrih dvesto let. Že nekeje v času njegovega izteka, leta 1783, le nekaj let pred tem, ko je francoska revolucija privedla logiko razsvetljenstva do prvih radikalnih političnih in socialnih konsekvenc, je I. Kant ponudil eno izmed najbolj jedrnatih opredelitev tega gibanja: »Razsvetljenje je človekov izhod iz nedoletnosti, ki je je kriv sam. Nedoletnost je nezmožnost posluževati se svojega razuma brez vodstva po kom drugem. Krivda za to nedoletnost pa je lastna, če vzrok zanjo ne zadeva pomanjkanja razuma, temveč odločnosti in poguma, da bi se

² — Seveda se navezujem na pojem, kot sta ga teoretsko utemeljila M. Horkheimer in Th. Adorno (*Dialektik der Aufklärung*; Amsterdam 1947, Frankfurt/M. 1969; slovenski izbor v: *Kritična teorija družbe*, Ljubljana 1981, str. 115ff) oziroma na rezultate diskusije, ki sta jo s tem sprožila.

ga človek posluževal brez tujega vodstva. Sapere aude! Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega razuma, je torej geslo razsvetljenstva.³

Če se zdaj obračamo k mislecu, ki je stal v zenitu pred skoraj natančno dvema stoletjema, tedaj to še nikakor ne pomeni, da nam gre za romantično kritiko »izpraznjene« aktualnosti, za umik v »dobre stare čase«. Ravno nasprotno: gre nam za skok v sedlo sedanjosti.⁴ Najprej zato, ker imamo pred seboj vse znake, ki kažejo, da se prav v našem času (ne le iz prigodniških razlogov, kot jih ponuja bližina okrogle obletnice, navezujoče se na leto 1789!) znova prebujajo zahteva po radikalnem premišljanju pojma razsvetljenstva, ki v svojih konsekvencah zadeva *med drugim* tudi *prosveto*, moderni proces »vzgoje in izobraževanja«. Drugič pa zato, ker prihajamo tam, kjer teče beseda o preteklem, minulem, v zgodovini izgubljenem, takorekoč na najbolj avtentičen način do razkrivanja lastnega časa, do aktualnosti same: razprava o nekem »ne-aktualnem« ne razkriva le *objektivne* razsežnosti svojega predmeta, pač pa tudi *subjektivno* razsežnost razpravljanja, njegovo *actualitas*, njegovo dejanskost kot njegovo delovanje.

Eno izmed Kantovih zadnjih del, *Spor fakultet* iz leta 1798, obravnava razmerje med fakultetami (tj. med teološko, pravno in medicinsko kot tremi *zgornjimi* ter filozofsko kot *spodnjo* fakulteto), ki so tedaj tvorile univerzo. Nikakor ne gre le za znotrajuniverzitetni problem, ki ne bi v ničemer zadeval sedanjosti. Prav nasprotno: besedilo je moč brati v mnogih analogijah s sedanjim časom, vendar nam tu prvenstveno nikakor ne gre le za analogije. V uvodnem delu Kant poroča o vznemirjenju, ki ga je leta 1788 povzročil najprej nek verski edikt, nato pa še njemu sledeč in »za pisanje sploh zelo omejevalen cenzurni edikt«. Nastala napetost je »morala prepričati vlado o potrebi po reformi [. . .]; kar je bilo mogoče doseči po tihi poti akademskega pouka bodočih javnih ljudskošolskih učiteljev: kajti ti so kot mladi duhovniki svoje pridige uglasili na ta način, da se tisti, ki razume šalo, takšnim učiteljem ne bo pustil spreobrniti« (str. 14). Šlo je za »prizadevanja, da se vera vse bolj oddalji od uma«. V ta prizadevanja je Kant posegel z razpravo o »religiji v mejah golega uma«, toda od njenega izida (1794) dalje se je za nekaj let povsem »vzdržal vseh javnih predavanj, tičočih se religije« (str. 17). Molk je pojasnil šele v uvodnem delu *Spora fakultet*: Po izidu svoje razprave o religiji

³ — I. Kant, Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenost? — Slov. prevod v: *Vestnik Inštituta za marksistične študije SAZU*, št. 1/1987, str. 9. — Na to tematsko številko *Vestnika*, izdano pod naslovom »Kaj je razsvetljenstvo?«, se bomo še navezovali; posamezna citirana mesta bomo v našem besedilu označevali z ustrežno stranjo, pisano v oklepaju.

⁴ — Prej omenjeni zvezek *Vestnika* vsebuje tudi zapis sodobnega zahodnonemškega filozofa J. Habermasa »S puščico v srce sedanjosti«, ki Kanta označuje kot »prvega filozofa, ki, tako kot lokostrelec, meri s puščico v srce sedanjosti, zgoščene v aktualnost, in s tem začenja diskurz moderne« (str. 58).

je bil namreč prejel kraljevi reskript, ki sicer ni prišel v javnost, bil pa je nedvoumen: »svojo filozofijo zlorabljate za potvarjanje in onečaščenje nekaterih glavnih in bistvenih nauk [...] glede na svojo dolžnost učitelja mladine [...] Zahtevamo od vas [...] zagovor [...] v nasprotnem primeru« (str. 15) itd. Kant se je v odgovoru ultimatu uklonil, toda z nadvse modro dikcijo, ki ga po kraljevi smrti ni več zavezovala k molku.

Spor fakultet torej obravnava razmerje *zgornjih* in *spodnje* fakultete; pri tem obravnava seveda ne zaide iz siceršnjih horizontov Kantove kritične filozofije. Kot bomo tu le-te seveda kar predpostavili, bo treba samo obravnavano razmerje prikazati nekoliko podrobneje. Zgornje tri fakultete zagotavljajo ljudem »večni blagor vsakogar, nato *civilni* blagor za člana družbe in nazadnje telesni blagor (dolgo živeti in ostati zdrav)«; pri tem pa te blagre utemeljujejo na »naukih, ki jim jih je zaupala vlada« (str. 20), torej na nekakšnem argumentu avtoritete, ne obratno.⁵ Prav nasprotno pa »spodnjo fakulteto lahko imenujemo tisti razred univerze, ki se ukvarja zgolj z nauki, ki niso sprejeti kot vodilo na ukaz nekoga višjega«.⁶ Odnos med *zgornjimi* ter *spodnjo* fakulteto Kant torej utemeljuje v duhu svoje siceršnje filozofije v polariteti *legalnega* in *moralnega*, dolžnosti (tj. nujnost delovanja iz spoštovanja do *postav*) in svobode (reflektirana, iz sebe pridobljena dolžnost, tj. zapoved uma), delovanja in resnice same,⁷ moderneje, med prakso in teorijo. Pri tem na trenutke mogoče res deluje — glede na lastno izkušnjo z oblastjo — navidez politično skrajno naivno (ali pa klovnovsko!), ko se s svojim konceptom univerze obrača na samo

⁵ — »Zato biblijski teolog (ki sodi k zgornji fakulteti) svojih nauk ne črpa iz uma, marveč iz *biblije*, učitelj prava ne črpa iz naravnega prava, marveč iz *deželnega prava*, učenjak zdravilstva svoje občinstvo zadevajoče zdravilne metode ne črpa iz fizike človeškega telesa, marveč iz *medicinske postave*. Brž ko si katera od teh fakultet upa prišešati kaj, kar si sposoja od uma, žali avtoriteto vlade, ki prek nje ukazuje, in zaide tako tja, kjer ima pravico v zakupu filozofska fakulteta« itd. (str. 21.)

⁶ — »Tista fakulteta pa, ki skrbi le za interes znanosti, se imenuje spodnja, ker svoje ugotovitve lahko postavlja tako, kot se ji zdi prav. Vlado pa najbolj zanima to, kar ji daje najmočnejši in najtrajnejši vpliv na ljudstvo, in to so predmeti zgornjih fakultet. Zato si pridružuje pravico, da nauke zgornjih fakultet sama *sankcionira*, nauke spodnje pa prepušča lastni pameti učenih ljudi. [...] Kajti vlada ne uči, marveč samo ukazuje tistim, ki učijo« itd. (Str. 19.)

⁷ — »Vzrok za to, da se ta fakulteta [...] imenuje spodnja, pa je v naravi človeka: da se namreč tisti, ki lahko ukazuje, dasiravno je ponižni služabnik nekoga drugega, ima vendar za imenitnejše kot nekdo drug, ki je resda svoboden, a nima nikogar, ki bi mu lahko ukazoval.« (Str. 20.)

⁷ — »Če je torej govor o *resnici* določenih nauk, ki naj bodo predmet javnega predavanja, se učitelj zato ne more sklicevati na najvišji ukaz niti se ne more učenec izgovarjati, da jim je verjel na ukaz. To je mogoče le, če gre za *delovanje*. A tedaj mora s *svobodno* presojo spoznati, da je bil tak ukaz resnično dan in da se mu je dolžan ali vsaj upravičen podrediti; v nasprotnem primeru je njegov pristanek prazen umislek in laž. — Zmožnost, da presojamo avtonomno, tj. svobodno (skladno z načeli mišljenja nasploh), pa imenujemo um. In tako moramo imeti filozofsko fakulteto — zato, ker mora odgovarjati za *resnico* nauk, ki jih mora sprejeti ali pa ne dopustiti — za svobodno, kolikor je podrejena le zakonodaji uma, ne pa zakonodaji vlade.« (Str. 24.)

vrhovno eksekutivo, na razsvetljenega kajzerja, dejansko pa to lahko počne le zato, da bi postalo toliko bolj razvidno, kako je resnica kajzarjeve milosti lahko le *um*, ne pa biblija, deželno pravo in medicinska postava, resnica monarhije le republika.⁸

In če gre torej v odnosu fakultet za *spor*, tedaj zadeva »vpliv na ljudstvo«. Zanj, za ljudstvo, pa »najvišja blaginja ni v svobodi«, marveč v posmrtnem *zveličanju*, zavarovani *svojini*, v možnosti fizičnega zaužitja *življenja* (tako torej, kot se tudi »blagor šole« ne razodeva v védenju samem, temveč v spričevalu). »Ljudstvo hoče, da ga *vodijo*, tj. (v jeziku demagogov), hoče, da ga *varajo*. Noče pa, da ga vodijo fakultetni učenjaki [...], marveč opravniki fakultet, ki vedo, kako se stvarjem streže (savoir faire), to se pravi, duhovni, pravniki, zdravniki, od katerih se kot od praktikov največ pričakuje.«⁹ Toda védnost »praktikov« (»opravnikov«) zadeva »vsebino naukov, ki jih je vlada upravičena s svojimi sankcijami naložiti zgornjim fakultetam, a sprejeti in spoštovani so lahko samo kot statuti, izhajajoči iz njene samovolje, in kot človeška modrost, ki ni nezmotljiva. Resnica teh naukov pa za vlado nikakor ne sme biti nepomembna, zato morajo biti podvržene umu« (str. 27). Odnos zgornjih in spodnje fakultete Kant prikazuje celo kot odnos apologetov vladinih statotov ter »opozicijske stranke«, kot odnos »desne in leve strani parlamenta učenosti«, ki prav v svojem sporu (če seveda opozicija ni nasilno eliminirana v »nezakonitem sporu«!) zagotavljata »nenehno napredovanje k večji popolnosti in končno pripravljata tla za odpravo vseh omejitev svobode v javnem presojanju, ki jih povzroča samovolja vlade« (str. 28). Za razliko od nezakonitega spora je le-ta zdaj *zakonit*, neizbežen, utemeljen ne v samovolji, temveč objektivno, na principih uma samega. Odpira možnost in samo dejanskost razsvetljevanja kot nujno konsekvenco vsesplošno priznane

* — »Vsekakor lahko teološki fakulteti dopustimo njeno ponosno zahtevo, da je filozofska fakulteta njena dekla (še zmeraj pa ostane vprašanje, ali nosi baklo pred milostljivo gospo ali pa vleče za njo); če je le ne zapodijo ali ji ne zavežejo usta. Zakaj prav ta brezzahtevnost biti zgolj svobodna, a tudi pustiti svobodo, iskati zgolj resnico v prid vsaki znanosti in jo za poljubno rabo ponuditi zgornjim fakultetam, jo mora samo vladi priporočiti kot nesumljivo in nepogrešljivo.« (Str. 24.)

⁹ — Str. 26. — Podrobnejša argumentacija poteka takole:

»Filozofska fakulteta pa, ki se lahko ukvarja s temi željami [tj. blaginjo ljudstvaj] le na podlagi predpisov, sposojenih od uma, in je torej naklonjena načelu svobode, se drži zgolj tega, da more in mora človek sam prispevati k temu: pošteno živeti, nikomur delati krivice, biti zmeren v užitku in potrpežljiv v boleznih.« Tej zahtevi uma ožugovarja glas ljudstva (tj. predrazsvetljenskega, monarhičnega ljudstva): »kar vi filozofi tu blebetate, sem že zdavnaj vedel že sam, jaz pa bi rad zvedel od vas učenjakov, kako bi si navzlec pregrešnemu življenju pred koncem mogel preskrbeti vstopnico za nebeško kraljestvo, kako bi, čeprav nimam prav, mogel svojo pravdo dobiti, in kako bi, čeravno sem svoje telesne moči, kolikor mi je srce pozelelo, trošil in izrabljaj, vseeno ostal zdrav in mogel dolgo živeti.« To ljudstvo, torej hodi »k učenjaku kakor k vedeževalcu in čarovniku«; vé se, koga ali kaj išče. — »Opravniki treh zgornjih fakultet nastopajo zmerom kot taki čudežniki, če filozofski fakulteti ni dovoljeno delovati proti njim, ne zato, da bi spodbijala njihove nauke, marveč samo zato, da bi ugovarjala magični moči, ki jo občinstvo vpraževno pripisuje njim«. — Iz tega nastali spori imenuje Kant *nezakonit*.

zahteve po »moralnem napredovanju človeškega rodu«. Razsvetljevanje je utemeljeno na umu, ne na odredbi, na moralnem in ne na legalnem principu. »Razsvetljevanje ljudstva pomeni javni poduk ljudstva o njegovih dolžnostih in pravicah glede na državo, ki ji pripada. Pri tem gre le za naravne in iz preproste človeške pameti izhajajoče pravice, zato njihovi naravni razlagatelji in oznanjevalci ljudstvu niso od države naročeni uradni, marveč so svobodni učitelji prava, to pomeni, filozofi. Prav zaradi te svobode, ki si jo jemljejo, so ti za državno oblast, ki bi rada zmerom le vladala, pohujšljivci, zato jih pod imenom *razsvetljenci* očrniijo kot državi nevarne ljudi.« (Str. 35)

Teorija razsvetljenstva ter prosveta kot »aplikacija«

Videli smo že, da po Kantu razsvetljenstvo označuje pogumna uporaba lastnega razuma. Pri tem razlikuje med njegovo *javno* in *privatno* uporabo.¹⁰ Tisto, kar je francoska revolucija odkrila v razcepitvi na »l'homme« in »le citoyen«, na »človeka« in »državljana«, nastopa pri Kantu v dihotomiji »javne« in »privatne uporabe uma«, v polariteti »učenjaka« in uradnika (»opravnika«), ali, recimo sodobneje, teoretika in aplikativca, mogoče celo »intelektualca« in »politika«. Kant se pragmatično, povsem »nefilozofsko«, sicer očitno dobro zaveda, da ponekod pač »ni dovoljeno rezonirati«, da je pač treba »ubogati« (str. 10). Toda napraviti iz omejenosti vrlino, iz empiričnega mehanizma poslušnosti teoretski obči zakon (uma), to bi pomenilo storiti »zločin proti človeški naravi, katere izvorni namen je prav ta napredek« (tj. napredek v razsvetljevanju) (str. 11). Reforma k razsvetljenstvu pa je vrh tega v svojih sredstvih nadvse nezahtevna; potrebuje namreč »samó« tole: »uveljavitev vsestranske *javne uporabe lastnega uma*. Zdaj pa slišim z vseh strani klice: *ne rezonirajte!* Častnik pravi: ‚Ne rezonirajte, eksercirajte!‘ Finančni svetnik: ‚Ne rezonirajte, plačajte!‘ Duhovnik: ‚Ne rezonirajte, verujte!‘ (Samo en sam gospodar na svetu pravi: ‚*Rezonirajte* kolikor vas je volja in o čemern hočete, toda *bodite poslušni!*«) (str. 10). (Tudi tega zaporedja sploh ni težko podaljšati v prosvetarske vode. — Npr.: Učitelj pravi: »Ne rezonirajte, učite se!«). Razmerje med častnikom, finančnim svetnikom, duhovnikom (ali v našem primeru učiteljem) ter Kantovim gospodarjem —

¹⁰ — »*Javna* uporaba lastnega uma mora biti vsekakor svobodna in samo ona lahko pripelje do razsvetljenosti med ljudmi. Njegova *privatna* uporaba je lahko pogosto tudi zelo omejena, ne da bi bil zato napredek v razsvetljevanju huje prizadet. Z *javno* uporabo lastnega uma razumem tisto, ki jo kdo kot *učenjaka* izvaja pred celotnim svetom *bralnega občinstva*. *Privatno* rabo uma pa imenujemo tisto, ki si jo sme dovoliti na določenem zaupanemu javnem položaju ali kakoli uradni službi.« (Str. 10.) — Ne gre prezreti, da Kant pojma definira ravno obratno od izkušenj, ki nam jih pogosto nudi sedanost.

umom sovпада z obravnavanim razmerjem zgornjih in spodnje fakultete.

Diktatura uma, diktatura filozofije (»filozofske fakultete«), diktatura filozofov osebno? Tako je moč razumeti Kanta le, če ostanemo v modaliteti dosedanjega rezoniranja, to je, znotraj ukaza »Ne rezonirajte!« (»Ne teoretizirajte, aplicirajte!«). Kritična analiza človeškega uma »v mejah golega uma« samega je namreč razvila teoretski koncept razsvetljenstva ravno kot bistveno antidiktatorski koncept, usmerjen zoper vsako zunanjo prisilo (biti poslušen le enemu gospodarju, *umu samemu*), utemeljen na subjektivnosti, na *avtonomiji* mišljenja in delovanja. Kolikor pa je bila »bakla razuma« potrebna le za osvetljevanje objekta, ne da bi to dejavnost osvetljevanja izkoristila za (samo)razsvetljevanje, *subjektivno*, za izmerjenje *uma* v njem samem, torej samorefleksivno, kritično, toliko postane »doba razuma« sama generator iracionalnega.¹¹ V tem horizontu postane vprašanje razsvetljevanja že v formi »prosvete« problem tehnologije, nevtralnih postopkov, ki jih je moč aplicirati povsem poljubno in ki merijo na svoj objekt takorekoč brezsubjektivno, ki v produkcijski proces »vzgoje in izobraževanja« vstopajo povsem od zunaj, v seriji aplikativnih postopkov, s katerimi se v bistvu reproducira dominacija.

Temu ustrezno Kanta ne moremo razumeti niti kot teoretskega utemeljitelja koncepcije, po kateri naj bi se študij na »razsvetljeni« (današnji) univerzi konstituiral predvsem skozi nekakšno »Filozofijo«, *tudi*-poseben predmet: na isti način torej, na katerega je ob študij »stroke« ponekod priključen »*tudi*-pedagoško-psihološki kompleks«, ali, kot je npr. ob študij bodočega učitelja priključena »*tudi*-stroka«. Problem ni *kvantitativne narave*, in tisti, ki trdovratno iščejo teoretsko-eksaktno (»naravno«) razmerje med temi mnogimi »*tudi*«, iščejo pravzaprav sam kamen modrosti. *Osnovni* problem ne more biti v univerzitetnem *normativizmu* (koliko česa; tj. ure, predmeti ipd.), v »statutih«, kot bi rekel Kant, saj imamo pri tem opraviti le z izrazom neke historične »samovolje« in »človeške modrosti, ki ni nezmotljiva«. Temeljni problem zadeva vprašanje *koncepta univerze*; ta pa se odpira le v rehabilitaciji *teoretskega* izpraševanja, ne v aplikativnem razvijanju ne-izprašanega, temu progresu ad infinitum. Rečeno drugače: iz samega *kaj* in *kako* je treba zaradi njiju samih najpoprej razviti ves njun potencialni *zakaj*, če naj imata kot taka sploh kak smisel.

¹¹ — »Danes, ko se je Baconova utopiija, da 'ukazujemo naravi v praksi', izpolnila v telurčenem merilu, se razodeva bistvo prisile, ki jo je Bacon pripisoval neobvladani naravi. Šlo je za gospostvo samo. Vedenje, v katerem je po Baconu nedvomno obstajala 'premoč ljudi', lahko sedaj preide k njegovemu razkroju. Vpričo takšne možnosti pa se razsvetljenstvo v službi zdajšnjosti preobraža v totalno prevaro množic.« — M. Horkheimer — Th. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*; prim. sl. izbor, n. n. m., str. 149.

V nasprotju z npr. prepričanjem, da je treba dodatni leti v izobraževanju učiteljev izkoristiti za pridobivanje t.i. »praktičnih znanj« (nanje namreč — v svojem boju — prisegata tako *kaj* kot *kako*), se torej tu zavzemamo za (seveda »razumno mero«) *teoretske*, kvalitativne in ne kvantitativne razsežnosti védenja. Pri tem gre seveda prav za eliminacijo »nezakonitega spora strok« (kot bi se ga dalo namesto v razmerju zgornjih in spodnje fakultete danes prikazati npr. v razmerju teoretske in aplikativne dejavnosti), ki bi po »zmagi razsvetljenstva« le zaobrnil predznake in ohranil staro razmerje. Tudi Kantu ni šlo kar za to, da teološki, pravni in medicinski fakulteti vrine nekaj ur »filozofije«,¹² temveč da dokaže in izbori za »goli um« neizogibno pravico do zastavitve vprašanja *zakaj*, to je, pravico stalnega kritičnega izpraševanja »aplikativnega« postopanja samega, »prakse«.

Vsaj za teorijo kot za radikalno »razsvetljensko« koncipirano filozofijo tedaj torej niti ni moč trditi, da je »stroka«, tako kot je stroka ta ali oni (aplikativni) predmet iz obstoječih predmetnikov. *Zakaj* ni intencionalen le v tem smislu, da je vedno usmerjen k nekemu objektu, pač pa izziva tudi subjektivno samo. *Zakaj* ni na predmet poljubno in od zunaj apliciran mehanizem, temveč je lasten predmetu samemu, je v njem. Teorije ne razvija neka »Filozofija« od zunaj ali od zgoraj; teoretsko je moč razviti le posebno logiko posebnega predmeta. Če sledimo pojmu »razsvetljene fakultete *par excellence*«, tedaj to velja takorekoč nasploh: problem ni v tako ali drugače oblikovanem razmerju gospostva, tj. v »diktaturi« ene »fakultete« nasproti drugi; gre za »pofilozofitev strok« in za »postrokovnjenje filozofije«, gre za razvitje praktične teorije kot teoretizacijo prakse. Preprečiti, da bi se razsvetljenstvo sprevernilo v »totalno prevaro množic«, je moč le s ponovno vzpostavitevijo »zakonitega spora fakultet«, ali kot bi bilo moč zdaj moderno reči — z »vrnitvijo« šole civilni družbi, s funkcioniranjem »parlamenta učenosti«, v katerem mora biti zagotovljena stalna prisotnost teoretskega (torej ne nekega zgolj ožje-filozofskega, vsekakor pa le »v mejah golega uma« utemeljenega) preverjanja »statutov«, na katerih je utemeljeno praktično ravnanje. Gre za razgaljanje »opravništva«, »čudežništva«, za spodbijanje njegove ma-

¹² — Glede na Kantovo »filozofsko fakulteto« se njena današnja naslednica v marsičem prej uvršča med »zgornje«, kakor da bi razvijala tradicije »spodnje« fakultete. Pri Kantu ima ta »dva oddelka. Prvi je oddelek historičnega spoznanja (sem sodijo zgodovina, opis zemlje, učeno poznavanje jezika, humanistika z vsem empiričnim spoznanjem, ki ga nudi naravnoznanstveno). Drugi je oddelek čistega umskega spoznanja (čiste matematike in čiste filozofije, metafizike narave in nravi) in obeh delov učenosti v njunem medsebojnem odnosu drugega do drugega« (str. 24). Ukvarja se le »z nauki, ki niso sprejeti kot vodilo na ukaz nekoga višjega«, »Posluhuje se svojega razuma brez vodstva po kom drugem«, je razsvetljenska fakulteta *par excellence*.

gične moči«, torej za kritično analizo ideoloških tvorb, znotraj katere se ta moč šele izkaže kot povsem profana moč perzistentnosti gospostvenih razmerij.

Sklep: vzgoja-in-izobraževanje kot konsekvence prosvete

Prosveta kot »aplikativna« redukcija razsvetljenstva pa je vzgoja-in-izobraževanje.¹³ Sam pojem ima seveda lahko mnoge in različne pomenske ravni, prav tako mu lahko pripadajo mnoge in različne teoretske utemeljitve (ali rušitve), vendar obravnavo takšne kompleksnosti tu prepuščamo kaki drugi priložnosti. Pozornost bomo omejili le še na bežno asociacijo, da se v vzgoji-in-izobraževanju na svojstven način ponavlja struktura formule *kaj + kako*. Na načelni ravni sicer sprva tudi tukaj ni videti težav. Kolikor pojma sploh ne bi bila identična, naj bi se dopolnjevala. »Izobraževanje« se kaže v tej perspektivi kot edini material samega udejanjanja »vzgoje«, in »vzgoja« je na nek način ravno namenjena »izobraževanju« ter izobraženosti sploh: socializira, kultivira potencialno brezobzirno, celo kaotično spontaniteto nastajajoče védnosti. Razsvetljenski edini gospodar, um, pa je tedaj prav tu pripoznan kot *historičen*: če te svoje lastne historičnosti ni zmožen in pripravljen reflektirati, je poleg načela, da je treba uporabljati razum brez vodstva nekoga drugega, torej konsekventno tudi to, da ga je moč uporabljati le na *vsakokratno* dostojen, lep, vzgojen način. Prosveta torej dobavlja razsvetljenstvu (praktičen) smoter. Tudi poslušnost *umu* zahteva *oblikovanje poslušnosti*. Dejstvo, da se vzgoja-in-izobraževanje disociira v »vzgojo« in »izobraževanje«, je torej treba obravnavati kot inherenten moment dialektike razsvetljenstva samega. Nikakor namreč ne gre le za nekakšno terminološko konvencijo med pedagogi. Tudi s takšnim izgovorom, tj. pod akademsko pozlato konceptivnega ideološkega določevanja, to disociiranje ne more skriti materialnih in historičnih mehanizmov, ki ga posredujejo. Ker ima komponenta vzgoje, dokler jo razumemo v amalgamu s kategorijo izobraževanja, latentno primes intelektualnega skepticizma, ker torej sploh noče biti početje že zdavnaj »vzgojenih vzgojiteljev«, »opravnikov«, »čudežnikov« z magično močjo, postane v modernih družbah neobhodno, da se to komponento »zavaruje« z njeno osamosvojitvijo — in to v toliko večji meri, kolikor večjo avtoritarnost

¹³ — Glede problematike, ki jo v slovenščini odpira etimološki sklop razsvetljenstvo/prosvetljenstvo prim. bibliografsko pripombo in komentar N. Pagon v članku *Razsvetljenstvo in sociologija* (v že citirani tematski številki Vestnika IMS, str. 102, op. 1): »Drzno bi bilo kar tako, brez pravih argumentov, izvesti sklep, da je denimo Zois razsvetljenec, Slomšek pa samo prosvetljenec«.

Tu nam gre seveda predvsem za to »drznost«; ne za arheologijo, temveč za interpretacijo iz perspektive zdajšnjosti.

neka družba izpričuje. Ta osamosvojitve seveda daruje svoj blagoslov tudi na nasprotno stran; ko se iz prosvetarjev ustvari pedagog, je videti krog povsem zaključen.¹⁴

Problem ni rešljiv z redukcijo »vzgoje-in-izobraževanja« ne na ta, ne na drugi atomizirani člen. Treba ga je dvigniti iz njegove aplikabilnosti (pedagogiziranosti) v teoretski premislek, da postane sofizem o »dialektični enotnosti«¹⁵ razviden kot mistifikacija dejanske dialektike formiranja ljudi.

Pavle Zgaga

¹⁴ — »Ce je učiteljski kader pomanjkljiv in je zveza izobrazba — vzgoja pretrgana, se vprašanje pouka rešuje s papirnatimi shemami, v katerih je vzgojnost poveličena, učiteljevo delo pa še bolj pomanjkljivo.« — A. Gramsci, *Izbrana dela*, Ljubljana 1974, str. 616.

¹⁵ — O tem, kako »si predstavljajo« sodobni pedagoški »risarji« nekatere »dialektične strukture« gl. odličen prispevek, B. Baskarja *Vzgojeslovno uestoljeslovje*, Problemi (Eseji 4), št. 299/1988, str. 3—7.

Immanuel Kant

O PEDAGOGIKI

Človek je edini stvor, ki ga je treba vzgajati.¹ Pod vzgojo /*Erziehung*/ namreč razumemo oskrbo (preskrbo, vzdrževanje), disciplino (strogost /*Zucht*/) in poučevanje poleg oblikovanja /*Bildung*/. Vsled tega je človek dojenec, — gojenec, — in učenec.

Živali svoje sile, brž ko jih le kaj imajo, uporabljajo pravilno, tj. na ta način, da ne postanejo škodljive za njih same. Dejansko je vredno občudovanja, če npr. opazimo, kako mlade lastovke, ki so se komaj izvalile iz jajc, zato nič manj ne znajo narediti tega, da njihovi ekskrementi padejo iz gnezda. Živali zato ne potrebujejo nobene oskrbe, kvečjemu hrano, toploto in uvajanje ali neko določeno zaščito. Večina živali pač res potrebuje prehrano, a nobena oskrbe. Pod oskrbo se namreč razume skrb staršev, da otroci ne bi uporabili svojih sil na škodljiv način. Ko bi npr. kaka žival, takoj ko pride na svet, kričala, kot to počnejo otroci, tedaj bi neizogibno postala plen volkov in drugih divjih zveri, ki bi jih privabilo njeno kričanje.

Disciplina ali strogost živalskost spremeni v človekost /*Menschheit*/. Žival je vse že po svojem instinktu; neki tuji um je zanjo priskrbel že vse. Človek pa potrebuje lastni um. Nima nobenega instinkta in načrt svojega vedênja si mora narediti sam. Ker pa takoj še ni sposoben, da bi to storil, temveč pride na svet surov: morajo to zanj storiti drugi.

¹ /Kantov tekst o pedagogiki je nastal na osnovi njegovih zapiskov za predavanja, ki jih je imel na univerzi v Königsbergu. Vsega skupaj je imel štiri serije predavanj, v zimskem semestru 1776—1777, v letnem semestru 1780, v zimskem semestru 1783—1784 in v zimskem semestru 1786—1787. Zapiske je prepustil svojemu učencu Rinku, naj naredi nekakšen izbor za objavo. Ne vemo natančno, kako se je Rink tega lotil, kako je — v primerjavi z rokopisom — razporedil tematiko ipd., skoraj gotovo pa je, da je on dodal podnaslove. — Kantova predavanja o pedagogiki so tudi komentar in polemika s takratnimi pedagoškimi učbeniki. Sprva se je Kant opiral na *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (1770) J. Basedowa, pozneje, po letu 1780 pa bi moral v skladu z univerzitetnim dekretom upoštevati *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Erzieher und künftige Jugendlehrer* (1780), avtorja S. Bocka; vendar pa se, kot pripominja Rink, Kant ni držal niti Bockovih načel niti njegovega načrta. — Vse opombe so povzete po A. Philonenkovi francoski izdaji tega Kantovega teksta, ki ga je sam prevedel, opremil z izčrpnim komentarjem in napisal obsežen uvod; knjiga je izšla pod naslovom *Réflexions sur l'éducation* pri založbi Vrin, Paris 1966. — Op. ur./

Človeški rod bi moral sam, s svojim lastnim prizadevanjem pogloma razviti celotno naravno zasnovano /*Naturanlage*/ človeštva. Ena generacija vzgoji drugo. Pri tem lahko prvi začetek iščemo v kakem surovem ali pa tudi v popolnem, izoblikovanem stanju. Toda če privzamemo, da je bilo prej in najprej to slednje: tedaj je človek pozneje vendarle moral spet postati divji in zapasti v surovost /*Rohigkeit*/.

Disciplina preprečuje, da bi se človek zaradi svojih živalskih vzgibov oddaljil od svojega poslanstva, človeštva. Mora mu ga npr. omejiti, da se ne bi divje in nepremišljeno podajal v nevarnosti. Strogost je potemtakem zgolj negativna, namreč ravnanje, s katerim se človeku odvzame divjost, medtem ko je poučevanje pozitivni del vzgoje.

Divjost je neodvisnost od zakonov. Disciplina človeka podvrže zakonom človeštva in začinja s tem, da mu da čutiti prisilo zakonov. To pa se mora zgoditi zgodaj. Tako se npr. otrok spočetka ne pošilja v šolo z namenom, da bi se naj tam kaj naučili, temveč da bi se navadili na to, da sedijo pri miru in da se ravna jo točno po tem, kar jim je predpisano, da tako v prihodnosti ne bi nemara vsake izmed svojih domislic dejansko in pri priči tudi izvedli.

Človek pa ima po naravi tako veliko nagnjenje k svobodi, da bi ji, ko je enkrat nekaj časa navajen nanjo, žrtvoval vse. Prav zato mora biti potemtakem disciplina, kot rečeno, tudi uporabljena zelo zgodaj, kajti če se to ne zgodi, je človeka pozneje težko spremeniti. Potem bo sledil vsaki muhi. To se vidi tudi pri divjih narodih ki se, tudi če tekom daljšega časa služijo Evropejcem, vendar nikoli ne navadijo na njihov način življenja. Pri njih pa to ni neko plemenito nagnjenje k svobodi, kot menijo Rousseau in drugi, temveč neka določena surovost, saj tu žival v sebi takorekoč še ni razvila človeškosti. Zato se mora človeka zgodaj navaditi na to, da se podvrže predpisom uma. Če se mu je v mladosti puščalo, da je bilo po njegovem, in se mu v tem ni nudilo odpora: tedaj bo skozi vse svoje življenje obdržal neko določeno divjost. In tistim, ki se jim je zaradi vse prevelike materinske nežnosti v mladosti prizanašalo, to prav tako nič ne pomaga, kajti pozneje povsod naletijo na le še toliko večji odpor in povsod dobivajo udarce, brž ko se spustijo v posle sveta.

Pri vzgoji velikih mož je običajna napaka to, da se jim, ker so določeni za vladanje, tudi v mladosti nikoli zares ne nudi odpora. Pri človeku je zaradi njegovega nagnjenja k svobodi nujno potrebna zgl-

² /Kant tu kritizira Rousseaujev *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), predvsem opombo 16; nasploh je Kant zavračal idilične predstave o domorodcih. Vendar pa je treba pripomniti, da je tudi Rousseaujeva podoba domorodcev precej bolj mračna kakor tista, ki mu jo pripisuje Kant. Cf. E. Cassirer, *The Question of J. J. Rousseau*, New York, 1963, str. 103, P. Burgelin, *La Philosophie de l'existence de J. J. Rousseau*, Paris 1952, str. 276, J. Chateau, *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation*, Paris 1962, str. 114 ff./

ditev njegove surovosti; pri živali pa, nasprotno, zaradi njenega instinkta ne.

Človek potrebuje oskrbo in oblikovanje. Oblikovanje zajema strogost in poučevanje. Tega, kolikor je znano, ne potrebuje nobena žival.³ Kajti nobena izmed njih se nečesa ne nauči od starejših, razen ptice svojega napeva. V tem jih poučijo starejši in prav ganljivo je opazovati, ko, kot v kaki šoli, eden od staršev na vso moč zapoje svojim mladičem, ti pa si prizadevajo, da bi iz svojih malih grl proizvedli iste zvoke. Da bi se prepričali, da ptice ne pojejo po instinktu, temveč se tega dejansko naučijo, bi bilo vredno truda narediti preiskus in kanarčkom odvzeti denimo polovico njihovih jajc ter jim podtakniti jajca vrabcev ali tudi povsem mlade vrabce pač zamenjati z njihovimi mladiči. Če bi te sedaj prenesli v kako sobo, kjer ne bi mogli slišati vrabcev zunaj: tedaj bi se naučili napeva kanarčkov in dobili bi pojoče vrabce. In tudi dejansko je vredno velikega občudovanja, da vsaka ptičja vrsta skozi vse generacije obdrži nek določen glavni napev in tradicija tega napeva je kar najbolj verna na svetu.

Človek lahko postane človek le z vzgojo. Vse, kar je, naredi iz njega vzgoja. Pripomniti je treba, da človeka vzgajajo samo ljudje, ljudje, ki so prav tako vzgojeni. Zato tudi pomanjkanje discipline in poučevanja pri nekaterih ljudeh te spet naredi za slabe vzgojitelje svojih gojencev. Če bi se nekoč za našo vzgojo zavzelo kako bitje višje vrste, bi vendarle videli, kaj bi lahko nastalo iz človeka. Ker pa vzgoja človeka deloma nekaj nauči, deloma pa tudi nekaj pri njem samo razvije: zato ne moremo vedeti, kako daleč segajo pri njem naravne zasnove. Ko bi bil s podporo velikih in z združenimi močmi mnogih tu narejen vsaj en eksperiment: tedaj bi nam tudi že to dalo neka pojasnila o tem, do kod približno bi jih človek zmož razviti.⁴ Toda prav tako kot je za spekulativno glavo pomembno, je to za človekoljuba žalostno spoznanje, ko vidi, kako veliki večinoma skrbijo vselej le zase in da v pomembnem eksperimentu vzgoje ne sodelujejo na ta način, da bi narava storila en korak bližje k popolnosti.

Ni ga, ki ne bi bil v mladosti zanemarjen in ki bi naj v zrelejših letih sam ne uvidel, kje, najsi bo to v disciplini ali v kultiviranju (tako je moč imenovati poučevanje), so ga puščali vnemar. Tisti, ki ni kul-

³ /Tu se Kant, kot je videti, oddaljuje od Rousseauja. »Tudi živali«, pravi Rousseau, »se veliko naučijo. Imajo čutila, a se jih morajo naučiti uporabljati; imajo potrebe, a se morajo naučiti zanje poskrbeti; morajo se naučiti jesti, hoditi, leteti. Stirinožci, ki se držijo na svojih nogah že od rojstva, zaradi tega še ne znajo hoditi. Kanarčki, ki pobegnejo iz svoje kletke, sptoh ne znajo leteti, ker niso nikoli leteli. Za živa in čuteča bitja je vse učenje /instruction/.« Cf. J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, I. knjiga, v *Oeuvres complètes* (éd. P. R. Auguis), vol. III, str. 73./

⁴ /Pri Rousseauju najdemo tole podobno misel: »Kdo si upa določiti natančne meje naravi in reči: do tod lahko človek gre — naprej pa ne?« Cf. *Seconde Préface de la Nouvelle Héloïse*, v *Oeuvres complètes*, op. cit., vol. VII, str. 8; cf. tudi *Emile*, I. knjiga, op. cit., str. 71./

tiviran, je surov, kdor ni discipliniran, je divji. Opustitev discipline je večje zlo kot opustitev kulture, zakaj to je mogoče pozneje še nadomestiti; divjosti pa se ne da odpraviti in spodrsnjaja v disciplini ni več moč nikoli popraviti. Morebiti bo vzgoja postajala vedno boljša in bo vsaka naslednja generacija naredila en korak bližje k izpopolnitvi človeštva: kajti zadaj za edukacijo /*Edukation*/ tiči velika skrivnost popolnosti človeške narave. Od zdaj naprej se to lahko zgodi. Kajti šele sedaj se začenja pravilno presoјati in jasno uvidevati, kaj pravzaprav spada k dobri vzgoji. Vzhičujoče /*entzückend*/ je predstavlјati si, da bo človeška narava z vzgojo postajala vedno bolj razvita in da jo je mogoče spraviti v neko formo, ki je primerna človeštvu. To nam odpira pogled na neki bodoči srečnejši človeški rod.

Osnutek za teorijo vzgoje je veličasten ideal in nič za to, če ga takoj še nismo sposobni realizirati. Le da te ideje ne smemo imeti kar naravnost za himerično in jo razglasiti za lep sen, pa četudi pri njeni izpeljavi nastopijo ovire.

Ideja ni nič drugega kot pojem o neki popolnosti, ki je v izkušnji še ni moč najti.⁵ Npr. ideja neke popolne, po pravilih pravičnosti vladane republike! Je ta zaradi tega nemogoča? Naša ideja mora biti najprej le pravilna in tedaj ob vseh ovirah, ki ji še stojijo na poti v njeni izpeljavi, nikakor ni nemogoča. Ko bi npr. vsakdo lagal, bi mar bilo zato govorjenje resnice gola muha? In ideja vzgoje, ki bi v človeku razvila vse naravne zasnove, je vsekakor resnična /*Wahrhaft*/.

Ob zdajšnji vzgoji človek ne doseže docela smotra svojega obstoja. Zakaj kako različno živijo ljudje! Do neke uniformnosti med njimi lahko pride le tedaj, če ravnaјo po istih načelih in ta načela bi jim morala postati druga narava.⁶ Delamo lahko na načrtu neke bolj smotrne vzgoje in napotilo zanjo prepustimo zanamcem, ki jo lahko polagoma realizirajo. Pri jegličih npr. vidimo, da, če jih gojimo iz korenine, dobimo vse le v eni in isti barvi; če pa, nasprotno, posejemo njihova semena: tedaj jih dobimo v povsem drugih in najrazličnejših barvah. Narava je potemtakem vanje vendarle položila kali⁷ in pri tem, da se te v njih razvije, gre le za ustrezno sejanje in presajevanje. Tako tudi pri človeku!

Mnoge kali ležijo v človeštvu in naša naloga je sedaj, da sorazmerno razvijemo naravne zasnove, človeštvo razprostrmo iz njegovih kali in storimo, da človek doseže svoje poslanstvo. Živali ga izpol-

⁵ /Aluzija na slavno mesto iz Kantove *Kritik der reinen Vernunft* (1781)./

⁶ /O drugi naravi pravi Rousseau: »Dobre so tiste družbene institucije, ki najbolj znajo človeka denaturirati, mu odvzeti njegovo absolutno eksistenco za sebe, mu dati relativno /eksistenco/, in prenesti jaz v skupno enotnost.« Cf. *Emile*, I. knjiga, op. cit., str. 16./

⁷ /Kant načeloma razlikuje pojma »kal« (*Keim*) in »zasnova« (*Anlage*) tudi v svojih drugih delih./

nijo same od sebe in ne da bi ga poznale. Človek mora šele poskušati, da bi ga dosegel, to pa se ne more zgoditi, če sploh nima nekega pojma o svojem poslanstvu. Pri individuiu je doseganje poslanstva tudi docela nemogoče. Če že privzemamo neki dejansko izoblikovan prvi človeški par, pa bi vendarle hoteli videti, kako vzgaja svoje gojence. Prvi starši otrokom že dajejo neki zgled, otroci ga posnemajo in si tako razvijejo lastne naravne zasnove. Vseh pa ni moč izoblikovati na ta način, kajti otroci večinoma dobijo zgled le v priložnostnih okoliščinah. Nekoč ljudje niso imeli niti pojma o popolnosti, ki jo lahko doseže narava. Tudi mi sami si s tem pojmom sploh še nismo na jasnem. Toliko pa je gotovo, da posamezni ljudje, pri vsem oblikovanju svojih gojencev, teh ne morejo spraviti do tega, da bi dosegli svoje poslanstvo. Ne posamezni ljudje, temveč človeški rod bi moral dospeti tja.

Vzgoja je umetnost, katere izvajanje je treba izpopolnjevati skozi mnoge generacije. Vsaka generacija, oskrbljena z znanji predhodne, lahko vedno bolj vzpostavlja tako vzgojo, ki sorazmerno in smotrno razvije vse naravne zasnove človeka in tako celotni človeški rod privede do njegovega poslanstva. — Previdnost je hotela, da naj človek dobro spravi na dan iz samega sebe in mu takorekoč govori: »Pojdi v svet«, — tako nekako bi bil lahko Stvarnik nagovoril človeka — »opremil sem te s vsemi zasnovami za dobro /Anlagen zum Guten/. Na tebi je, da jih razviješ, in tako je tvoja lastna sreča in nesreča odvisna od tebe samega.⁸

Človek bi moral svoje zasnove za dobro šele razviti; Previdnost jih vanj ni položila že izgotovljene; so gole zasnove in so brez razločka moralnosti. Izboljšati samega sebe, samega sebe kultivirati in, če je zel, pri sebi proizvesti moralnost, to bi moral /soll/ človek. Toda če to zrelo premislimo, ugotovimo, da bo to zelo težko. Zato je vzgoja največji problem in najtežje, kar je moč naložiti človeku. Zakaj uvid je odvisen od vzgoje, vzgoja pa je spet odvisna od uvida. Zato lahko vzgoja le polagoma naredi kak korak naprej in le tako, da ena generacija svoje izkušnje in znanja izroči naslednji, ta spet nekaj pristavi in jih tako preda naslednji, lahko vznikne nek pravilen pojem o načinu vzgoje /Erziehungsart/. Katera velika kultura in izkušnja potemtakem ne predpostavlja tega pojma? Zato je tudi lahko nastal le pozno in mi sami ga še nismo docela pojasnili. Ali naj vzgoja v posameznem res posnema izoblikovanje človeštva v občem, skozi njegove različne generacije?

⁸ /To je znana Rousseaujeva tema: »(Previdnost) je naredila (človeka) svobodnega, da bi bil po izbiri dober, ne slab. Postavila ga je v stanje, ko mora o tem odločati in uporabljati sposobnosti, ki mu jih je namenila (. . .)«. Cf. *Emile*, IV. knjiga, op. cit., str. 173./

Dve iznajdbi ljudi pač res lahko imamo za najtežji: namreč iznajdbo umetnosti vladanja in iznajdbo umetnosti vzgoje in vendar je že njuna ideja še vedno sporna.

Od kod pa sedaj začnemo razvijati človeške zasnove? Naj začnemo od surovega ali od nekega že izoblikovanega stanja? Težko si je misliti razvoj iz surovosti (od tod je tudi pojem prvega človeka tako težak) in vidimo, da so pri razvoju iz takšnega stanja vendarle vedno znova padli nazaj v surovost in so se šele potem spet na novo povzdignili iz njega. V najstarejših poročilih, ki so nam jih zapisana pustili za seboj, — in kakšna kultura vendar že spada k pisanju? Tako da bi se lahko z ozirom na omikanega /*gesittet*/ človeka začetek umetnosti pisave imenovalo začetek sveta — tudi pri zelo omikanih ljudstvih zasledimo neko močno približevanje /*Angrenzen*/ k surovosti.

Ker do razvoja naravnih zasnov pri človeku ne pride samo od sebe, je zato vsa vzgoja — neka umetnost. — Narava ni za to položila vanj nobenega instinkta. — Tako izvor kakor napredek te umetnosti je bodisi mehaničen, brez načrta, uravnan po danih okoliščinah, bodisi razsoden /*judiciös*/. Mehanično vznikne umetnost vzgoje zgolj ob prirodnih priložnostih, kjer izkusimo, če je nekaj človeku škodljivo ali koristno. Vsaka umetnost vzgoje, ki vznikne zgolj mehanično, mora imeti zelo veliko napak in pomanjkljivosti, ker ne temelji na nikakršnem načrtu. Umetnost vzgoje ali pedagogika mora potemtakem postati razsodna, če naj človeško naravo razvije tako, da bi dosegla svoje poslanstvo. Že vzgojeni starši so zgledi za ravnanje, po katerih se oblikujejo otroci. Toda če naj ti postanejo boljši: tedaj mora pedagogika postati študij, sicer ni od nje pričakovati ničesar in tako bo nekdo, ki ga je vzgoja pokvarila, vzgajal drugega. Mehaničnost v umetnosti vzgoje mora biti spremenjena v znanost, sicer ne bo nikoli postala neko povezano prizadevanje in tedaj ena generacija utegne podreti to, kar je bila druga že zgradila.

Princip umetnosti vzgoje, ki bi ga morali imeti pred očmi še posebej tisti možje, ki delajo načrte za vzgojo, je: otroke se naj vzgaja tako, kot je primerno, ne sedanjemu, temveč bodočemu, po možnosti boljšemu stanju človeškega rodu, to je: ideji človeštva in njegovega celotnega poslanstva. Ta princip je velikega pomena. Starši navadno vzgajajo svoje otroke le tako, da se ti prilagajajo sedanjemu svetu, najsi bo ta tudi pokvarjen. Toda morali bi jih vzgajati bolje, da bi se s tem proizvedlo neko prihodnje boljše stanje. Tu pa naletimo na dve oviri:

1) Starši namreč navadno skrbijo le za to, da njihovim otrokom v svetu dobro uspeva, in 2) vladarji obravnavajo svoje podanike le kot instrumente za svoje namene.

Starši skrbijo za dom, knezi za državo. Oboji pa za končni smoter nimajo tistega, kar je najboljše za svet /*das Weltbeste*/, in popolno,

za kar je človeštvo določeno in za kar ima tudi zasnovu. Zasnova za nek načrt vzgoje pa mora biti narejena kozmopolitsko. In ali je potem tisto, kar je najboljše za svet, neka ideja, ki nam je lahko škodljiva v tem, kar je najboljše za nas zasebno /in unser Privatbesten/? Nikakor! zakaj čeprav se zdi, da bi moral človek pri njej nekaj žrtvovati, pa se z njo vendar zato nič manj ne podpira tudi tisto najboljše njegovega sedanjega stanja. In potem, kakšne veličastne posledice jo spremljajo! Dobra vzgoja je prav to, iz česar izvira vse, kar je dobrega na svetu. Kali, ki ležijo v človeku, se mora le vedno bolj razvijati. Kajti razlogov za zlo se ne da najti v naravnih zasnovah človeka. Vzrok zla je samo to, da narava ni postavljena pod pravila. V človeku ležijo samo kali za dobro.

Od kod pa naj tedaj pride boljše stanje sveta? Od knezov ali od podanikov? da se ti namreč najprej sami izboljšajo in pridejo na pol poti naproti neki dobri vladi? Ali ga naj osnujejo vladarji: tedaj se mora najprej izboljšati vzgoja vladarjev, ki je dolgo časa imela veliko napako, da v mladosti niso naleteli na odpor. Toda drevo, ki stoji samo na polju, raste krivo in široko razprostira svoje veje; nasprotno pa drevo, ki raste sredi gozda, ker se mu drevesa poleg njega upirajo, raste naravnost navzgor in išče zraka in sonca nad sabo.⁹ Tako je tudi z vladarji. Vendar je še vedno bolje, da jih vzgaja nekdo izmed podanikov, kot pa da bi jih vzgajali njim enaki: Dobro smemo torej pričakovati od zgoraj navzdol le v primeru, da je vzgoja tam odličnejša. Zato gre tudi tu potemtakem v glavnem za zasebna prizadevanja in ne toliko za pomoč knezov, kot so menili Basedow¹⁰ in drugi, kajti izkušnja uči, da ti za dosego svojih smotrov nimajo pred očmi toliko tistega, kar je najboljše za svet, temveč, nasprotno, zlasti le blagostanje svoje države. Če pa priložijo denar za to: tedaj mora vendar ostati prepuščeno njim, da zarišejo načrt za to. Temu je tako v vsem, kar zadeva izoblikovanje človeškega duha, razširitve človeških spoznanj. Moč in oblast tega ne zmoreta, kvečjemu olajšata. Vendar pa bi to lahko zmogla, če državna ekonomija ne bi vselej le vnaprej preračunala davščin za državno blagajno. Tudi akademije tega do sedaj še niso storile in izgledi, da bodo to še storile, niso bili nikoli bolj neznantni kot zdaj.

⁹ /Podobno prisposodobu najdemo v Kantovemu spisu *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, v *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I*, v *Werkausgabe*, Bd. XII, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1974; kadar Kant govori o »upogibanju« drevesa, ima v mislih prisposodobu za človekov egoizem./

¹⁰ /J. Basedow, znani pedagog iz Kantovega časa, je avtor naslednjih knjig o vzgoji: *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Altona, Bremen 1770; *Das zu Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schuhl der Menschen freundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer* . . . Leipzig 1774; *Das Basedowische Elementarwerk*, Leipzig, 1785 (2. izd.). Basedow se je imel za Rousseaujevega učenca. Gl. tudi op. 1./

Zatorej bi naj bila tudi ureditev šol odvisna zgolj od sodbe najbolj razsvetljenih poznavalcev. Vsa kultura se začinja pri zasebnikih in se od tu razširja navzven. Postopno približevanje človeške narave k njenemu smotru je možno zgolj s prizadevanjem oseb z bolj širokimi nagnjenji, ki so udeleženi v tistem, kar je najboljše za svet, in so sposobni ideje nekega bodočega boljšega stanja. Saj ima tu pa tam še marsikateri velik mož svoje ljudstvo takorekoč le za del naravnega kraljestva in potemtakem tudi pazi le na to, da se pomnoži. V skrajnem primeru se potem zahteva tudi še kako veččino, vendar pa zgolj zato, da bi lahko podanike toliko bolje uporabljal kot orodje za svoje namene. Seveda morajo imeti tudi zasebniki najprej pred očmi naravni smoter, vendar pa morajo potem posebno gledati tudi na razvoj človeštva in na to, da to ne bi postalo samo večče, temveč tudi omikano in, kar je najtežje, da skušajo potomstvo spraviti dlje, kot so prišli sami.

Pri vzgoji se mora človeka potemtakem 1) *disciplinirati*. Disciplinirati pomeni skušati odvrniti, da živalskost, tako v posamičnem kot družbenem človeku, ne bi postala v škodo človeštvu. Disciplina je torej zgolj krotitev divjosti.

2) Človeka je treba *kultivirati*. Kultura obsega uk in pouk. Je pridobitev veččine. Ta je posest neke zmožnosti, ki zadošča za vse poljubne smotre. Sama torej sploh ne določa nikakega smotra, temveč to pozneje prepusti okoliščinam.

Nekatere veččine so v vseh primerih dobre, npr. branje in pisanje; druge le za nekatere smotre, npr. glasba, da bi nas naredila priljubljene. Zaradi množstva smotrov postane veččina takorekoč neskončna.

3) Gledati je treba tudi na to, da bi človek postal *preudaren /klug/*,¹¹ se prilegel človeški družbi, da bi bil priljubljen in imel nek vpliv. K temu spada neka določena vrsta kulture, ki jo imenujemo *civiliziranost*. Zanja so potrebne manire, pristojnost in neka določena preudarnost, vsled katere je mogoče vse ljudi uporabljati za svoje končne smotre. Ravna se po spremenljivem okusu vsake dobe. Tako so še pred nekaj desetletji imeli radi ceremonije v medsebojnih odnosih.

4) Gledati se mora na *moraliziranje /Moralisierung/*. Človek naj ne bo zgolj večč za vsakršen smoter, temveč bi moral dobiti tudi nrvstveno držo */Gesinnung/*, da bo izbiral le zares dobre smotre.

¹¹ /Beseda »Klugheit« — preudarnost, previdnost, premetenost, zvitost, modrost — ima po Kantu dva pomena, namreč, v smislu odnosa do sveta, kot sposobnost, da človek deluje na druge ljudi na ta način, da jih uporabi v svoje namene, in v privatnem smislu, kot sposobnost, da vse svoje cilje poveže in združi na ta način, da so njemu v prid. Cf. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785); širše o tem cf. *Eine Vorlesung Kants über Ethik, im Auftrage der Kantgesellschaft*, hrsg. Paul Menzer, Berlin 1924, str. 162—163./

Dobri smotri so tisti, ki jih nujno odobrava sleherni; in ki so lahko istočasno smotri slehernega.

* * *

Človeka je moč bodisi dresirati, uriti, mehanično poučiti ali pa dejansko razsvetliti. Dresiramo pse, konje, in dresiramo lahko tudi ljudi. (Ta beseda izhaja iz angleščine, od *to dress*, obleči. Od tod tudi *Dreßkammer* /oblačilnica/, kraj, kjer se duhovnik preobleči, in ne *Trostkammer* /tolažilnica./)

Z dresiranjem pa stvar še ni opravljena, temveč gre predvsem za to, da se otroci naučijo *misлити*. To meri na principe, iz katerih izvirajo vsa ravnanja. Vidimo torej, da je pri prvi vzgoji treba postoriti zelo veliko. Običajno pa se pri zasebni vzgoji le malo izvaja četrti, najpomembnejši moment, kajti otroke se v bistvenem vzgaja tako, da se moralizacijo prepusti duhovniku. Toda kako nekončno važno je, da se otroke od mladega uči, da se jim pregreha zagnusi, pa ne ravno edino iz tega razloga, ker jo je Bog prepovedal, temveč ker je gnusa vredna sama v sebi. Sicer namreč zlahka pridejo na misel, da bi jo lahko pač vselej zagrešili in da bi bila, ko bi je Bog le ne bil prepovedal, drugače pač dovoljena in da bi Bog zatorej enkrat pač res lahko naredil kako izjemo. Bog je najsvetlejša bitje in hoče samo to, kar je dobro, in zahteva, naj se držimo kreposti zaradi njene notranje vrednosti in ne zaradi tega, ker on tako zahteva.

Živimo v času discipliniranja, kulture in civiliziranja, toda še zdaleč ne v času moraliziranja.¹² Pri zdajšnjem stanju ljudi je moč reči, da sreča držav narašča hkrati z bedo ljudi. In še vedno je vprašanje, če ne bi bili v surovem stanju, kjer ne bi prišlo do vse te kulture, srečnejši kot pa v našem zdajšnjem stanju.¹³ Zakaj kako se lahko ljudi osreči, če se jih ne naredi npravne in modre? Kvaliteta zla se tedaj ne zmanjša.

Preden lahko ustanovimo moralne šole, moramo najprej ustanoviti eksperimentalne šole.¹⁴ Vzgoja in poučevanje ne smeta biti zgolj mehanična, temveč morata temeljiti na principih. Vendar pa prav tako ne smeta biti zgolj rezonirajoča, temveč morata biti na določen način

¹² /Prim. tole mesto iz Kantovega spisa »Was ist Aufklärung?«: (1784): »No, in če se zdaj zastavi vprašanje: ali živimo danes ta dan v nekem razsvetljenem obdobju? tedaj se odgovor glasi ne, pač pa v obdobju razsvetljenstva.« Cf. slov. prev. »Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenje«, *Vestnik IMS*, 1987, 1, str. 12./

¹³ /Aluzija na Rousseauja; Kant v svojih antropoloških spisih (op. cit.) poudarja, da Rousseau ni hotel spraviti človeka nazaj v naravno stanje, temveč da je po njegovem treba, kadar govorimo o sedanjem stanju človeka, upoštevati retrospektivni pogled na preteklost. Nekaj drugega pa je vprašanje, ali je bil človek takrat, v stanju barbarstva, preden je nastopila kultura, bolj srečen, kot je sedaj./

¹⁴ /Prva normalna šola (*Normalschule*) je bila ustanovljena leta 1771 na Dunaju. Kant tu kritizira Felbigerjev šolski odlok iz 1774, vendar pa ti očitki niso povsem zasluženi. Kantovo misel o eksperimentalnih in normalnih šolah je pozneje povzel Herbart./

tudi mehanizem. V Avstriji so obstajale večinoma le normalne šole, ki so bile postavljene po nekem načrtu, zoper katerega je bilo upravičeno mnogo povedanega in se mu je lahko še posebej očitale slepo mehaničnost. Po teh normalnih šolah so se morale potem ravnati vse druge in ljudje, ki niso bili v teh šolah, sploh niso mogli napredovati. Takšni predpisi kažejo, kako zelo se vlada ukvarja s tem, in pri priliki te vrste pač res ni mogoče, da bi se izcimilo kaj dobrega.

V splošnem se namreč domišlja, češ da eksperimenti pri vzgoji niso potrebni in da je mogoče že z umom presoditi, ali bo nekaj dobro ali pa ne. Toda v tem se zelo motijo in izkušnja uči, da se pri naših poskusih pogosto pokažejo učinki, ki so docela nasprotni od tistih, ki smo jih pričakovali. Vidimo torej, da nobena človeška starost, saj gre za eksperimente, ne more prikazati nekega popolnega načrta vzgoje. Edina eksperimentalna šola, ki je tu takorekoč začela utirati pot, je bila Dessauski zavod. Ta sloves mu je treba pustiti ne glede na mnoge napake, ki bi se mu jih lahko očitale; napake, do katerih pride pri vseh sklepih, ki se jih dela v poskušanju, da namreč k temu še vedno spadajo novi poskusi. Na določen način je bila to edina šola, pri kateri so imeli učitelji to svobodo, da delajo po lastnih metodah in načrtih in kjer so bili povezani tako med seboj kot tudi s vsemi učenjaki v Nemčiji.

* * *

Vzgoja vključuje *preskrbo* in *oblikovanje* /*Bildung*/. To slednje je 1) *negativno*, disciplina, ki zgolj odpravlja napake; 2) *pozitivno*, poučevanje in uvajanje in v tolikšni meri spada h kulturi. *Uvajanje* /*Anführung*/ je vodstvo v izvajanju tistega, kar smo se naučili. Od tod vznikne razloček med *informatorjem* /*Informator*/, ki je zgolj učitelj, in *domačim vzgojiteljem* /*Hofmeister*/, ki je vodnik /*Führer*/. Oni vzgaja zgolj za šolo, ta za življenje.

Pri gojencu je prvo obdobje tisto, ko mora pokazati ponižnost /*Unterwürfigkeit*/ in neko pasivno pokorščino; drugo, ko se mu že dopušča uporabljati preudarek in svojo svobodo, toda v mejah zakonov. V prvem je /*prisotna*/ mehanična, v drugem moralna prisila.

Vzgoja je bodisi *zasebna* bodisi *javna* vzgoja. Slednja zadeva le informacijo /*Information*/ in ta lahko vselej ostane javna. Izvajanje predpisov je prepuščeno prvi. Dovršena javna vzgoja je tista, ki združuje oboje, poučevanje in moralno oblikovanje. Njen smoter je: podpora dobre zasebne vzgoje. Šolo, v kateri se to vrši, imenujemo vzgojni zavod. Takšnih zavodov ne more biti mnogo in število gojencev v njih ne more biti veliko, ker so zelo dragi in že sama njihova ustanovitev zahteva zelo veliko denarja. Z njimi je tako kot s sirotišnicami in bolnišnicami. Zgradbe, ki so za to potrebne, plačevanje direktorjev,

nadzornikov in strežnikov odvzame že polovico od za to nakazanega denarja in dognano je, da bi bili siromaki precej bolje preskrbljeni, če bi se jim ta denar pošiljalo na dom. Zato je tudi težko, da bi lahko na takšne zavode hodili tudi drugi in ne zgolj otroci bogatih ljudi.

Smoter takšnih javnih zavodov je: izpopolnitev domače vzgoje. Ko bi le starši ali drugi, ki so pri vzgoji njihovi pomočniki, bili dobro vzgojeni: šele tedaj bi lahko odpadel izdatek za javne zavode. V teh bi morali delati poskuse in oblikovati subjekte, in od tod bi potem morala izvirati dobra domača vzgoja.

Za zasebno vzgojo poskrbijo bodisi starši sami bodisi, saj ti včasih nimajo časa, sposobnosti ali pa tudi prav nobenega veselja za to, druge osebe, ki so plačani pomočniki. Pri vzgoji, ki jo izvajajo ti pomočniki, pa pride do zelo težavne okoliščine, da je avtoriteta razdeljena med starše in tega domačega vzgojitelja. Otrok bi se moral ravnati po predpisih domačega vzgojitelja, potem pa bi spet moral slediti tudi muham staršev. Pri takšni vzgoji je nujno, da starši svojo celotno avtoriteto odstopijo domačemu vzgojitelju.¹⁵

V kolikšni meri pa bi smela zasebna vzgoja imeti prednost pred javno, ali ta pred ono? Vobče se vendarle zdi, da je, ne zgolj v odnosu do večine, temveč tudi z ozirom na značaj državljana /*eines Bürgers*/, javna vzgoja koristnejša kot domača. Slednja prav često družinske napake ne samo poudari, temveč jih tudi pomnoži.

Kako dolgo pa naj potem vzgoja traja? Do dobe, ko je narava sama določila človeka za to, da se osamosvoji; ko se pri njem razvije instinkt za spolnost; ko lahko sam postane oče in bi moral sam vzgajati, približno do šestnajstega leta.¹⁶ Po tej dobi je pač res mogoče uporabljati še pomožna sredstva kultiviranja in izvajati neko prikrito disciplino, toda redne vzgoje nič več.

Gojenčeva ponižnost je bodisi *pozitivna*, ko mora storiti to, kar mu je predpisano, ker sam še ne more presojudati in v njem še naprej vztraja gola sposobnost posnemanja, ali pa *negativna*, ko mora storiti, kar hočejo drugi, če hoče, da naj drugi spet storijo nekaj njemu na ljubo. Pri prvi nastopi kazen, pri drugi to, da tega, kar hoče on, ne storimo; dasi že lahko misli, pa tu v svojih radostih vendarle ni neodvisen.

Eden največjih problemov vzgoje je, kako bi lahko podrejanje zakonski prisili združili s sposobnostjo, da uporabljamo svojo svobodo. Zakaj prisila je nujno potrebna! Kako bi kultivirali svobodo ob prisili? Svojega gojenca bi moral navaditi da prenaša neko prisilo nad svojo svobodo, hkrati pa bi ga moral uvajati v to, da dobro uporablja

¹⁵ /Cf. Rousseau, *Emile*, I. knjiga, op. cit., str. 48: »Emile je sirota. Ni pomembno, da ima očeta in mater. Ko sem prevzel njihove dolžnosti, sem nasledil tudi njihove pravice. Svoje starše mora spoštovati, toda ubogati mora samo mene. To je moj prvi, ali boljše, moj edini pogoj.«/

svojo svobodo. Brez tega je vse goli mehanizem in kdor je prikrajšan vzgoje, svoje svobode ne zna uporabljati. Zgodaj mora začutiti neizogibni odpor družbe, da bi spoznal, kako težko se je sam vzdrževati, trpeti pomanjkanje in služiti, da bi lahko bil neodvisen.

Tu moramo upoštevati naslednje: 1) da otroku že od najbolj zgodnjega otroštva naprej pustimo, da je v vsem svoboden (razen v tistih rečeh, kjer bi škodil samemu sebi, npr. če poseže po ostrem nožu), če se to le ne dogaja na ta način, da ovira svobodo drugih, npr. če bi kričal ali če bi bil razposajen na vse preglasen način, bi drugim res delal težave. 2) Pokazati mu moramo, da svojih smotrov ne more doseči drugače kot le tako, da tudi drugim dopušča, da dosežejo svoje smotre, npr. da ga z ničemer ne razveselimo, če ne stori tega, za kar hočemo, da se naj nauči etc. 3) Dokazati mu moramo, da mu nalagamo neko prisilo, ki ga vodi k uporabi njegove lastne svobode, da ga kultiviramo zato, da bi lahko nekoč bil svoboden, tj. da mu ne bi bilo treba biti odvisen od skrbi drugih. To slednje je najpomembnejše. Kajti pri otrocih pride šele pozno do spoznanja, da se bodo morali npr. pozneje sami pobrigati za svoje preživljanje. Mislijo, pa saj bo vedno tako kot doma pri starših, da dobijo jesti in piti, ne da bi jim bilo treba skrbeti za to. Brez onega ravnanja so otroci, še posebej otroci bogatih staršev in vladarski sinovi, kakor tudi prebivalci Tahitija, tekom celega življenja otroci. Tu ima javna vzgoja svoje najbolj očitne odlike, kajti pri njej se naučijo meriti svoje moči, naučijo se omejitve zaradi pravice drugih. Tukaj ni nihče deležen prednosti, ker povsod čuti odpor, ker pritegne pozornost nase le tako, da se izkaže s kako zaslugom. Ta /vzgoja/ daje najboljši vzor bodočega državljana.

Toda tu moramo upoštevati še eno težavo, ki je v tem, da je treba anticipirati poznavanje spolnosti, da bi tako še pred nastopom moškosti preprečili pregreho. Vendar bomo o tem obširneje razpravljali spodaj.¹⁷

Prevedel Zdravko Kobe

Prevedeno po: Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, v *Werkausgabe*, Bd. XII. Suhrkamp, Frankfurt/M 1974, str. 691—761 (preveden je uvod, str. 697—712; gl. tudi op. 1).

¹⁶ /To starostno mejo navaja Kant tudi v svojem delu *Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte* (1784)./

¹⁷ /Uvodnemu delu Kantovega spisa o pedagogiki sledita dve daljši poglavji, o telesni vzgoji in o praktični vzgoji. Ze na prvih straneh razprave o telesni vzgoji naletimo tudi na Kantovo inačico slavne Rousseaujeve formule o negativni vzgoji (»Prva vzgoja mora biti torej čisto negativna (. . .)«, cf. *Emile*, II. knjiga, op. cit., str. 144). Kant pravi takole: »Nasploh lahko ugotovimo, da mora biti prva vzgoja zgolj negativna (*Überhaupt muss man merken, dass die erste Erziehung nur negativ sein müsse*), tj. da ne smemo temu, za kar je poskrbeja narava (*Vorsorge der Natur*) dodati nič novega, temveč je potrebno le, da narave ne motimo. Če je v vzgoji dovoljena kakšna večina (*Kunst*), je to edino večina utrjevanja (*Abhärtung*).« Cf. *Über Pädagogik*, op. cit., str. 94./

Jean-Jacques Rousseau

PISMO CHRISTOPHU DE BEAUMONTU

Zakaj, Prečastiti¹ vam moram nekaj povedati? Kakšen skupni jezik lahko midva govoriva, kako se lahko razumeva in kaj je med vami in menoj?

In vendar vam moram odgovoriti, vi sami me v to silite. Če bi bili napadli samo mojo knjigo, bi vas pustil govoriti, toda vi napadate tudi mojo osebo; in kolikor več vpliva imate med ljudmi, toliko manj smem molčati, ko me hočete osramotiti.

V svoji Poslanici² imate dva cilja: eden je kritizirati mojo Knjigo, drugi je očrniti mojo osebo. Menim, da vam bom pravilno odgovoril, če dokažem, da ste povsod, kjer ste me spodbijali, slabo sklepali in povsod, kjer ste me žalili, klevetali. Toda kadar človek stopa samo z dokazom v rokah, kadar je zaradi pomembnosti predmeta in odličnosti nasprotnika prisiljen ubrati težavno pot in korak za korakom slediti vsem kritikam, so za vsako besedo potrebne strani. A če je kratka satira zabavna, je dolga obramba dolgočasna. In vendar se moram braniti ali pa me bodo še naprej bremenile vaše najkrivičnejše obtožbe. Branil se bom torej, toda branil bom bolj svojo čast kot svojo knjigo. Ne ocenjujem Učenja vere Vikarja savoyardskega, temveč Poslanico pariškega Nadškofa in samo zato, ker govori slabo o Izdajatelju, me sili govoriti o tem delu. Vzel si bom svoj dolg, kajti to sem dolžan storiti. Pri tem pa se zavedam, da je človek v kaj žalostnem

¹ /Christophe de Beaumont, rojen leta 1703, bayonski škof (1741), dunajski nadškof (1745), pariški nadškof (1746), komander reda svetega Duha (1. jan. 1748), vojvoda Saint-Clouda in per (22. dec. 1750), izvoljen za ravnatelja Sorbone (8. nov. 1759), umri leta 1781. O tem odstavek Treunella v *Biographie Universelle* (Michaud), nova izd. Paris, 1854-1865, vol. III, str. 411-413; Emile Régnault (S. J.), *Christophe de Beaumont*, Paris, 1882. — Vse uredniške opombe so prevedene po izdaji *Emila v Pléiade*, op. cit. — Op. prev./

² /Poslanica Monsinjorja pariškega Nadškofa, ki nosi obsodbo knjige z naslovom: *Emile ali o vzgoji*, avtorja J.-J. Rousseauja, ženevskega državljana (Christophe de Beaumont), objavljena 28. 8. 1762./

položaju, če se mora pritoževati čez osebo, precej močnejšo od njega samega, in da opravičevanje nedolžnega nudi kaj suhoparno branje.

Temeljno načelo vsake morale³, o katerem sem pisal v vseh svojih Spisih in ga razvil v tem zadnjem⁴, kolikor sem mogel jasno, je, da je človek po naravi dober, da ljubi pravičnost in red, da v človeškem srcu ni izvirne sprijenosti in da so prve poteze narave vedno pravilne /*droit*/. Pokazal sem, da je prva strast, ki se rodi s človekom namreč ljubezen do samega sebe /*amour de soi*/⁵, strast, ki je v svojem bistvu ravnodušna do dobrega in do zla. Dobra ali zla postane zgolj po naključju in po okoliščinah, v katerih se razvija. Pokazal sem, da nobena od pregreh, ki jih pripisujemo človeškemu srcu, ni prav nič naravna, opisal sem na kakšen način te nastanejo, sledil sem takorekoč njihovemu razvoju in prikazal, kako s postopnim spreminjanjem svoje izvirne dobrote ljudje postanejo to, kar so.

Razložil sem tudi, kaj razumem pod to izvirno dobroto, ki ne izhaja iz ravnodušnosti do dobrega in zla, značilne za ljubezen do samega sebe. Človek ni enostavno bitje: zgrajen je iz dveh substanc. Če se s tem ne strinjajo vsi, se strinjava vi in jaz, in drugim sem skušal to pokazati. Če to upoštevamo, ljubezen do samega sebe ni enostavna strast. Ima dva principa: inteligentno in čustveno bitje, katerih sreča ni ista. Čutnost stremi k sreči telesa, ljubezen do reda pa k sreči duše. Ta druga ljubezen, če je razvita in aktivna, se imenuje zavest. Toda zavest se razvije in deluje samo z razsvetljenostjo človeka. Samo z razsvetljenostjo človek spozna red in šele ko ga spozna, ga po zaslugi svoje zavesti prične ljubiti. Pri človeku, ki ne pozna primerjav, ki ne pozna svojih odnosov, je zavest enaka ničli. V takem stanju človek pozna le sebe, svoje sreče ne vidi ne v nasprotju ne v skladu z nikomer, ničesar ne ljubi niti ne sovraži, omejen je samo na svoj fizični nagon. Tak človek ni nič, je žival. To sem pokazal v svoji *Razpravi o neenakosti*⁶.

Ko pa z razvojem, čigar napredovanje sem opisal, ljudje začnejo gledati po sebi podobnih, opazijo njihove odnose in odnose do stvari, začnejo dojemati skladnost, pravičnost in red, tako postanejo dovezetni

³ /To načelo je res »temeljno«: o tem tudi III. *dialog* (v *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade. Gallimand, Paris, 1959, vol. I. str. 934–935). Od tam izvira to »vrenje« ki, kot piše Rousseau, »vztraja v mojem srcu že več kot štiri ali pet let«, torej v obdobju, ko je spisal prvi dve Razpravi (*Razprava o znanostih in umetnostih* /*Discours sur les sciences et les arts*/, 1750, in *Razprava o izvoru in temeljih človeške neenakosti* /*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*/, 1755, (o tem gl. *Confessions*, VIII. knjiga, *ibid.*, str. 351 in 388–389.)

⁴ *Emile ou de l'éducation*, 1762 [v *Oeuvres complètes*, op. cit., 1969, vol. IV. str. 239–268].

⁵ /V izvirni izdaji najdemo »samoljubje« (fr. *amour-propre*), kar je očitno napačno. Ohranili smo izraz iz avtorjevega osnutka: »ljubezen do samega sebe« (fr. *amour de soi*.)

⁶ /*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* 1755, v *Oeuvres complètes*, op. cit., 1964, vol III./

za dobro moralo in zavest začne učinkovati. Tedaj imajo kreposti in če imajo tudi pregrehe, je to zato, ker se križajo njihovi interesi in zbujaajo njihova stremjenja, ob tem, ko se širi njihova razsvetljenost. Toda manj ko je nasprotij v interesih od pomoči razsvetljenosti, so ljudje v svojem bistvu dobri. To je drugo stanje človeka.

Ko nazadnje vsi posamezni zbudeni interesi med seboj trčijo, ko se ljubezen do samega sebe, ki pričinja vreti, spremeni v samoljubje /*amour-propre*/, ko ljudje mislijo, da je celo veselje potrebno vsakemu človeku in postanejo med seboj sovražniki, ko vsakdo najde svojo srečo v tuji nesreči, tedaj zavest, šibkejšo od razvnetih strasti, le-te zadušijo in ljudem ostane na ustih samo še beseda, ki je namenjena medsebojnemu varanju. Tedaj vsakdo hlina, da hoče svoje koristi žrtvovati za korist javnosti in vsi lažejo. Nihče ne želi javnosti dobrega, če se to ne sklada z njegovim; taisto skladje je predmet pravega politika, ki skuša narediti ljudi srečne in dobre. Toda tu sem zabredel v čuden jezik, ki ga bralci prav tako slabo poznajo kot vi.

In tu je, Prečastiti, tretji in zadnji pogoj, onstran katerega ni več moč ničesar storiti in tako torej iz človeka, ki je dober, nastanejo zli ljudje. Ravno načinu, kako preprečiti, da postanejo taki, sem posvetil svojo Knjigo. Nisem trdil, da je v sedanjem redu to brezpogojno možno, pač pa sem trdil in še vedno trdim, da je način, ki sem ga predložil, edini uspešen.

Glede tega pravite, da moj načrt vzgoje *daleč od tega, da bi se skladal s Krščanstvom, ni dober niti za vzgojo Državljanov, ne za vzgojo ljudi* in vaš edini dokaz, s katerim mi nasprotujete, je izvirni greh. Prečastiti, izvirnega greha in njegovih učinkov se lahko osvobodimo samo s krstom. Iz tega bi po vaše sledilo, da so bili pravi Državljeni in ljudje vedno lahko samo Kristjani. Ali zanikajte ta zaključek, ali pa priznajte, da ste šli predaleč v svojih dokazih.

Za svoje dokaze segate tako visoko, da sem tudi jaz prisiljen daleč iskati svoje odgovore. Najprej po mojem mnenju ta doktrina o izvirnem grehu, povezana s tako strašnimi težavami, še zdaleč ni predstavljena v Svetem pismu tako jasno in strogo, kot so jo po svojem okusu zgradili retor Avguštin in naši teologi; in zamisel, da Bog ustvari toliko nedolžnih in čistih duš namenoma zato, da jih združi s krivimi telesi, da tako privzamemo sprijenost nravi in da jih nato obsodi na pekel zaradi enega samega zločina — te zveze, ki je vendar njegovo delo. Ne bi rekel (kot se vi ponašate), da ste na ta način osvetlili misterij našega srca, pač pa vidim, da ste vrgli senco na pravičnost in dobroto Najvišjega. Če navedete ugovor, ga nadomestijo drugi stokrat močnejši.

A navsezadnje, kaj ta doktrina pomeni Avtorju *Emila*? Čeprav je menil, da bo njegova knjiga v korist človeškemu rodu, jo je namenil ravno Kristjanom, ljudem, ki so bili, vsaj kar zadeva dušo, očiščeni izvirnega greha in njegovih učinkov z Zakramentom, ustvarjenim v ta namen. Po tej isti doktrini smo vsi v svojem otroštvu ponovno dobili prvobitno nedolžnost, vsi smo prišli od krsta tako čistega srca, kot je prišel Adam od Božje roke. Umazali smo se z novimi grehi, boste rekli, toda saj smo začeli popolnoma osvobojeni grehov, kako smo jih mogli znova privzeti? Ali Kristusovo srce še ni dovolj močno, da popolnoma izbriše madež, ali pa je ta posledica naravne sprijenosti našega mesa? Kot če bi nas Bog celo neglede na izvirni greh ustvaril pokvarjene, namenoma zato, da nas lahko z veseljem kaznuje.

Izvirnemu grehu pripisujete pregrehe ljudi, ki so bili, kot priznate, osvobojeni izvirnega greha, nakar me obdolžite, da sem tem pregreham pripisal drug izvor. Ali je pravično, da mi jemljete za zlo, ker nisem sklepal tako slabo kot vi?

Res je, lahko bi mi oponesli, da ti učinki, ki jih pripisujem Krstu,⁷ nimajo nobenih zunanjih znakov, da ni videti, da bi bili Kristjani manj nagnjeni k zlu kot neverniki, namesto da se, po mojem, zloba, vcepljena z grehom, v slednjih odrazi v občutno večji meri. Ob pomoči, bi vi nadaljevali, ki jo imate poleg krsta v svetopisemski morali, bi morali biti vsi kristjani Angeli, neverniki pa, ki so poleg svoje izvirne sprijenosti prepuščeni še svojim zmotnim kultom, bi morali biti Demoni. Menim, da bi ta prisiljena zapletenost lahko povzročila zadrego; kajti kaj odgovoriti tistim, ki bi mi pokazali, da se pri človeškem rodu učinek za tako visoko ceno doseženega odrešenja zmanjša skoraj na nič.

Toda, Prečastiti, razen tega da ne verjamem, da v dobri Teologiji nimamo kakega sredstva za izhod iz tega, in četudi bi se strinjal, da krst ne ozdravi sprijenosti naše narave, vaše sklepanje še vedno ni nič bolj trdno. Pravite, da smo grešniki zaradi izvirnega greha našega praočeta. Toda zakaj je bil naš praoče sam grešnik? Zakaj isti razlog, s katerim razlagate njegov greh, ne bi mogel veljati za njegove potomce brez izvirnega greha in zakaj moramo pripisovati Bogu krivico, ker postanemo grešniki in kaznivi s pregreho našega rojstva, medtem

⁷ Če bi trdili, tako kot Doktor Thomas Burnet (T. B. 1635—1715, teolog iz Cambridgea, ki je leta 1681 objavil: *Telluris theoria sacra, orbis nostri originem et mutationes generales... complectens. Libri duo priores de diluvio et paradiso...*, op. izd.), da je bila sprijenost in smrtnost človeške rase kot posledica Adamovega greha naraven učinek prepovedanega sadeža, da je to živilo vsebovalo strupene sokove, ki so povzročili motnje v vsem ravnovesju živih bitij, ki so razdražili strasti, ki so oslabili razumevanje in ki so povsod raznesli načela pregrehe in smrti: tedaj bi morali ugotoviti, da bi, glede na to, da mora narava zdravila ustrezati naravi bolezni, da bi moral krst fizično učinkovati na človeško telo, mu povrniti telesno konstitucijo, ki jo je imelo v dobi nedolžnosti, in če že ne nesmrtnost, ki je bila od tega odvisna, potem vsaj vse moralne učinke ponovno vzpostavljenega ravnovesja živih bitij.

ko je bil naš praoče grešnik in zato kaznovan brez tega? Izvirni greh pojasni vse, razen svojega načela in gre za to, da pojasnimo ravno to načelo.

Trdite, da z mojim načelom *ne vidimo več žarka svetlobe, ki nam razodene misterij našega lastnega srca*; ne vidite pa, da to načelo ki je precej bolj univerzalno, osvetli ravno napako prvega človeka,⁸ ki jo vaše načelo pusti v temi. Vi znate videti človeka samo v rokah Hudiča, jaz pa ga vidim, kako je tja padel: vzrok zla je po vašem pokvarjena narava, a sama ta sprijenost je zlo, ki bi mu bilo treba iskati vzrok. Človek je bil ustvarjen dober, mislim, da se glede tega strinjava, a vi pravite, da je zloben, ker je postal zloben, jaz pa prikazujem, kako je postal zloben. Kdo po vašem mnenju bolje pristopa k načelu?

In vendar ne daste duška zmagoslavju, kot če bi me bili potolkli. Navajate kot nerešljiv ugovor *to v oči bijočo zmes veličine in nizkosti, gorečnosti za resnico in čuta za zablodo, ljubezni do kreposti in nagnjenja k pregrehi*, ki se nahaja v nas. *Osupljivo nasprotje dodate, ki zbega pogansko filozofijo in jo pušča bloditi v brezplodnih špekulacijah!*

Teorija o človeku ni brezplodna špekulacija, ko temelji na naravi, ko sloni na dejstvih izhajajoč iz trdnih sklepov in ko nas, s tem da nas vodi k viru strasti, uči uravnavati njihov tok. Če imenujete pogansko filozofijo učenje vere Vikarja savoyardskega, tem obtožbam ne morem odgovoriti, ker jih ne razumem,⁹ zabavno pa

⁸ Upirati se nesmiselni in nepomembni prepovedi je naravno nagnjenje, ki pa je, daleč od tega, da bi bilo samo po sebi pregrešeno, v skladu z redom stvari in dobro telesno zgradbo človeka. Saj bi se ne mogel ohraniti, če ne bi imel močne ljubezni do samega sebe in do ohranitve vseh svojih pravic, kakršne je dobil od narave. Tisti, ki bi mogel vse, bi želel zgolj tisto, kar bi mu koristilo; toda šibko bitje, ki mu zakon krči in omejuje moči, izgublja del samega sebe in v svojem srcu terja, kar mu je bilo vzeto. Naprtiti mu to kot zločin bi bilo, kot da imamo za zločin, da je on on in ne nekdo drug; to bi pomenilo istočasno hoteti, da bi bil in da bi ga ne bilo. Prav tako se mi zdi ukaz, ki ga je prekršil Adam, manj resnična prepoved kot očetovski nasvet; to je opozorilo, naj se vzdrži pogubnega sadeža, ki prinese smrt. Ta ideja je zanesljivo bolj v skladu s tisto, ki jo moramo imeti o Božji dobroti in celo z besedilom Geneze, kot tista, ki nam jo Doktorji radi predpišejo: kajti kar zadeva grozno dvojne smrti, je bilo dokazano, da »morte morieris«⁹ nima tistega poudarka, ki mu ga pripisujejo, je zgolj hebraizem, uporabljen tudi na drugih mestih, kjer pa ta emfaza ne more biti smiselna. (Bog je prepovedal Adamu in Evi jesti sadeže z drevesa spoznanja dobrega in zla z naslednjo grozno: »in quocumque enim die comederis ex eo, morte morieris« /Geneza, II, 17/. Poleg tega je v prevari skušnjavca in v zapeljivanju ženske tako prizanesljivo in sočutno naraven motiv, da, če upoštevamo vse okoliščine Adamovega greha, lahko v njem najdemo samo lažno napako. In vendar, kakšna strašna kazen, po njihovem! Celó nemogoče si zamislimo hujšo, saj to je kazen, ki bi jo lahko Adam nosil za najhujše zločine, namreč da je obsojen on in vsa njegova rasa na smrt na tem svetu in večno v požirajočih plamenih pekla na onem?! Ali je to muka, ki jo je milostni Bog za dal ubogemu nesrečnežu, ker se je pustil prevarati? Kako sovražim to doktrino naših trdih Teologov, ki jemlje pogum! Če bi me kdaj za trenutek mikalo, bi, priznam, tedaj zaklel.

⁹ Razen če se ne nanaša na obtožbo, ki mi jo naprti gospod de Beaumont v nadaljevanju, namreč, da sem dopustil več Bogov.

se mi zdi, da ste si izposodili malodane njegove lastne besede,¹⁰ da poveste, da ne razloži tistega, kar je ravno najbolje razložil.

Dovolite, Prečastiti, da vas spomnim na zaključek, ki ga izpeljete iz tako dobro premletega ugovora, in nato na vso tirado, ki se nanj nanaša.

Človek čuti, kako ga vleče v pogubno brezno, in le kako bi mu lahko kljuboval, če njegovega otroštva ne bi vodili učitelji, polni kreposti, modrosti in čuječnosti in če se vse svoje življenje tudi sam ne bi močno in neprestano trudil pod zaščito in milostjo svojega Boga?

Torej: Vidimo, da so ljudje zli, čeprav jih od otroštva dalje nenehno zatirajo. Če jih torej ne bi zatirali že od tiste dobe, kako bi lahko dosegli, da postanejo dobri, ko pa je celo z neprestanim zatiranjem to nemogoče?

Naša sklepanja o vzgoji lahko postanejo bolj oprijemljiva, če jih navežemo na neki drugi predmet. Denimo, Prečastiti, da bi nekdo prišel pred ljudi s takim govorom:

»Zelo se trudite, da bi našli pravične Vlade in dobili dobre zakone. Najprej vam bom dokazal, da so vaše Vlade same tiste, ki povzročajo zlo, ki ga vi nameravate z njimi odpraviti. Dokazal vam bom tudi, da je nemogoče, da bi kdajkoli prišli do dobrih zakonov ali pravičnih vlad in nazadnje vam bom pokazal pravi način, kako brez Vlad in Zakonov preprečiti vse zlo, čez katerega se pritožujete.«

Denimo, da bi ta potem razložil svoj sistem in predložil svoj takomenovani način. Ne spuščam se v to, ali je njegov sistem trden in način uporaben. Če bi ne bil, bi se morda zadovoljili s tem, da Avtorja zapremo med norce, in tam bi ravnali z njim tako kot zasluži. Toda če bi po nesreči le bil, bi bilo precej slabše in lahko si predstavljate, Prečastiti, ali pa si bodo drugi predstavljali namesto vas, da bi ne bilo dovolj kazni in mučil za kaznovanje nesrečnika, ker je imel prav. A tu ne gre za to.

Kakršnakoli bi že bila usoda tega moža, gotovo je, da bi se nanj zgrnila poplava spisov. In ne bi bilo Pisuna, ki ne bi, z namenom da polaska Oblasti in ponosen da lahko natisne s Kraljevim dovoljenjem, sesul nanj svoje pisanje in svoje žalitve in bi se ne bahal, da je utišal tega, ki si ne bi drznil odgovoriti oziroma bi mu preprečili govoriti. A še vedno ne gre za to.

Denimo, nazadnje, da bi nek resen mož, ki bi imel tudi kako korist od tega, menil, da se mora tudi pridružiti številnim pridigam in žalitvam s takim argumentiranjem: *Kaj, nesrečnež, Vi hočete izničiti*

¹⁰ *Emile*, III. knjiga, str. 68 in 69 [v prvi izdaji; v *Oeuvres complètes*, op. cit., vol. IV., str. 583].

Vlade in Zakone? Ko so vendar Vlade in Zakoni edina zavora za sprjetnost in še to zadržijo z veliko težavo. Kaj bi bilo, mogočni Bog, če jih ne bi imeli? Vzamete nam vislice in kolesa, ali hočete ustvariti javno razbojništvo? Vi ste grozen človek!

Če bi si ta revež drznil govoriti, bi brez dvoma rekel: »Zelo Castljivi Gospod, Vaša Ekscelenca je narobe skleपालa. Ne pravim, da ni treba zatreti pregrehe, pravim pa, da je bolje preprečiti, da se rodi. Želim preprečiti slabe Zakone in vi mi očitate slabe Zakone. Obtožujete me, da sem ustvaril napake, ker, namesto da bi jih popravljaj, raje vidim, da se jih prepreči. Kaj, torej, če bi bilo mogoče biti vedno zdrav, bi vi to prepovedali, da ne bi ostali zdravniki brez dela? Vaša Ekscelenca želi vedno gledati vešala in kolesa, jaz pa bi želel, da ne vidim več zločincev. Zato, z dolžnim spoštovanjem, ne mislim, da sem grozen človek.«

Žal, Prečastiti, kljub načelom najbolj zdrave in najbolj krepostne vzgoje, kljub najčudovitejšim obljubam Vere in njenim najstarejšim grožnjam, so zablode mladine še vedno prepogoste in preveč razširjene. Dokazal sem, da je bila ta vzgoja, ki jo imenujete najbolj zdrava, ravno najbolj nesmiselna, da je ta vzgoja, ki ji pravite najbolj krepostna, dala otrokom vse njihove pregrehe. Dokazal sem, da je vsa slava nebes otroka manj mikala kot košček sladkorja, in da so se veliko bolj bali, da bi se na Večernicah dolgočasili, kot da bi goreli v peklu. Pokazal sem, da so zablode mladine, o katerih tarnamo, da jih ne moremo odpraviti s temi sredstvi, ravno njihov plod. Je kaka zmota, je kak prestopek, v katerega ne bi strmoglavila ta mladina, če bi bila prepuščena sama sebi? Mladina nikoli ne zaide sama od sebe vse njene zablode so posledica slabega vodenja. Vrstniki in učiteljice končajo tisto, kar so začeli Duhovniki in Domači učitelji; tudi to sem dokazal. To je velik hudournik, ki poplavlja kljub mogočnim nasipom, s katerimi smo ga zagradili. Kaj bi šele bilo, če nobena ovira ne bi kljubovala njegovim valovom in ne bi razbijala njegovih prizadevanj? Rekel bi vam lahko: to je hudournik, ki prevrača vaše šibke nasipe in vse razbije. Razširite njegovo strugo in ga pustite neovirano teči, tako ne bo nikoli škodoval. Toda sram me je za tako resen predmet uporabljati te šolske prispodobe, ki jih vsakdo prikroji po lastni domišljiji in nikjer nič ne dokazujejo.

Sicer pa kljub temu, da so po vašem zablode mladine še vedno prepogoste in preveč razširjene zaradi človeškega nagiba k zlu, kaže, da v celoti vzeto le niste hudo nezadovoljni zaradi tega, da vam je kar povšeč zdrava in krepostna vzgoja, ki jo dajejo mladini vaši učitelji, polni vrlin, modrosti in čuječnosti, da bi po vašem mnenju ta mladina veliko izgubila, če bi jo drugače vzgajali in da navsezadnje o tem

stoletju — *izmečku stoletij* — ne mislite vse najslabše, kot skušate povedati v uvodu vašega Pisma.

Strinjam se, da je odveč iskati nove načrte Vzgoje, če smo tako zadovoljni z obstoječo, toda priznajte tudi vi, Prečastiti, da v tem niste zelo strogi. Če bi bili tako priljudni pri doktrini, bi si vaša Nadškofija prihranila veliko vznemirjenj, vihar, ki ste ga sprožili, ne bi padel na Jezuite, mene ne bi pregazila družba, vi bi bili bolj spokojni in jaz tudi.

Trdite, da bi za spremembo sveta, kolikor to dopuščata šibkost in, po vašem mnenju, sprijenost naše narave, zadoščalo pod vodstvom in vplivom milosti opazovati prve žarke človeškega razuma, jih skrbno prestreči in usmeriti po poti, ki vodi k resnici. *S tem, nadaljujete, bi bili ti duhovi, ki so še brez predsodkov, za vedno oprezni pred zмотo in v ta srca še brez velikih strasti bi se vtisnile vse kreposti.* Glede tega torej soglašava, kajti nikoli nisem trdil česa drugega. Nisem dodal, priznam, da je treba dati otroke v vzgojo duhovnikom, celo nisem mislil, da bi bil to pogoj da postanejo Državljeni in ljudje, in ta napaka, če to je, ki je običajna pri tolikih Katolikih, ni tako velik zločin za Protestanta. Ne spuščam se v to, ali v vaši deželi Duhovniki sami veljajo za dobre Državljane. Toda glede na to, da je vzgoja sedanje generacije njihovo delo, se je treba odločiti med vami in vašimi prejšnjimi Poslanicami na drugi strani, ali ji je njihovo duhovno mleko tako koristilo, ali je naredilo iz njih velike svetnike *prave častilce Boga* in tako velike može, *vredne da so v ponos in okras svoji domovini.* K temu lahko pripomnim nekaj, kar bi moralo zbsti vse dobre Francoze in tudi vas med njimi, namreč da je bil med vsemi Kralji, ki jih je imel vaš narod, najboljši tisti edini, ki ga niso vzgajali Duhovniki.

A vse to ni pomembno, nisem jih namreč izključil. Naj Duhovniki le vzgajajo mladino, če so sposobni, nič ne nasprotujem in kar vi nava-jate glede tega, ne govori proti moji Knjigi. Ali pa morda trdite, da je moj načrt slab zgolj zato, ker ustreza drugim in ne ljudem Cerkve?

Če je človek dober po svoji naravi, kot mislim, da sem pokazal,¹² iz tega sledi, da ostane tak, dokler ga nič njemu tujega ne spremeni; in če so ljudje slabi, kot so me z muko skušali naučiti, iz tega sledi, da jim zlo pride od drugod. Zaprite torej vhod za pregreho in človeško srce bo vedno dobro. Na tem načelu gradim negativno vzgojo kot najboljšo, ali bolje, edino dobro. Kažem, kako gre pozitivna vzgoja, na način kot se je lotevajo, v nasprotno smer od svojega cilja, in pokažem, kako stremimo k istemu cilju in kako do njega pridemo po poti, ki sem jo načrtal.

¹² /Henrik IV./

¹³ »Temeljno načelo« je racionalno /gl. op. 3 zg./

Pozitivna vzgoja pravim tisti, ki hoče oblikovati duha pred časom in spoznati otroka s človeškimi dolžnostmi. Negativna vzgoja pa pravim tistim, ki hoče izpopolniti organe, orodje našega znanja, preden nam to znanje dá, in ki pripravlja otroka za razum z vajo čutov. Negativna vzgoja ne pozna brezdolja, daleč od tega, ne daje kreposti, toda prepreči pregreho, ne uči resnice, ampak obvaruje pred zmoto. Otroka pripravi za vse tisto, kar ga lahko privede do resnice, ko jo je zmožen doumeti, in do dobrega, ko ga je zmožen ljubiti.

Ta pot vam ni všeč in vas odbija, in ni težko videti zakaj. Začnete s tem, da obrekujete namene tistega, ki jo predlaga. Po vašem naj bi se mi zdelo ta lenoba duše potrebna zato, da ta postane dovzetna za zmoto, ki sem ji jih hotel vcepiti. In vendar ni jasno, kakšno zmoto hoče vcepiti svojemu učencu tisti, ki ga najbolj vneto uči ravno, da občuti svojo nevednost in da se zaveda, da nič ne ve. Strinjate se, da pozna pamet svoj razvoj in da se oblikuje zgolj postopoma. *Toda ali iz tega sledi, dodajate, da pri desetih letih otrok ne pozna razlike med dobrim in zlim, da meša modrost in norost, dobroto z barbarstvom, krepost s pregreho?* Vse to sledi, brez dvoma, če v tej dobi pamet ni razvita. *Kaj!, dodajate, Ne bo čutil, da je očeta ubogati dobro in ne ubogati slabo?* Daleč od tega. Trdim, da bo, ko bo moral zapustiti igro zaradi učenja, prav nasprotno, čutil, da je ubogati očeta slabo in ga ne ubogati dobro, ko bo kradel kako prepovedano sadje. Čutil bo tudi, se strinjam, da je slabo biti kaznovan in dobro biti nagrajen in ravno na tehtnici protislovnih dobrega in slabega se uravnava njegova otroška preudarnost. Menim, da sem to tisočkrat prikazal v svojih prvih dveh knjigah in zlasti v dialogu med učiteljem in učencem o tem, kaj je slabo¹³. Vi pa, Prečastiti, spodbijate moji dve knjigi v dveh vrstah in sicer: *To trditi, Prečastiti, pomeni žaliti človeško naravo, ko ji prisodimo neumnost, ki je nima.* Ne bi mogli uporabiti bolj ostre obtožbe niti bolj skope v besedah. Toda ta nevednost, ki jo radi poimenujete neumnost, se vedno nahaja v vsakem duhu, ki tiči v nerazvitih organih ali ki ni bil kultiviran. To ni težko pripomniti in velja za vse ljudi. Pripisati to nevednost človeški naravi, ne pomeni žaliti jo, pač pa ste jo žalili vi, ki ste ji pripisali zlobo, ki je nima.

Prevedla Tatjana Jurkovič

Prevedeno po: Jean-Jacques Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, v *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris 1969, vol. IV., str. 925–1007 (preveden je odlomek od str. 935 do str. 946).

¹³ *Emile*, I. knjiga, str. 189 /v prvi izdaji; v *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris 1969, vol. IV, str. 317–318; slov. prev. I. in II. knjige *Emila* je izšel pri DZS, Ljubljana 1959/.

Henri-Irénée Marrou

VZGOJA IN RETORIKA

Vzgoja je eno tistih področij, na katerem je v zgodovini zahodne civilizacije grška dediščina najbolj očitna. Zgodilo se je, da so Rimljani sistem vzgoje, ki se je med Grki počasi oblikoval od arhaične dobe do začetkov rimske vladavine, z nekaj manjšimi spremembami v celoti sprejeli in ga vgradili v rimsko dediščino, ki pa je močno vplivala na vzgojne institucije in prakse v Evropi. Vračanje k antiki, ki je označevalo karolinško renesanso v 12. stoletju in humanistično, ki ji je sledila v 15. in 16. stoletju, je ta vpliv še okrepilo.

Dolga zgodovina grške vzgoje ne seže nazaj do dobe Miken. Dešifriranje Linear B, ki sta ga opravila Michael Ventris in John Chadwick je razodelo »pisno« kulturo (in s tem nujno tudi ustrezno vzgojo) analogno tisti, ki so jo razvili na antičnem Bližnjem Vzhodu, da bi zadostili administrativnim potrebam orientalnih monarhij. Po »mračni dobi« 11. in 9. stoletja nas homerske pesnitve vpeljejo v korenito spremenjen grški svet. Kakšna naj bi bila vzgoja v »herojski« dobi, je težko izluščiti iz idealizirane slike, ki jo da ep. Ker je bil ep stoletja pri samih koreninah kulturne tradicije in vzgoje /*upbringing*/ grške mladine, so nekatere vrednote tega oddaljenega obdobja neprestano vplivale na miselnost in vzgojo Grkov. Vendar pa je tip vzgoje /*education*/, ki je značilen za klasično Grčijo in ki je lahko preživel v helenškem, rimskem in nato bizantinskem obdobju, lahko začel dobivati pravo obliko šele takrat, ko je ideal plemenitega vojščaka, kot se pojavlja pri Homerju, prepustil svoje mesto prebivalcu mesta-države.

Grška vzgoja je vedno skušala gojiti državljanski duh, ponos zaradi pripadnosti svobodnemu mestu in vdanost politični skupnosti. Ta psihologija je tako globoko prevevala vso klasično tradicijo, da njen vpliv, tako kot rimski, pomeni pomemben element pri oblikovanju ideala meščana v moderni demokratični Evropi.

Na začetku je bil poudarek na vojaškem urjenju: državljan mora biti sposoben nositi orožje. Ta starodavna značilnost je bila vedno močno izražena v Sparti, kjer je dobro izdelan sistem institucij skrbel za

otroka med odraščanjem in ga od sedmega do dvajsetega leta starosti v celi vrsti starostnih razredov podrejal strogi moralni in telesni vzgoji. Sistem spominja na organizacije v modernih totalitarnih državah, kot sta *Gioventù fascista* in *Hitlerjugend*, ki sta bili namenjeni organiziranemu nadzoru mladih. Posebno v zadnjem primeru ne bi smeli spregledati neposredne zgledevanja: »spartanski privid« ni zapeljal samo nostalgичnega duha v antičnih Atenah, ki se je uprl zmagovitemu napredovanju k demokraciji, ampak tudi ljudi z antiliberalnimi tendencami v Evropi 19. in zgodnjega 20. stoletja, še posebej v Nemčiji, ki je zavrnila vzporedni razvoj naših družb.

Toda od 6. stoletja naprej, najprej v Atenah in nato v ostali Grčiji — vedno z izjemo Sparte in konzervativne Krete — je skrb za vojsko zavzela drugo mesto tako v vzgoji kot v življenju (*hoplomachia*, »oborožen boj«, je zdaj izraz, ki se uporablja samo še pri športnem sabljanju). Vseeno pa je bila vzgoja, zdaj bolj civilna kot vojaška, še vedno predvsem telesna vzgoja. Dandanes pojma šola in znanost avtomatično povezujemo z besedo »izobrazba« /*education*/. Za Grke sta to bila, in tudi dolgo ostala, pojma palestra in gimnazija, kjer sta se otrok in mladenič urila v športih. Ko se je z Aleksandrovimi osvojitvami svet Helenov široko razprostrl, so grški priseljenci, ki so se ustalili na Vzhodu, vsepovsod ustanavljali gimnazije, ker niso želeli, da bi njihovi otroci opustili grški način življenja. Pred kratkim so eno odkrili globoko v Baktriji, pri Aī Khanumu, ob reki Amu-Darya (antični Oxus), na severni meji Afganistana. V Rimskem Egiptu je naziv »bivši učenec gimnazije« posamezniku pomagal ustvariti pravni status Helena in ga tako povzdignil nad preziranega domačina »Egipčana«.

Atletsko urjenje v gimnaziji, ki je bilo najprej omejeno na aristokratsko elito, se je vzporedno z razvojem družbe, ki je težila k demokratični naravnosti, postopoma odpiralo tudi drugim družbenim slojem iz meščanstva. Ženske so bile seveda izključene — nikoli ne smemo pozabiti, da je bilo grško mesto klub za moške — čeprav se je navsezadnje nekoliko razvila tudi vzgoja in športi za ženske, in to v določenih krajih, na primer v Sparti in na Sapfinem Lesbosu, širše pa v helenski dobi.

Prvi izmed strokovnih učiteljev je bil *paidotribes* (»trener za za dečke«). Njegovo urjenje otrok je bilo osredotočeno na športe: na drage jahalne športe, jahanje konjev in dirke z vozovi (vedno prihranjeno za izbrano manjšino), na tek (praviloma je bilo tekašiče dolgo okrog 200 m), na skok v daljino, met diska in kopja, rokoborbo in na pankratij (surova oblika rokoborbe, približno taka, kot današnji *catch-as-catch-can*, kjer je bilo prepovedanih le malo prijemov). In ko rečemo šport, mislimo tekmovalni šport, kajti v tem kontekstu je bil v grški civilizaciji ovekovečen »antagonistični« ideal, podedovan iz herojske

dobe — biti prvi, biti najboljši, premagati vrstnike v svojem razredu. Zato so v igre, grško *agones*, uvedli tekmovanja za različne starostne razrede dečkov in mladeničev, najprej v okviru mesta, kasneje pa na mednarodni ravni (pri Olimpiji 632 pr. n. š.).

Čeprav je moderni šport (in tako tudi telesna vzgoja) zrasel iz preprostih iger kmetov in, v primeru jahanja in sabljanja, iz srednjeveškega viteštva, je vsakomur znano, kakšen pomen ima oživitvev Olimpijskih iger leta 1896. Želja, da bi posnemali grški model, je vodila celo do ponovnega odkritja takih pozabljenih športov, kot sta metanje diska in kopja (čeprav je zdaj prvi lažji, drugi pa težji, kot sta grški inačici). Oživitvev pa nas je kmalu soočila s starimi konflikti: s šovinizmom ali z nepristranskim idealizmom, s profesionalizmom ali amaterizmom, z gledavskim športom ali resnično sodelovalnim in zato vzgojnim športom.

Grška vzgoja ni bila samo bolj telesna kot intelektualna, bila je tudi umetniška, natančneje glasbena, in to preden je bila jezikovna. Učitelj glasbe je bil takoj za telovadnim učiteljem, v obojem, časovno in po pomembnosti. Petje, predvsem enoglasno zborovsko petje, ples in igranje lire (ali igranje na *aulos*, vrsto oboe) je postalo sestavni del vzgoje mladega Grka v arhaični in klasični dobi. Literarno komponento pa so vključili v program po ovinkih, preko petja, ki ga je običajno spremljala lira (od tod tudi ime »lirična poezija«). Od tedaj je poezija igrala najpomembnejšo vlogo v grški kulturi in hkrati tudi pri vzgoji.

Uporaba pisave, ki je izginila v 11. stoletju s propadom mikenske civilizacije, se je začela ponovno uveljavljati, ko so sprejeli fonetično abecedo feničanskega izvora na začetku 8. stoletja. Razširjanje abecede je vzpodbudilo uvajanje tretjega tipa poučevanja in pojavila se je šola, kot jo poznamo danes, kjer se je otrok naučil brati in pisati pod nadzorstvom učitelja s posebnim imenom *grammatistes* ali *grammatodidaskalos* (»tisti, ki uči črke«). (Aritmetika je vedno ostajala na obrobju. V praksi je bila omejena na učenje štetja). S tem je grška dediščina preko svojih rimskih »potomcev« odločilno vplivala na zgodovino evropske pedagogike skoraj vse do naše generacije.

Tako kot vsi antični narodi, so tudi Grki prezrli obstoj otroške psihologije. Zato so se vedno zatekli le k telesnim kaznim, če se otrok ni hotel učiti brati — kar pa jim je bilo nerazumljivo. Nadalje, racionalni Grki — ali naj rečemo preveč naivno racionalni? — so razširili poučevalne korake. Iz preprostega so prehajali h kompleksnemu in obenem zaporedno proučevali različne elemente, ki so bili analitično ugotovljeni v strukturi pisnega jezika: najprej abecedo, potem zloge (delali so od najbolj enostavnih zlogov, sestavljenih iz dveh črk, potem iz treh in naprej do bolj kompleksnih), nato besede (od najkrajših do najdaljših in najtežjih) in prav na koncu stavke. Šele potem, ko je uče-

nec popolnoma obvladal vsako stopnjo, je šel na naslednjo. Zato je napredoval počasi. Trajalo je tri do štiri leta, da se je naučil brati, zahvaljujoč mehanični tehniki, ki so jo še uporabljali celo v 18. stoletju v grških šolah pod turško dominacijo in je dolgo preživela tudi na zahodu. Ni potrebno veliko govoriti o sedanjih težavah, ki jih imamo, ko poskušamo zamenjati to rutinsko pasivno spremljanje z aktivnimi, bolj učinkovitimi in manj utrudljivimi metodami.

Tako podoba je imela vzgoja, ki se je uveljavila v Atenah ob koncu 6. stoletja pr. n. š. Preživela je več kot eno tisočletje, čeprav ne brez postopnega razvoja. Študij literature je dobival vedno bolj pomembno mesto, vloga športa in glasbe pa se je ustrezno manjšala. Še vedno so ju visoko cenili, toda postala sta žrtvi svojega lastnega tehničnega napredka: pravzaprav ju niso več vadili, razen kakšna profesionalna ali amaterska manjšina, tako da sta postala samo spektakel za veliko večino ljudi. Razvoj ni bil končan do obdobja kasnejšega rimskega imperija: od takrat dalje je bila kultura antike pisna kultura in zmagovito krščanstvo, religija knjige, bi to transformacijo lahko samo potrdila.

Vendar pa je grško izobraževanje /*education*/ vse do konca ostalo manj sholastično, kot je naše že od zgodnjega srednjega veka naprej. Počakati moramo na take revolucionarne kritike kot je Ivan Illich, da bo zahteval ponovno uveljavitev prav te grške dediščine, v kateri sta bili šolanje in vzgoja /*education*/ ostreje ločena, če ne celo nasprotujoča, kot sta pri nas. Pri Grkih učitelji, praktiki, ki so otrokom prenašali skrivnosti svojih umetnosti, niso bili vzgojitelji v strogem pomenu besede. Šolski učitelj je bil manj pomemben kot *paidagogos*. To je bila prvotno zelo ponižna oseba, pogosto suženj, ki je preprosto imel nalogo peljati otroka v šolo. *Paidagogos* je pravzaprav postal njegov pravi učitelj, ki ga je učil etikete, lepega vedenja, kako se obnašati v življenju, skratka, moralnih idealov, ki bi se jim moral prilagoditi. Z adolescenco je nastopil še en dejavnik, namreč pederastija, ki je kljub hudemu nasprotovanju krščanske cerkve ravno tako del dediščine. Pederastija je, povsem ločeno od vsake spolne vsebine v fizičnem pomenu, ki jo je težko ugotoviti, igrala glavno vlogo pri vzgoji mladeničev. Predvsem v gimnaziju se je mladi partner pogosto družil z ljubljanim in občudovanim starejšim moškim, kateremu je bil goreče vdan in po katerem se je zgledoval. Tu so mladeniča postopoma sprejeli v življenje odraslih. Naučil se je postati »popoln gospod«, *kalokagathos* (dobesedno »lep in dober /ali junaški/«).

Do zdaj smo razpravljali le o osnovni vzgoji, ki je bila edina možna vse do velike generacije Perikleja, Sofokleja in Fidiаса, ki so zrasli v prvi polovici 5. stoletja. Toda razvoj helenske civilizacije in kulture je zdaj zahteval višjo izobrazbo /*education*/: revolucija, ki so jo v drugi

polovici stoletja v pedagogiki začeli sofist, je doživela višek v delu dveh velikih vzgojiteljev, Isokratesa — njegova učiteljska kariera sega od 393. do 338. leta pr. n. š., in Platona, ki je poučeval od 387. do 348. Tekmovanje med njunima rivalnima šolama je pravzaprav ustvarilo dve obliki, ki ju je od takrat naprej prevzemala grška visoka kultura — prva govorniška, druga filozofska. Kosanje je bilo plodno. Nasprotovanje med obema šolama ne bi smeli preveč poudarjati ali prikazovati kot radikalnega: obe smeri sta vplivali druga na drugo in se medsebojno priznavali. Platon je v dialogu v *Phaedros* izrecno potrdil legitimnost literarne umetnosti. Njegova praksa pa je preko dialogov izpodbijala njegovo teorijo: vsaka stran odkriva sadove njegovega poznavanja pesnikov. Kar pa se Isokratesa tiče, je tudi on spoznal, da je krajši študij matematike in filozofije, ki ju je imenoval »telovadba za možgane«, koristna priprava na govorništvo.

Njuni nasledniki so iz teh zbliževanj izvlekli nauk. Zdi se, da se je od začetka helenske dobe, v generaciji po Aristotelu, pojavil pojem osnovnega kurikulum, oz. pojem splošne izobrazbe in skupnega temelja za različne oblike visoke izobraženosti. (Imeli so tudi šole za zdravnike, ki so lahko prekoračili raven enostavnega tehničnega strokovnjaka in se povzpeli k visoki izobrazbi.) Ta priprava, ki je bila naslednica pravkar obravnavane osnovne vzgoje, je bila osnovni pogoj za osvojitve višje stopnje. Strnili sta se obe temeljni zahtevi isokratske in platonske šole: postala je literarna in znanstvena obenem. Stari pitagorejci so napisali program znanstvenega študija, ki je zajemal štiri veje matematike — aritmetiko, geometrijo, glasbo (tj. akustiko, matematično teorijo o intervalih in ritmu, in ne izvajanje glasbe kot umetnosti) in astronomijo (tudi ne toliko usmerjeno k empiričnemu opazovanju kot k želji, da bi z izpopolnitvijo strukture geometrije lahko »rešili fenomene« in razložili vidno gibanje nebesnih teles). V 6. stoletju n. š. je Boetius imenoval ta program študija *quadrivium*. Ta naziv je bil priljubljen v srednjem veku. Študij literature je zajemal tri predmete: slovnico, retoriko in dialektiko. (Imena *trivium*, ki se ujema s *quadrivium*, niso dobili vse tja do karolinškega obdobja.)

Slovnico je učil *grammatikos*, strokovnjak, ki se je precej razlikoval od skromnega tovariša, *grammatistes-a*. Njegova osnovna naloga se je najjasneje pokazala v obdobjih dekadence, ko so težili k skrčenju teoretičnega programa na gola bistva, tako kot na zahodu v zgodnjem srednjem veku. Naše izrazoslovje še danes izpričuje, da se tega jedra ni dalo skrčiti: na primer, še vedno imamo »gimnazije«. Slovnica je bila po izvoru in je tudi vedno ostala predvsem poglobljen študij velikih pisateljev, še posebno pa pesnikov. Biti omikan Grk je pomenilo najprej in predvsem biti temeljito »izurjen« v Homerju. De-

diščina arhaičnega obdobja in poznavanje Homerja je bilo značilno za grško vzgojo skozi vso njeno zgodovino. Na primer, v bizantinskem obdobju je bil Michael Psellus tako ponosen, da se je kot otrok naučil na pamet celo Iliado, tako kot oseba iz Ksenofona 14 stoletij prej. Podobno je nadškof Eustathius iz Soluna v 12. stoletju napisal najbolj podroben komentar k Homerju, ki ga filologi še danes s pridom uprabljajo.

Takšna osnovna tehnika — branje, recitiranje in izčrpna razlaga velikih avtorjev naše literature — ki so jo prenesli Rimljani, je skozi stoletja ostala osnova vse literarne kulture, od srednjeveške renesanse do današnjih dni. Če bo izobražen Italijan citiral ali omenjal Danteja, ko bo zapisal misel na papir, bo to dediščina te tehnike. Anglež pa bo namigoval na Shakespeara enako spontano in morda ravno tako umestno, kot je Platon v dialogu na vsakem koraku na Homerja. Poleg študija glavnega pesnika je v kurikulum helenistične šole (tako kot naš) vključeval tudi študij številnih izbranih del drugih velikih pesnikov, kot so Hesiod, Menander in Evripid, pisateljev proze, zgodovinarjev, kot je Tukidid, in končno govornikov, predvsem Demostena. Nekaj del in avtorjev so, spet tako kot danes, predstavili samo z antologijami. Osupli opazamo, da so že v pet stoletij starejših zbirkah včasih predstavljali manjše avtorje, kot je komični pesnik Straton, z istimi rdeče označenimi odlomki.

V kasnejšem obdobju je *grammatikos* nudil tudi teoretični študij strukture jezika. Prvi priročnik te *techne grammatike*, še zelo začetniški in nepopoln, je napisal Dionizij Traški, ki je poučeval na Rodosu sredi 1. stoletja p. n. š. Njegova kratka razprava je imela izreden uspeh. Neštetokrat so jo posnemali, dopolnjevali in beležili pripombe in kot taka je ostala temelj grškega poučevanja slovnice daleč v bizantinsko dobo. Prevedli so jo celo v sirski in armenski jezik. In tako se je preko latinske slovnice in renesančnih slovničarjev njen trajni vpliv prenesel na moderno poučevanje. Razprava ni bila ena od znamenitih zmag grškega duha: je občutno slabša od sanskrske slovnice, ki so jo odkrili Evropejci v začetku 19. stoletja in je odločilno prispevala k rojstvu moderne lingvistične znanosti. Slovnica Dionizija Traškega sestoji iz povsem formalne analize elementov, ki so jih v strukturi grškega jezika že razločevali. Njen glavni del je študija o besednih vrstah — samostalniku, glagolu, deležniku, zaimku, predlogu, prislovu in vezniku — ki v bistvu s pomočjo definicij vodi v podrobno klasifikacijo. Samostalniki, na primer, obravnava postopoma, glede na tri spole, dve vrsti, tri oblike in na koncu ga razdeli na 24 razredov. To seveda nikakor ni bilo praktično. Za Grke je bila slovnica teoretična znanost, ki ni imela drugega cilja, kot intelektualno zadovoljstvo ob tem, da so jezik kot kompleksen pojav razbili na sestavne dele. Na koncu je

grammatikos sklenil z zelo preprostimi vajami v spisju, kot priprava na bolj kompleksne vaje, ki so jim odprle vrata v poseben svet retorja. Te vaje so tudi puščale prosto pot nagnjenju k analizi in klasifikaciji. V priročnikih, ki so se ohranili iz rimskega obdobja, nas preseneča izredna zapletenost pravil, ki se nanašajo na te strokovno stopnje vaje.

Slovnici sta sledili retorika in dialektika, toda na ravni opisane splošne kulture ni prišlo v poštev nič več, kot le kratek uvod v teorijo in prakso govorniških veščin na eni strani in v osnovna načela logike in veščin pogovora na drugi. Retoriko in dialektiko bomo našli na višji stopnji v specializiranih študijih, o katerih moramo še govoriti.

Trivium in *quadrivium* sta bila kurikulum svobodnih umetnosti, ki ga je pozna antika prepuščala srednjemu veku. Izraz »svobodne umetnosti« je bolj romanski kot helenski. Grki so raje govorili o »racionalni /vzvišeni/ učeni« umetnosti. Po teh sinonimnih pridevnikih se je ločeval njihov brezosebni študij od mehaničnih spretnosti ročnega delavca, ki ga je aristokratska civilizacija tako prezirala. V rimski dobi so programu splošne kulture dajali tudi grško ime *enkuklios paideia*, kar je v helenski grščini pomenilo samo »običajno, preprosto vzgojo«. Besede *enkuklios* ne smemo krasiti z modernim pomenom »enciklopedičen«, ki je tvorba humanizma 16. stoletja (ki se je pojavila istočasno v angleščini — Elyot, 1531, in v francoščini — Rabelais, 1532). V antiki so seveda poznali idejo »univerzalnega znanja«, a so jo izrazili s *polymathia* — beseda, ki ima često slabšalen prizvok. Grški humanizem se je od vsega najbolj bal ekscesa. Vedno so si prizadevali, da bi ohranili človeški kulturi razsežnosti in s tem tudi omejitve človeškega posameznika. Ta humanizem se je do helenistične dobe spopadal s civilizacijo, ki, čeprav ne tako popolna kot naša, si je pridobila neprimerno večje bogastvo in obseg, kot kultura ionskih *physikos*-ov v 6. stoletju ali Hippiasova v 5. stoletju, ki sta si še vedno prizadevali vedeti vse, kar je bilo znano človeštvu.

Če so potem svobodne umetnosti videti jasno definirane že v začetku 4. stoletj pr. n. š. — v splošnem pomenu obče kulture, osnovane na literaturi in matematiki, pa nespremenljivega seznama sedmih predmetov ni bilo mogoče točno določiti pred pobudo Dionizija Traškega in dvigom slovnice v status *technē*. Seznam dejansko ni potrjen prej kot v zadnjih letih predkrščanske dobe pri Varru in Ciceru med Latinci in pri Filonu Aleksandrijskem v Grčiji. Pomembno je torej poudariti dejstvo, da se nam velikokrat zdi, da je ta teoretični kurikulum, ki so ga načeloma vsi sprejeli (ali skoraj vsi, kajti izvzeti moramo tiste *enfants terribles*: cinike, epikurejce in skeptike), ostal ideal, in to precej oddaljen od prakse. *Grammatikos* je običajno prednjačil pred *geometres-om* in z izjemo nekaterih specializiranih strok, kot je arhitek-

tura, je v grški kulturi helenske in rimske dobe vedno prevladovala literatura na račun študija znanosti. Šele z relativno pozno vrnitvijo k Platonu v času srednje Akademije in še posebej neoplatonizma, se je ponovno uveljavil resen študij matematike. Nato se je pojavil v ožjih filozofskih krogih, ki so matematiko obravnavali kot nepogrešljivo pripravo na čisto filozofijo.

Helenistična Grčija je razvila tudi naprednejšo, torej tudi bolj specializirano obliko vzgoje — poleg medicine, ki je veljala za poseben primer in je že od začetka vedno imela svoje šole. Na tej višji stopnji spet najdemo izbiro med dvema glavnima smerema, dvema rivalskima strokama, filozofijo in govorništvo. Odločitev za prvo je za posameznika pomenila pravo spreobrnjênje, ki ga lahko primerjamo z verskim spreobrnjênjem. Prevzeti je moral asketski način življenja in, kot posledico, opustiti družbene ambicije, ugodje in svet nasploh. Taka odločitev je vključevala tudi doktrinarno poučevanje: vsaj v Atenah je filozofska šola organizirala vzporeden tip ustanove, ki je bil, pravno rečeno, v obliki verskega združenja in je bil namenjen čaščenju kulta muz in heroiziranega ustanovitelja šole. Po teh smernicah so bile ustanovljene Platonova akademija, Aristotelov licej, stoa in Epikurjev vrt (pa tudi manjše ustanove). Vodilni učitelj vsake šole, ki ga je izbral njegov predhodnik, je zagotovil kontinuiteto nasledstva in prevzemanja doktrine. Od obdobja vladarja Marka Avrelija so vse štiri vodje bolj ali manj uradno priznali in jih vzdrževali s štipendijo iz cesarske zakladnice. Zdi se, da so podobna profesorstva v drugih večjih mestih, kot na primer v Aleksandriji, urejale mestne uprave same.

Te šole so se v svojem poučevanju seveda spet oprijele dialektike, najprej na »erističen« način, ki so ga v 5. stoletju uporabljali sofisti in ga ohranil tudi Aristotel, umetnosti govora, spretnosti v tehnikah pregovarjanja in pridobivanja nasprotnika ter umetnosti prepričevanja in zbejanja. Grška filozofija se je razvijala v vzdušju tekmovanja med sektami, preprirov ter agresivnih in vročih pogovorov (kar je najbolj očitno med tako imenovanimi »manjšimi sokratskimi« šolami). Zato je na tej stopnji dialektika igrala glavno vlogo.

Toda s Platonom je izraz dobil globlji pomen, namreč metode iskanja in odkrivanja resnice. V tej vzvišeni obliki je postala sama osnova filozofskega poučevanja. Najti pot do odkritja je veljalo za najboljšo možno metodo razlaganja doktrine, kajti sama je omogočila, da je učenca oblikovala in ne samo informirala. Vsi vemo, do kakšne stopnje izdelanosti in učinkovitosti je Platonova veleumnost pripeljala to metodo v okviru dialoga. Postal je literarna zvrst, ki so jo prevzeli vsi ostali učenci in tudi Sokratovi intelektualni dediči, a ki jo je le on sam znal dvigniti do takega dostojanstva. Platon je imel mnogo ponesnemovalcev in dialog je dolgo užival priljubljenost med Grki, potem

med Latinci, od Cicera do Sv. Avguščina in Makrobiusa. Vendar pa je bilo to posnemanje pogosto nerodno. Veliko težje je bilo osvojiti edinstvene kvalitete njegovega modela, kot pa ga mehanično posnemati, kakor če po prekinjenem dialogu nekdo sprašuje pričo, ki poroča o dialogu, ki naj bi se odvijal. Zvrst bi bila lahko s tako izmenjavo vprašanj in odgovorov degradirana na zelo izumetničeno predstavljanje dogmatične razlage ali celo na sholastični katekizem. Toda ostaja dejstvo, da je formula doživljala presenetljiv uspeh po antični dobi, skozi srednji vek do modernih časov, od renesančnih platičniških humanistov kot je Leone Ebreo (Judah Abarbanel) s svojimi dobrimi *Dialoghi d'Amore* do Spinoze, Malebranchea in Berkeleyja.

Od časa Aristotela so v filozofsko poučevanje vključili tudi bolj tehnično plat, saj so imeli v *Organonu* na razpolago popoln zbornik formalne logike. V času rimskega cesarstva so vse šole sprejele učenje aristotelske logike — študirali so iz originalnih tekstov in iz razlag, ki so se hitro namnožile — kot obvezno izhodišče za študij čiste filozofije. V pozni antiki so tako začeli s študijem Aristotelovih *Kategorij*, ali bolje, s Porfirjevim uvodom (*Isagoge*) k razpravi. Po drugi strani pa je zaradi ugleda ustanoviteljev oziroma prvih velikih učiteljev različnih šol Platona, Aristotela, Epikura, Zenona in Hrisipa v poučevanju nastajal vse večji pritisk na »branje« in razlago tekstov glavnih del teh velikih mislecev preteklosti. S tem so se vrnili na značilno tehniko študija literature. Filozofija je postajala učenec filologije. Že Seneka se je pritoževal: *quae philosophia fuit, facta philologia est (Epistolae, 108.23)*. Tehnika komentarja in izvirnega razmišljanja na robovih velenjenega teksta se je vsiljevala skozi stoletja. Bila je eden od temeljev srednjeveške sholastike in ima še vedno vpliv na delo naših univerz in na najbolj inovatorske sodobne filozofe.

Toda filozofija ni nikoli pridobila več kot neznatno manjšino ljudi izbrane pameti. Statistično rečeno je Sokrates odločilno porazil Platona. Skozi helensko in rimsko obdobje je bilo govorništvo, umetnost govorenja, ki je bila tudi umetnost pisanja, normalna oblika grške kulture na njeni najvišji stopnji. Glasno branje (uporabiti »bralca«, *agnostes*, kadarkoli je bilo možno) je zabilasalo ločnico med obema. Izraz *logos* je pomenil oboje: govor, ki bi ga povedali, in razpravo, ki bi jo prebrali. Ta značilna lastnost antične kulture v naših dneh postaja presenetljivo aktualna. Ko nas audio-vizualne tehnike (oddajanje zvoka, slike, snemanje na trak) postopoma ločujejo od »Gutenbergove galaksije«, od primata tiskanega teksta, ki je dal pečat moderni kulturi od renesanse naprej, si živa, plemenita beseda počasi pridobiva vzvišen položaj, ki ga je uživala v antiki. Ali se ni to že zgodilo v politiki? Danes ima govor političnega vodje na televiziji vlogo pamfleta ali časopisnega članka izpred enega ali dveh stoletij.

V grškem svetu so govorniško umetnost poučevali z dodobra izdelano retorično tehniko. Njen prvi pomembni teoretik je bil Gorgias iz Leontina, eden glavnih sofistov. Tehnika je dozorela v času med njegovo in Aristotelovo generacijo. Retorika je bila na začetku pozitivistična znanost in je temeljila na opazovanju. Izkušnje so pokazale, da je nekaterim govornikom uspelo uveljaviti želeni vpliv, drugim pa ne. Retorika je postala sistematična formulacija metod in tehnik v službi uspešnih. Toda Grki s svojim spekulativnim duhom, jasnim razmišljanjem, ljubeznijo do definicij, klasifikacij in sistemizacij, so se lotili dela na tem področju tako kot v geometriji ali slovnici. Čeprav je Isokrates s svojo zdravo presojo poskušal zmanjšati pomen teorije v korist prakse (zagovarjal je študij in posnemanje velikih modelov znanih govornikov in vaje iz spisa), so se od vsega začetka in še dolgo po Aristotelu bohotili priročniki, vedno bolj zapleteni *technai*, ki so uporabljali strašljivo precizno terminologijo.²

Kako bi z nekaj besedami lahko opisali to poučevanje? Celotna razprava o retoriki je imela 5 delov: invencijo, ureditev, izražanje, pomnenje in izvedbo. Kaj je bila invencija? To je pomenilo najti idejo za razvijanje. Govorniku teh idej ni bilo treba ustvarjati. So že obstajale. Problem je bil v tem, da je bilo treba vedeti *kje* jih najti — od tod teorija »prostorov«: notranji in zunanji. V teh bogatih najdiščih je bilo na kupe idej za vse namene, ki so jih lahko uporabili za skoraj vse mogoče. To so bile slavne »puhlosti« (*koinoi topoi*), veličastne splošne ideje, ki jih je bilo v izobilju in so se v klasični literaturi neprestano pojavljale in ji dajale njeno monotonost in trajno človeško vrednost. Invencija je bila najbolj izdelan del sistema in pogosto vsebina posameznih razprav. Drugi deli pa so bili pravtako predmet najbolj prečiščene analize: ustrezna ureditev govora (načeloma iz šestih delov, od uvoda do sklepa govora), izražanje ali teorija stila, ki je poznala preproste, srednje in odlične sloge, figurativno mišljenje (parafrazo, antitezo, hiperbolo itd.) in prispodobne, ukvarjala pa se je tudi s stavčnim ritmom;³ pomnenje z uporabo prostorskih oznak; in izvedba, ki si je ukvarjala s pravili o izgovorjavi in načinu govora ter z govornikovimi gibi in mimiko. Naš bralec bi se smejal, če bi slišal za to zadnjo točko — navsezadnje so bili Grki zgovorni Mediteranci, ki so krilili z rokami. A televizija je zdaj naučila naše politike, da sta govornikova drža in obnašanje važni. Še vedno pa ostaja razlika: mi na tem pred kratkim na novo odkritem področju še vedno improviziramo, medtem, ko so antični Grki imeli čas kodificirati na tem in na vseh drugih področjih. Drža glave, izraz na obrazu, premikanje rok, so imeli vsi svoja pravila in ustaljeno izrazoslovje, ki je spominjalo na tistega, po katerem so se zgodovinarji indijske umetnosti naučili razvozlati enako stilizirane kretnje, ki so jih našli v grafičnih predstavitvah Bude.

Če so hoteli obvladati in uporabljati tako zapletene in dovršene tehnike, so morali vložiti dolgotrajne napore. Isokrates je že vztrajal na 4 letih študija, v helenski in rimski dobi pa so ta čas raztegnili na 8 let. Res, antični govorec ni nikoli prenehal vaditi. Svoje življenje je na nek način preživel »deklamirajoč«, tako kot pianist, ki nikoli ne neha skrbeti za svoje roke.

Bilo je še nekaj: ker je bilo precej temeljito uvajanje v umetnost govornišva običajno višek liberalne vzgoje, je med avtorjem in publiko nastopila neke vrste sokrivda zaradi predhodnega sporazuma, približno taka kot med skladatelji in poznavalci oziroma ljubitelji glasbe v moderni klasični glasbi. Tako kot je skladatelj konec 18. stoletja vedel, da njegovi poslušalci poznajo pravila harmonije, fuge ali sonate, tako so vsi izobraženci v antiki poznali pravila govorniške umetnosti. Vedeli so na primer, da bi *enkomiast* ali »hvalnica« o živi ali mrtvi osebi lahko izkoristila 36 tem. Začeli bi z zunanji oznakami (izvor, okolje, osebnostne prednosti), potem pa bi prešli na telesne in nato duševne oznake. To so vsi poznali tem bolje, ker je bil *enkomiast* ena izmed najpogostejših vaj v šoli *rhetor*-ja in je bil tudi predmet šolskih tekmovanj, ki bi ustrezala našim izpitom. Okrepljeni s tem znanjem so nekako prežali na avtorja. Najlaže so se lahko prepričali o njegovi originalnosti, če je pričakovani *topos* morda dobro začinil ali se ga namenoma izognil v prepričanju, da bodo to opazili in upoštevali. Že precej zgodaj se je klasična retorika vdala retoriki, ki bi ji lahko rekli baročna, saj je načrtno hotela presenečati, npr. s spremembo ravnotežja v stavku in uničenjem pričakovane simetrije — dejansko je to ekvivalent značilnih popačenj, na katera so nas navadili moderni slikarji od kubistov naprej.

Potrebno je bilo povedati nekaj več o tej tehniki, ki je tako tiransko vladala klasični vzgoji, torej tudi klasični literaturi, ker večina modernih bralcev ne more niti dojeti niti ceniti subtilnosti antične umetnosti, če niso bili prej seznanjeni s tem. Še več, retorika je imela močan vpliv skozi stoletja. Njen študij in izvajanje sta cvetela na vzhodu skozi vso bizantinsko dobo in na zahodu od časov, ko so se Rimljani civilizirali ob stikih s helenistično Grčijo. *Ars rhetorica* so v latinščino prevedli retorji iz časa Mariusa, potem Cicero in Kvintilijan, toda ostala je popolnoma grška, po navdihu in pogosto tudi besednjaku. Med mračno dobo jo je zadela skleroza dekadence in bila je pozabljena. Redoljubna karolinška renesansa se je najprej zavzela za oživitvev slovnice, toda grška retorika, znana preko Cicera, se je spet pojavila v 11. stoletju z, na primer, Anzelmom iz Besate in se potem razširila v literaturi, ki je bila v 12. stoletju v razcvetu. Po tem sta jo zasenčili dialektična hipertrofija sholastike in suhoparno utilitaristična tehnika *ars dictaminis*, tako da se je spet uveljavila s humanisti. Skupaj z zahtevo po čistosti jezika je bila retorika glavna zahteva, ki so jo hu-

manisti postavili srednjeveškemu barbarizmu nasproti. Spet je postala eden izmed temeljev zahodne kulture v vzgoji in praksi, celo takrat, ko je ta kultura opustila primat latinščine na račun živih narodnih jezikov. V francoščini je beseda *rhétorique* označevala zadnje leto srednjega izobraževanja preden so se učenci spoznali s filozofijo in po vsej Evropi je poučevanje retorike verno sledilo pravilom, ki so jih izoblikovali Gorgias, Isokrates in Aristotel. Iz šole ni izginila do relativno poznega obdobja, v Franciji do 1885.

Ta trajen vpliv je vsekakor pomembno zgodovinsko dejstvo. Je bil koristen ali poguben? Danes ima epitet »retoričen« velikokrat slabšalen prizvok, kot napihnjjen, bahav in izumetničen, in to zato, ker se je naš literarni okus popolnoma spremenil zaradi romantične revolucije, ki je ustoličila izvirnost kot najvažnejšo kvaliteto umetniškega ali literarnega dela ali morda zaradi tega, ker smo spet postali barbari. Ne poznamo in preziramo vse, kar nič več ne razumemo. Moramo reagirati na tako očrnitev vsega, kar izgleda formalno. Kar mi imenujemo »izumetničeno«, je bilo za Grke *entechnos*, sestavljeno v skladu s pravili umetnosti, umetniško. Ko enkrat osvojite pravila in tehnike klasične retorike, ta definira estetiko proze, ki je podobna formalnemu verzmu in je enako bogata v izvirnih vrednotah. Predvsem pa retorike ne smemo soditi osamljene. Že v času Isokratesa je bila samo krona celotnega sistema urejanja misli in duha, pa tudi vzgoje in kulture. Ta sistem moramo gledati kot celoto.

Isokrates je, kot smo rekli, premagal Platona: naslednje generacije so navdušeno sledile njegovemu nauku in to ne samo v antiki. Burnet je imel dober razlog, da je Isokratesa imenoval »očeta humanizma«. Na zahodu so v renesansi oživili njegov ideal, ki je prevladoval v tradiciji klasičnega humanizma skoraj vse do današnjih dni. Na mesto filozofa z morda pretiranimi ambicijami, ki si je drznil segati po racionalnem znanju, je Isokrates postavil bolj zmeren, lažje sprejemljiv in končno tudi bolj ploden ideal *honnête homme*-a. Kot že samo ime pove, je ta humanizem skušal oborožiti človeka, vsakega človeka, za življenje. Za vse je bil enak tip šolanja, ki se je lahko prilagajal vsakomur, ne glede na to, kakšno smer si je kasneje izbral. Od tod izvira prevlada literarne kulture, poglobljen študij matematike in filozofije pa je bil namenjen bodočemu strokovnjaku. Kot smo videli, je temeljila na poznavanju vélikih, občudovanih in priznanih pisateljev, predvsem pa pesnikov, kajti poezija je bila tisto čudovito sredstvo, ki je vsakomur, otroku in odraslemu, pomagalo pridobiti intuitivno znanje o človeku in življenju. Koliko modrosti lahko najdemo zbrane v zborovskem zaključku pri Evripidu!

Celotni program klasičnega študija je razvijal prav to vrsto modrosti. Za človeka, soočenega z resničnimi življenjskimi problemi, in to

tako zapletenimi, da jih ne bi bilo nikoli mogoče pametno rešiti z logičnimi procesi, je važno, da je sposoben, da »useka« (*epitunchanein*) pravilno rešitev, ali vsaj najmanj napačno, ali rešitev, ki najbolj ustreza okoliščinam, dani situaciji in času. Ta tip vzgoje je podpiral pravtako mentalno spretnost, ki je bolj stvar premetenosti, kot pa matematičnega izračuna. Ne preseneča nas, da je bil poudarek na ustnem izražanju, *logos*. Govor in jezik nista samo privilegirani sredstvi za stike in občevanje med ljudmi, ampak sta za vsakega posameznika tudi pripomoček, s katerim se natančno in jasno oblikuje misel. Isokrates je rad govoril: »ustrezen govor je najzanesljivejši znak popolnega razumevanja«. (3.7; 15.255).

Isokratosove ideje in vzgojni sistem, ki jih je uresničeval, so dejansko nesporno vladali v zahodni Evropi vse do naše generacije. Zdaj pa se je znašel pod obtožbami. Najbolj ga ogroža naraščajoča demokratizacija zahodne družbe, medtem ko je bila klasična kultura, tako kot celotna antična civilizacija, iz katerega je izšla, v duhu popolnoma aristokratska. Bila je kultura intelektualne elite, ki je slonela na tradiciji in običajih družbene elite. Še radikalnejši pa je izziv »tehnološke eksplozije«, ki zahteva, da bi moralo izobraževanje predvsem proizvajati strokovno usposobljene direktorje, inženirje in tehnike, ki jih potrebuje.

Ali to pomeni, da klasična tradicija ne bo igrala več nobene vloge? Morali bi spoznati, da njeno preživetje in nepopustljivost njenega vpliva nista odvisna, kot mislijo nekateri črnogledi preroki, od nadaljevanja poučevanja grščine, latinščine in klasične literature. Videli smo že, da se je vpliv tradicije klasične vzgoje nadaljeval na več načinov, celo takrat, ko so jeziki domačinov odrinili grščino in latinščino v ozadje. Z razvojem humanističnih ved, posebno psihologije, se vzgojne tehnike lahko radikalno spremenijo. Duh klasične vzgoje je bil tisti, ki je igral pomembno vlogo in jo še vedno lahko. Njena osnovna inspiracija ohranja trajno vzgojno vrednost in kulturo, ki si je zastavila za cilj usposabljanje človeka kot takega, celotnega človeka in ne samo proizvajalca-potrošnika oziroma samo številke v industrijskem gospodarstvu.

Prevedla Marja Adamič

Prevedeno po: Henri-Irénée Marrou, »Education and Rhetoric«, v M. I. Finley (ed.), *The Legacy of Greece*, Oxford University Press, 1984, str. 185–201.

¹ /Prof. Marrou je umrl 1977 in ni mogel pregledati angleške verzije. Z dovoljenjem njegove hčere g. Françoise Flamant prevzemam polno uredniško odgovornost za končni tekst, prevod in bibliografijo (urednik)./

² /Teksti so zbrani v zbirki *Rhetores Graeci*./

³ Gorgiasu so pripisovali tri načine, znane kot »gorgijanske figure«, npr. *isokolan*, vzporedje stavčnih elementov z enako dolžino in ritmom.

Philippe Ariès

DVE POJMOVANJI OTROŠTVA

V srednjeveški družbi, ki jo jemljemo za izhodišče, pojem otroštva ni obstajal; to pa še ne pomeni, da so otroke zanemarjali, zapuščali ali zaničevali. Čuta za otroštvo ne smemo mešati z ljubeznijo do otrok — gre namreč za zavest o posebni naravi otroštva, ki bistveno loči otroka od odraslega, četudi mladega. Ta zavest ni obstajala. Otrok je, čim je bil sposoben živeti brez stalnega materinega, dojljinega ali pestunjinega varstva, pripadel družbi odraslih in se od njih ni več ločil. Ta družba se zdi za današnje pojme dostikrat precej otročja, nedvomno zaradi njene mentalne, a tudi fizične starosti, saj so jo v veliki meri sestavljali otroci in mladina. Beseda ‚otrok‘ ni imela ozkega pomena, ki ga ima danes: reklo se je ‚otrok‘, kot se danes v pogovornem jeziku, reče ‚fant‘. Ta nedefiniranost starosti se je razširila na vsa področja družbene dejavnosti: igro, delo, vojsko. Ni enega množičnega prizora, kjer ne bi našli svoje mesto majhni ali veliki otroci, kako čemijo v culi, obešeni za materinim vratom,¹ kako lulajo nekje v kotu ali nastopajo v kakem tradicionalnem prazniku; včasih se pojavijo kot vajenci v delavnici ali pa kot paži, ki služijo svojemu vitezu, itd.

Zelo majhen otrok, preveč krhek, da bi lahko vstopil v družbo odraslih, enostavno ‚ni štel‘. To je Molièrova prisrpnost in priča o zelo stari mentaliteti, ki se je ohranila še v XVII. stoletju. Argan v *Namišljenem bolniku* ima dve hčeri, eno, ki je godna za možitev, in drugo, ki je ravno shodila in začela govoriti. Vemo, da starejši hčerki grozi s samostanom, da bi se odpovedala svoji ljubezni. Njegov brat reče: »Kako vam pride na misel, moj brat, da pri vsem bogastvu, ki ga imate, in pri eni sami hčerki, kajti mlajše ne štejem, kako, pravim, morate govoriti, da jo boste dali v samostan!²« Mala ni štela, ker bi lahko umrla. »Izgubil sem dva ali tri otroke še kot

¹ P. Michault, *Doctrinal du temps présent*, ed. Th. Walton, 1931, str. 119.

² *Malade imaginaire*, III. dejanje, 3. prizor.

dojenčke, ne brez obžalovanja in nejevolje,« prizna Montaigne.³ A čim je otrok prekoračil obdobje velike umrljivosti, v katerem je bila njegova usoda precej negotova, se je pridružil odraslim.

Besede Montaigna in Molièra pričajo o ohranitvi tega arhaičnega stališča do otroštva. Gre za zelo trdoživo stališče, a že ogroženo. Od XIV. stoletja dalje je čutiti težnjo, da bi v umetnosti, v ikonografiji in v veri (kult mrtvih) izrazili osebnost, ki so jo začeli priznavati otroku, in nek poetičen ter čustven pomen, ki so ga pripisovali njegovi posebni naravi. Sledili smo razvoju 'putta', otroškega portreta, celo podobe zgodaj umrlega otroka /str. 51-74 fr. izv./. Videli smo, da je v XVI. in XVII. stoletju v višjih slojih družbe, kjer je to čustvo prišlo do izraza, pripadlo otroku posebno oblačilo, ki ga je ločilo od odraslih /str. 75—89 fr. izv./. Ta posebnost pri otroškem oblačilu, zlasti pri majhnih dečkih, priča o spremembi, ki je nastala v pojmovanju otroštva, namreč v družbi, ki je veliko dala na oblačila in zunanje forme. Otroci so 'šteli' precej bolj kot je mislil brat *Namišljenega bolnika*. V tej komediji, ki se zdi majhnim otrokom prav tako stroga kot nekatere La Fontainove besede, zasledimo tale pogovor med Arganom in malo Louison: »Poglejte me, no!« — »Kaj pa je, očka?« — »Tukajle.« — »Kaj?« — »Ali mi nimate nič povedati?« — »Povedala vam bom, če želite, da vas malo kratkočasim, pravljico o Oslovski koži ali pa basen o Lisici in krokarju. To sem se pred kratkim naučila.« Pojavilo se je novo pojmovanje otroštva — otrok s svojo naivnostjo, ljubkostjo in zabavnostjo postane za odraslega vir razvedrila in sprostitve. V začetku so imele tak ljubkovalen odnos do otrok ženske, ki so za njih skrbele, matere ali dojilje. V delu *Veliki lastnik vseh stvari* (izdaja iz XVI. stoletja)⁴ lahko beremo o dojilji naslednje: »Vesela je, ko je otrok vesel, in se ji smili, ko je bolan; kadar pade, ga dvigne, in ga poveže, kadar je nemiren, kopa ga in čisti, kadar je umazan.« Vzgaja ga in »ga uči govoriti, izgovarja besede, kot da bi jecljala, da bi se otrok hitreje in bolje naučil govoriti... nosi ga v naročju, na ramah, drži ga na kolenih in se igra z njim, kadar joče, žveči meso za otroka, ki še nima zob, da lahko brez nevarnosti požira; igra se z otrokom, da ga uspava, in mu poveže ude, da so ravni, da ne bi bilo njegovo telo togo; kopa ga in mazili, da nahrani njegovo kožo...« Thomas Moore je opisal podobe prvega otroštva, na primer podobo učenca, ki ga mati pošlje v šolo: »Kadar majhen deček ne vstane pravočasno, ampak rajši poležava in potem plane v jok, ker je tako dolgo ležal in ga je strah, da bo v šoli tepen zaradi zamude, ga mati tolaži, da je tako samo v začetku, rekoč: »Pojdi dobro dete, ne

³ Montaigne, *Essais*, II, 8.

⁴ *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, prevedel v fran. J. Carbichon, 1556.

skrbi, sama sem obvestila tvojega učitelja, vzemi svoj kruh z maslom, saj ne boš tepen.« Tako ga je mati poslala v šolo potolaženega, a pravzaprav ni rešila problema in otrok, ki je zamudil, je bil kar lepo tepen ob prihodu v šolo.⁵

Otrokove majhne norčije so morale biti od nekaj privlačne za matere, dojiteljše ali »pestunje«, toda to je spadalo v široko področje neizraženih čustev. Kasneje ženske niso več skrivale zadovoljstva ob opazovanju šegavega otroškega vedenja in ob »razvajanju« otrok. Gospa de Sévigné kar malce afektirano prizna, koliko časa posveti svoji vnukinji: »Berem o odkritju Indije Krištofa Kolumba, kar je neskončno zabavno, a vaša hči me zna še bolje zabavati; tako je ljubim... Ko boža vašo sliko in jo tako prisrčno hvali, ji moram takoj dati poljub.«⁶ »Že celo uro se igram z vašo hčerko; prisrčna je.« »Dala sem ji ostriči lase. Ta pričeska je kot nalašč zanjo. Njena polt, njen vrat in majhno telesce je čudovito. Počne sto drobnih stvari: se pogovarja, se pokriža, se opraviči, prikloni, poljubi roko, skomigne z rameni, pleše, se dobrika; ljubka je v vsakem pogledu. Cele ure se lahko z njo zabavam.« In ker se je bala kake bolezni, je dodala nekako lahkotno: »Nočem, da umre« — presenetljivo, saj je za nas smrt otroka resna zadeva, s katero se ne šalimo. Ta prvi čut za otroštvo, kot smo videli pri Molièru, je bil še prežet z neko brezbriznostjo, ali boljše s tradicionalno brezbriznostjo. Gospa de Sévigné takole opisuje žalovanje neke matere: »Ko je gospa de Coetquen izvedela za smrt svoje vnukinje, se je onesvestila. Zelo je potrta in pravi, da nikoli več ne bo imela tako ljubke vnukinje.« Toda gospa de Sévigné morda meni, da je mati celo premalo obupana, ko doda: »A njenega moža ni moč potolažiti.«⁷

To pojmovanje otroštva še bolje spoznamo iz kritičnih reakcij, ki jih je povzročilo ob koncu XVI. stoletja in predvsem v XVII. stoletju. Nezadovoljnejšem se je zdela pozornost, ki so jo posvečali otrokom, nezaslišana — to pa je bilo spet čisto novo pojmovanje otroštva, kot negativ ljubkovalnemu čustvu do otrok. Nenaklonjenost do otrok se kaže pri Montaignu, ko zapiše: »Ne prenesem te strasti, s katero nekateri ljubkujejo komaj rojene otroke, saj je njihova duša negibna, telo pa nima nobene razpoznavne oblike, da bi lahko bili ljubki, in nikoli nisem trpel, da bi jih dojili v moji prisotnosti.« Ne gre mu v račun, da imajo lahko nekateri otroke »za razvedrilo, tako kot opice,« da jih lahko zabava njihovo »cepetanje z nogami, igre in otročje neumnosti.« Najbrž se je njegova okolica s tem preveč ukvarjala.⁸

⁵ Cit. v Jarman, *Landsmarks in the History of Education*, London, 1951.

⁶ Gospa de Sévigné, *Pisma*, 1. april 1672.

⁷ Gospa de Sévigné, *Pisma*, 19. avgust 1671.

⁸ Montaigne, *Essais*, II., 8.

Drug primer take miselnosti najdemo stoletje pozneje pri Coulangeu, bratrancu gospe de Sévigné.⁹ Očitno je bil ogorčen nad ljubkovanji in nežnostmi njegovih prijateljev in staršev, saj je posvetil 'družinskim očetom' pesem, v kateri jih poziva, naj ne razvajajo otrok, naj jih ne vsiljujejo svojim gostom in naj otrok ne pustijo k mizi skupaj z odraslimi.

Treba se je zavedati, da je to čustvo ogorčenosti prav tako novo kot ljubkovalno čustvo do otrok in celo bolj tuje tistemu brezbriznemu mešanju med starostmi v srednjeveški družbi. Tako Montaigne kot Coulange in gospa de Sévigné so občutljivi ravno na prisotnost otrok in treba je pripomniti, da sta Montaigne in Coulange celo bolj moderna kot gospa de Sévigné, kadar govorita o nujnosti ločitve otrok od staršev. Mešanje otrok z odraslimi ni več priporočljivo, zlasti ne pri mizi; nedvomno jih na ta način »pokvarimo« in razvadimo.

Moralisti in vzgojitelji XVII. stoletja so prav tako nenaklonjeni »razvajanju« otrok kot Montaigne in Coulange. Strogi Fleury v *Razpravi o študiju*¹⁰ ne govori nič drugače kot Montaigne: »Kadar se (majhni otroci) ujemajo v past, kadar bleknejo neumnost, če pravilno izpeljejo posledico iz neumne postavke, ki jim je bila dana, ljudje planejo v smeh, se zmagoslavno veselijo, jih poljubljajo in ljubkujejo, kot da so pravilno odgovorili (temu pravimo razvajanje). Videti je, kot da bi bili ubogi otroci ustvarjeni za zabavo odraslih, kot psički ali majhne opice« (Montaignove opice). Avtor *Galateje*, priročnika za lepo vedenje, ki je bil zelo razširjen v najboljših šolah, pri jezuitih, govori kot Coulange: »V veliki zmoti so tisti, ki vedno govorijo samo o svoji ženi, svojih otrocih in dojlji: 'Moj vnuk me je tako spravil v smeh... Zdaj pa samo poslušajte...'«¹¹

Gospod d'Argonne se v svoji razpravi o vzgoji, *Vzgoja gospoda Moncada*,¹² ravno tako pritožuje nad tem, da so za ljudi zanimivi samo čisto majhni otroci zaradi svojih »norčij« in »dobrikanj«; vse preveč staršev »upošteva svoje otroke le v taki meri, kolikor so jim v zabavo in veselje.«

Treba je pripomniti, da ob koncu XVII. stoletja »razvajanje« otrok ni bilo prihranjeno samo za višji sloj, kjer so, nasprotno, pod vplivom moralistov začeli to opuščati. Pri ljudstvu so »razvajanje« obsojali. Janez Krstnik de La Salle v delu *Vodenje krščanskih šol*¹³ ugotavlja, da so otroci revežev še posebno slabo vzgojeni: »Delajo,

⁹ Coulanges, *Chansons choisies*, 1694.

¹⁰ Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, 1686.

¹¹ G. della Casa, *Galatée*, francoski prevod 1609, str. 162–168.

¹² D'Argonne, *L'Education de Monsieur de Moncade*, 1690.

¹³ J.-B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 1720.

kar hočejo, kajti starši se ne ukvarjajo z njimi (a ne iz malomarnosti), hkrati pa jih prav obožujejo: želje otrok so njihove želje.«

Pri moralistih in vzgojiteljih XVII. stoletja se oblikuje to drugo pojmovanje otroštva, ki smo ga preučili v prejšnjem poglavju /str. 141—176 fr. izv./ . Od tedaj se odraža v vzgoji vse do XIX. stoletja, tako v mestu kot na deželi, pri meščanstvu in ljudstvu. Zanimanje za otroštvo in njegovo posebno naravo se ne izraža več v zabavi in šali, ampak v psihološkem interesu in moralni skrbi. Otrok ni niti zabaven niti prijeten: »Vsak človek občuti v sebi pustost otroške dobe, ki se zdravemu razumu gnusi — to grobost mladosti, ki se naslaja samo nad čisto surovimi stvarmi in ni nič drugega kot groba skrajnost razumnega človeka.« Tako govori *El Discreto* Baltazarja Gratiena, razprava o vzgoji iz leta 1946, ki ga je prevedel v francoščino leta 1723 nek jezuit.¹⁴ »Samo čas je zdravilo za otroštvo in mladost, ki sta zares obdobji nepopolnosti v vsakem pogledu.« Seveda je treba take nazore postaviti v kontekst tiste dobe in jih primerjati z drugimi deli, da bi jih razumeli. Nekateri so jih tolmačili kot nerazumevanje otroštva, a dejansko izražajo začetek resnega in pristnega pojmovanja otroštva. Človek se namreč ne sme zadovoljiti s površnim videzom otroštva: to napako so delali včasih. Da bi ga lahko vzgajali, ga je treba najprej bolje spoznati in teksti s konca XVI. in XVII. stoletja so polni ugotovitev otroške psihologije.¹⁵ Avtorji se trudijo prodreti v otroško miselnost, da bi bolje prilagodili vzgojne metode otroški ravni. Otrokom posvečajo veliko pozornost, saj so priče krstne nedolžnosti, podobni angelom in blizu Kristusu, ki jih je ljubil. A ta skrb narekuje, da pri otrocih razvijajo še krhki razum, da iz njih delajo razumne ljudi in kristjane. Zato je včasih v teh delih ton resen in je poudarjena strogost, kar je v nasprotju s sproščenostjo in lahkotnostjo nravi. Zmeraj pa ni tako, humor in neprikrito nežnost najdemo celo pri Jacqueline Pascal. Proti koncu stoletja avtorji že skušajo združiti nežnost in razum. Tako piše opat Goussault, svetnik v parlamentu, v delu *Portrait dame*:¹⁶ »Zaupno se zblížati s svojimi otroki, pogovarjati se z njimi o vseh stvareh, obravnavati jih kot ljudi in jih osvojiti z nežnostjo — to je nezmotljiva skrivnost, da lahko z njimi delate, kar hočete. To so mlade rastline, ki jih je treba gojiti in pogosto zalivati: kak nasvet v pravem trenutku, kak dokaz nežnosti in prijateljstva od časa do časa — s tem jih ganemo in privežemo nase. Par ljubeznivosti, nekaj majhnih daril, zaupnih in pristrčnih besed, naredi na njih vtis in malo je takih, ki bi se

¹⁴ B. Gratién, *El Discreto*, Huesca, 1646.

¹⁵ Kot lahko vidimo v jezuitskem *Ratio* (1586) in v *Pravilniku za mlada dekleta* iz Port-Royal avtorice Jacqueline Pascal.

¹⁶ Goussault, *Le Portrait d'une honnête femme*, 1693.

uprli tem nežnim in enostavnim vzgojnim sredstvom, ki iz njih naredijo častne in poštene ljudi.« Kajti vedno gre za to, da postanejo častni, pošteni in razumni ljudje.

Prvo pojmovanje otroštva, ki bi ga lahko označili kot »razvajanje«, se je pojavilo v družinskem okolju, v družbi majhnih otrok. Drugo pa izvira izven družine, od cerkvenih mož, odvetnikov, številčno redkih vse do XVI. stoletja, številnejših moralistov v XVII. stoletju, ki so strmeli k olikanim in razumnim nravem. Tudi oni so postali do- vzetni za nekoč zanemarjen pojav otroštva, a otrok niso hoteli obrav- navati kot prikupne igrače. V njih so videli stvaritve Boga, ki jih je treba očuvati in duhovno oblikovati. Tak odnos do otroštva je potem prešel v družinsko življenje. V XVII. stoletju najdemo v družini ta dva elementa, katerim se pridruži nov element: skrb za higijeno in telesno zdravje. Skrb za telo ni bila neznana moralistom in vzgojiteljem XVII. stoletja. Bolne so zdravili s požrtvovalnostjo (in istočasno zelo previdno, da bi razkrinkali simulante), telo zdravih pa jih je zanimalo le z moral- nega vidika: neutrjeno telo se je nagibalo k mehkobi, lenobi, pohoti — k vsem pregreham!

Pisma generala Martangea njegovi ženi¹⁷ nam dajo določeno pred- stavo o intimnih skrbeh nekega gospodinjstva, približno eno stoletje po gospe de Sévigné. Martange je bil rojen leta 1722. Poročil se je leta 1754. Zanima ga vse, kar zadeva življenje njegovih otrok, od »razva- janja« do vzgoje. K temu doda še veliko skrb za zdravje, za samo higijeno. Vse, kar se tiče otrok in družine, je postalo enako resno in vredno pozornosti. Otrok je zasedel središčni položaj v družini — ne samo otrokova bodočnost, ampak njegova prisotnost in gola eksistenca.

Prevedla Tatjana Jurkovič

Prevedeno po: Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Les deux sentiments de l'enfance (sklepno poglavje prvega dela knjige), Seuil, Paris 1973, str. 177—186.

¹⁷ Correspondance inédite du général de Mortange, 1576—1782, ed. Bréard, 1896.

Philippe Ariès

ŠOLA IN TRAJANJE OTROŠTVA

V prvem delu te knjige /str. 29—186 fr. izv./ smo raziskali nastanek in razvoj obeh pojmovanj otroštva, ki smo ju ločili: prvo kot »ljubkovalno«, razširjeno in ljudsko, je bilo omejeno na prva leta otroka in je ustrezalo ideji o kratkem otroštvu; drugo, ki je izražalo spoznanje o nedolžnosti in šibkosti otrok in zato tudi dolžnost odraslih, da ohranijo prvo in okrepijo drugo, je bilo dolgo časa prihranjeno za manjšino upravnih juristov, duhovnikov in moralistov. Brez njih bi otrok ostal zgolj »lutkica«, »otročiček«, majhno, komično in prijazno bitje, s katerim se zabavamo, ljubeče a svobodno, če ne celo drzno, brez skrbi za moralo ali vzgojo. Po prvih petih do sedmih letih pa se je otrok brez prehoda uvrstil med odrasle; to pojmovanje kratkega otroštva se je še dolgo ohranilo v ljudskih slojih. Moralisti in vzgojitelji XVII. stoletja, dediči neke tradicije, ki sega do Gersona, reformatorjev pariške univerze v XV. stoletju, ustanoviteljev kolegijev konec Srednjega veka, so uspeli uveljaviti svoje resno pojmovanje dolgega otroštva, po zaslugi uspeha šolskih institucij in vzgojnih praks, katere so usmerjali in disciplinirali. Iste ljudi, obsedene z vzgojo, najdemo tako pri izvoru modernega pojmovanja otroštva kot modernega šolanja.

Otroštvo je prestopilo dobo, ko mali človek še hodi z »jermeni« ali govori svoj »žargon«, in med dobo oblekce z ovratnikom in dobo priznanega odraslega se je vrinila nekdanj neobičajna, od zdaj naprej pa vedno bolj vsakdanja etapa: doba šole, kolegija. Starostni razredi se v naših družbah organizirajo okrog institucij; tako je adolescenca, ki je bila pod *ancien régime* skoraj nezapažena, prišla do izraza v XIX. in že konec XVIII. stoletja z novačenjem rekrutov in nato z vojaškim rokom. Šolar /*écolier*/ — in ta beseda je bila do XIX. stoletja sinonim za študenta /*étudiant*/ še v začetku XIX. so

ju zamenjevali; beseda srednješolec /*collégien*/ ni obstajala — šolar je pomenil za pojmovanje dolgega otroštva od XVI. do XVIII. stoletja isto kot rekrut v XIX in XX. stoletju za adolescenco.

Vendar pa se ta demografska vloga šole ne pojavi takoj kot nekaj nujnega. Nasprotno, dolgo časa šola ni bila dovzetna za delitev in ločevanje starosti, ker ni bila vzgoja otrok njen glavni cilj. Latinska šola v srednjem veku v ničemer ni bila predisponirana za to vlogo moralne in družbene vzgoje /*formation*/. Srednjeveška šola ni bila namenjena otrokom, bila je neke vrste tehnična šola za izobraževanje intelektualcev, »mladih ali starih«, kot pravi še Doctrinal de Michault. Tako je na enak način, in ne da bi se na to ozirala, sprejemala pred učiteljske katedre otroke, mladino in odrasle, prezgodaj zrele ali zaostale v razvoju.

Vsaj do XVIII. stoletja je ostalo veliko te miselnosti v šolskem življenju in navadah. Videli smo, kako pozna je bila delitev v ločene in redne razrede, kako je bila starost pomešana znotraj posameznih razredov, ki so jih obiskovali hkrati deset do trinajstletni otroci in petnajst do dvajsetletni mladostniki. V običajnem jeziku dejstvo, da je nekdo dovolj star za šolo, ni nujno pomenilo, da gre za otroka, kajti to starost je mogoče prav tako razumeti kot mejo, onstran katere so bile možnosti za uspeh majhne. Prav na ta način gre razlagati preudarne nasvete, ki jih Tereza Pansa daje svojemu možu Sanchu, ki jih citiramo po prevodu iz XVII. stoletja:¹ »Ne pozabite nas, ne mene ne mojih otrok (slovo od Sancha, ki gre na potovanje z Don Kihotom). Zavedajte se, da ima naš Sanchico že polnih petnajst let in da bi bilo pametno, da gre v šolo, če je bilo dogovorjeno, da ga mora njegov stric opat dati v Cerkev«. V šolo gre nekdo kadar more, zelo zgodaj ali zelo pozno. Ta pogled na šolanje se bo obdržal še vse XVII. stoletje, kljub nasprotnim vplivom. Še v XVIII. stoletju je ostalo dovolj njegovih sledov, da so se ga po Revoluciji najstarejši vzgojitelji spomnili in z obsojanjem omenjali prakso *ancien régime*, ki je v kolegiju zadrževala prestare učence. Taka praksa bo zares izginila šele v XIX. stoletju.

Ta nezainteresiransot šole za oblikovanje otrok ni bila lastna samo zaostalim konzervativcem. Zanimivo je, da so jo tudi humanisti renesanse delili s svojimi sovražniki, tradicionalnimi sholastiki. Prav tako kot »šolmoštri« v srednjem veku so tudi oni zamešali vzgojo in kulturo, raztegnili vzgojo na celotno trajanje človeškega življenja, ne da bi dali otroštvu ali mladosti kako privilegirano vrednost, ne da bi posebej določili udeležbo stvarnosti. Prav tako so imeli le skromen vpliv na strukturo šole in njihovo vlogo so književni zgodovinarji pretirano

¹ Don Kihot, izdaja *La Pléiade*, II. del, pogl. 5, str. 534.

povečevali. Pravi novatorji so bili sholastični reformatorji XV. stoletja, kardinal Estoutevillea, Gerson, utemeljitelji kolegijev in pedagogik, in končno zlasti jezuiti, oratorijci, janzenisti v XVII. stoletju. Pri njih vidimo, da se pojavlja občutek za otroško posebno naravo, poznavanje otroške psihologije, skrb za metodo, prilagojeno tej psihologiji.

Kolegij *ancien régime* je torej zelo dolgo ohranil spomin na svojega prednika, latinsko katedralno šolo, le pozno je nastopil kot ustanova, prihranjena posebej za otroke.²

Seveda vsi niso šli skozi kolegij, celo ne skozi male šole (*petites écoles*).³ Pri tistih, ki niso nikoli obiskovali kolegijev, oziroma so ostali v njih premalo časa (leto ali dve), so se stare navade prezgodnje zrelosti ohranile kot v srednjem veku. Ostali so v domeni zelo kratkega otroštva. Tam, kjer šola ni podaljšala otroštva, se ni nič spremenilo.

Še v XVII. stoletju na obiskovanje šole ni vplivala delitev po poreklu. Mnogo mladih plemičev je preziralo šolo, zanemarjalo akademijo in se brez odlašanja pridružilo armadam na deželi. V svoji znameniti pripovedi o smrti Turenna leta 1695 Gospa de Sévigné opozarja na prisotnost maršalovega nečaka, ki je imel 14 let, ko je stal ob strani svojemu stricu. Ob koncu vladanja Ludvika XIV. nek polkovnik omenja štirinajstletne poročnike. Chevert je vstopil v vojsko, ko je imel enajst let.⁴

Ta prezgodnja zrelost je nastopila tudi pri navadnih vojakih. Gospa de Sévigné, ki se je zanesljivo zelo zanimala za vojaške zadeve, kot ugotavlja E. G. Leonard, navaja tole anekdoto: »Despréaux je šel z Gurvilleom obiskat gospoda Princa. Gospod Princ ga je poslal pogledat svojo armado. Torej, kaj pravite? je dejal gospod Princ. — Veličanstvo, je rekel Despréaux, mislim, da bo boljša, ko bo polnoletna. Saj najstarejši še nima osemnajst let.«⁵

² /V srednjem veku, v trinajstem stoletju, so bili kolegiji (*collège*) zatočišča za revne študente, ki so tu živeli v majhni skupnosti in se podrejali pravilom, podobnim samostanskim. Kolegiji prvotno niso bili namenjeni poučevanju; šole od petnajstega stoletja naprej so postale tudi institucije za poučevanje zdaj številnejše populacije, ki se je podrejala avtoritarni hierarhiji. Naposled pa se je tu odvijalo vse poučevanje umetnosti, in tako so kolegiji postali prototip velikih šolskih institucij v petnajstem, šestnajstem in sedemnajstem stoletju: jezuitskih, oratorijanskih ipd. kolegijev (oratorijanci so pripadniki duhovniške kongregacije, Oratorija, ki ga je ustanovil leta 1564 Filip Neri v Rimu, v Franciji (v Parizu) pa leta 1611 kardinal Bérulle). Kolegiji *ancien régime*, pravi Ariès, so dosti bližje današnjim kolegijem in licejem, kot pa srednjeveškim kolegijem. — Prim. fr. izv., str. 191. — Op. ur./

³ /Male šole (*petites écoles*) so prvotno nastale v okviru Port-Royala; pobudo zanje je dal Saint-Cyran, ki je leta 1635 prevzel vodstvo takrat pariškega Port-Royala; ta je s tem postal središče janzenizma. Male šole pod okriljem samostana so bile ustanovljene 1638 v Port-Royal des Champs, 1647 so jih preselili v Pariz, 1650 pa spet na deželo (v Granges). Konec petdesetih let sedemnajstega stoletja so janzenisti male šole zaprli. — Op. ur./

⁴ E. G. Leonard, *Les problèmes de l'armée*, 1958, str. 164.

⁵ L. Cognet, *La Réforme de Port-Royal*, 1950, str. 13 in str. 100.

Ta prezgodnja zrelost, običajna za oficirje, može XVII. stoletja, se je še dolgo ohranila pri navadnih vojakih, potem ko se je v XVIII. stoletju pri oficirjih izgubila, saj so pričeli s služenjem roka šele po skoraj končanem šolskem ciklusu, ki se je včasih podaljšal s posebnimi vojaškimi šolami.

Če šolanje v XVII. stoletju še ni bilo monopol nekega razreda, pa je ostalo monopol spola. Ženske so bile izključene. Tudi pri njih najdemo navade prezgodnje zrelosti kratkega otroštva, ki se od srednjega veka do XVII. stoletja niso spremenile. »Od takrat, ko mi je odbilo mojih dvanajst let, sem, hvala Bógu, čigar življenje je večno, petkrat vzela moža v cerkveni veži.« Tako govori neka ženska pri Chaucerju v XIV. stoletju. Toda še ob koncu XVI. stoletja ima Catherine Marion, soproga Antoinea Arnauld trinajst let. Je dovolj gospodarice v svoji hiši, da lahko da »klofuto svoji prvi sobarici, ki je dvajsetletno pridno dekle, ker se ni uprla laskanju neke osebe«. ⁶ Sama Catherine Lemaître, ki piše te vrstice, se je omožila pri štirinajstih. Govorilo se je o poroki njene dvanajstletne sestre Anne in samo dekličino nagnjenje k verski službi je spodneslo ta načrt. Snubcu pa se ni mudilo, kajti, kot nam pove Catherine Lemaître, »ne samo da je čakal s poroko, da je bila ta (Anne) posvečena, temveč prav tako ni hotel tega storiti, dokler ni postala nuna tudi mlajša sestra, ki je bila, ko so se pogovarjali o poroki moje sestre Anne, šestleten otrok.« Vsega največ štiri do šest let zaroče... Sicer pa so bile deklice od desetih let dalje že majhne ženske, kot taista Anne Arnauld. Ta prezgodnja zrelost je bila sicer posledica vzgoje, ki je dekleta učila, da so se že zelo zgodaj začela obnašati kot odrasle ženske: »Že pri starosti desetih let je bila ta deklica tako razvitega duha, da je vodila vso hišo gospe Arnauld, ki jo je namenoma spodbujala k temu, da jo izuri v delih družinske matere, kajti tak bi moral biti njen stan.«

Razen urjenja v gospodinjskih delih dekleta niso dobivala takorekoč nobene vzgoje. V družinah, kjer so dečki hodili v kolegij, so one niso ničesar učile. Fenelon se pritožuje čez to nevednost, kot da gre za zelo splošen pojav. Veliko se ukvarjamo z dečki, ugotavlja »najspособnejši možje so si prizadevali, da bi postavili pravila tej zadevi. Koliko učiteljev in koliko kolegijev vidimo! Koliko stroškov za tiskanje knjig, za znanstvene raziskave, za metode učenja jezikov, za izbiro profesorjev... vse to izraža visoke ideje, ki jih imamo o vzgoji dečkov.« Toda dekleta! »Mislimo, da imamo pravico slepo prepustiti dekleta vodstvu materam, ki so nevedne in brez takta.« ⁷ Tako znajo ženske komajda brati in pisati: »Naučite dekle pravilno brati in pisati. Sramotno je, vendar običajno, videti ženske z duhom in manirami (torej

⁶ L. Cognet, op. cit.

⁷ Fénelon, *De l'éducation des filles*, 1687.

iz dobre družbe), ki ne znajo dobro izgovarjati, kar berejo: ali se zati-kajo ali pa berejo pojoče... Še bolj grobe napake delajo v pravopisu ali v načinu, kako oblikujejo in povezujejo črke pri pisanju.« — so skoraj nepismene. Prišlo je v navado zapirati dekleta v samostane, ki niso bili namenjeni vzgoji. Obiskovale so pobožne vaje in dobile iz-ključno versko izobrazbo.

Ob koncu stoletja bo Saint Cyr gospe de Maintenon služil za vzgled zavoda modernega značaja za dekleta, ki so vanj vstopale med sedmim in dvanajstim letom in izstopile okrog dvajsetega leta.⁸ Pri-tožbe čez mešane male šole in pouk uršulink kažejo na splošno težnjo, da bi delovali v korist ženskega šolanja, toda učinkovati bo začela s približno dvestoletno zamudo.

Od XV. stoletja dalje in zlasti v XVI. in XVII. stoletju se bo kolegij kljub trdovratnosti srednjeveškega pojmovanja, ki ni dajalo pomena starosti, bistveno posvetil vzgoji in oblikovanju mladine, pri čemer se bo zgledoval po elementih psihologije, ki so jih odkrili in prepoznali pri Cordieru, v *Ratio* jezuitov, v obsežni pedagoški literatu-ri Port-Royala. Tedaj odkrijejo nujnost discipline. Gre za stalno in organsko disciplino, precej drugačno od nasilja slabo spoštovane ob-lasti. Juristi so vedeli, da nemirna družba, ki ji upravljajo, zahteva trdo roko, toda disciplina izhaja z drugačnega duha in tradicije. Šolska disciplina izhaja iz cerkvene ali verske discipline; je manj orodje prisile kot moralne in duhovne izpopolnitve in iskana je zaradi svoje učinkovitosti, ker je potreben pogoj za delo v skupnosti, a tudi zaradi svoje vrednosti za duhovno izgradnjo in askezo. Vzgojitelji jo bodo prilagodili na stalni nadzor nad otroki, podnevi in ponoči, vsaj teo-retično.

Bistvena razlika med šolo v srednjem veku in kolegijem moder-nih časov je v uvedbi discipline. Ta se bo nenehno širila od kolegijev do zasebnih penzionov, kjer so prebivali šolarji, včasih bo zajela celo vse mesto, vendar v praksi dokaj brezplodno. Učitelji si prizadevajo in silijo šolarja pod vedno strožno kontrolo, v čemer družine od konca XVII. stoletja vse pogosteje vidijo najboljše pogoje za resno vzgojo. Pride do naraščanja nekoč izjemnega števila učencev v zavodih in idealna ustanova v XIX. stoletju bo internat, licej, majhen seminar, verski kolegij, *école normale*. Kljub ohranitvi arhaičnih potez bo disci-plina dala kolegiju *ancien régime* moderen značaj, ki napoveduje naše sodobne srednješolske ustanove. Ta disciplina se ne bo odražala samo z boljšim notranjim redom, temveč bo skušala uveljaviti pri družinah spoštovanje do celotnega šolskega ciklusa. Šolanje bo ne-

⁸ Th. Lavallée, *Histoire de la maison royale de Saint-Cyr*, 1862.

dvomno šolanje otrok in mladine, kar pomeni, da ne bo, kot v srednjem veku ali renesansi, prestopalo v dobo zrelih let. Bo pa to sorazmerno dolgo šolanje (čeprav krajše kot v srednjem veku). Ne bomo se več zadovoljili z enim ali dvema letoma kolegija, kot je bilo še pogosto v XVII. stoletju tako pri revnih plemičih ali takih, ki se jim je mudilo, kot pri majhnih ljudeh, obrtnikih, srečnih, da lahko dajo svojim otrokom vsaj malo latinskega znanja. Šolski cikel ob koncu XVIII. stoletja je bil precej podoben tistemu v XIX. stoletju — vsaj štiri do pet let. Otrok je bil, kolikor je trajalo njegovo šolanje, podvržen vse bolj strogi in učinkoviti disciplini in ta disciplina je otroka, ki jo je prestajal, ločevala od svobode odraslega. Tako se je otroštvo podaljšalo na skoraj celotno trajanje otrokovega bivanja v šoli.

Na eni strani imamo šolano populacijo, na drugi strani pa tiste, ki so po starodavnih običajih vstopili neposredno v pravo življenje odraslih, čim so se njihovi koraki in njihova govorica dovolj učvrstili. Ta delitev ni ustrezala družbenemu položaju. Brez dvoma je res, da so glavno jedro šolske populacije tvorile meščanske družine, upravni in cerkveni uradniki. A videli smo, da so bili med ne-šolskimi otroci tudi plemiči, v šolah pa obrtniki, kmetje. Imenitna dekleta niso bila nič bolj izobražena kot tista iz nižjih slojev, lahko so bila celo manj; dogajalo se je namreč, da so se dekleta iz ljudstva naučila pisati do popolnosti, kot poklica. Obiskovanje šole v dobi, ko je kolegij združeval skoraj vse stopnje šolanja, ki jih danes označujemo kot osnovno, srednje in visoko šolstvo, je bilo precej manj kot v naših časih povezano z družbenim položajem. Prizadevanje šolskega apostolstva ob koncu XVII. stoletja, ki je privedlo do bratov krščanskih šol, se ni omejilo zgolj na reveže. Ljudske šole so bile poplavljene z drobno buržoazijo, tako kot nižji razredi kolegijev z majhnimi obrtniki ali kmeti.

Stvari bi se vnaprej lahko razvijale tako, da bi naš sistem vzgoje temeljil na enotni šoli: *ancien régime* je do konca XVIII. stoletja poznal samo enotno šolo. Šolanje bi se razširilo družbeno in geografsko, trajanje ciklovov pa bi bilo različno po poklicih: samo upravni in cerkveni uradniki bi spremljali do konca eno ali dve leti filozofije — kar bi ustrezalo našim letom fakultete; ostali bi prenehali prej ali pozneje — tehnični ljudje ali vojaki. Sicer pa so se tako stvari odvijale proti sredi XVII. stoletja. Kolegiji ali latinske podružniške šole (*répences latines*) so se razprostirali kot žarki v mreži okrog enega velikega kolegija v polni dejavnosti in gostota te mreže je padala proti periferiji. Mrežo je tvorila množica podružniških šol, kjer so lahko zagotovili samo nižje razrede v ciklusu. To nas lahko začudi, če pomislimo na strogost in raznolikost družbene hierarhije *ancien régime*: navade v šolanju se niso toliko razlikovale po stanovih kot po funkcijah. Tako

se tudi življenjske drže, kot mnogo potez v vsakdanjem življenju, niso dosti bolj razlikovale.

Tako stanje ni trajalo dolgo in od XVIII. stoletja dalje je enotno šolo, nadomestil sistem dvojnega šolstva, kjer vsaka od vej ne ustreza starosti temveč socialnemu položaju: licej ali kolegij buržoaziji (srednje šolstvo) in šola ljudstvu (osnovno šolstvo). Srednje šolstvo je dolgo, osnovno pa je dolgo časa ostalo kratkotrajno šolstvo in v Franciji in Angliji so bile potrebne revolucije, ki so se rodile iz zadnjih svetovnih vojn, da se je slednje podaljšalo. Morda je eden od vzrokov te socialne specializacije ravno v tehničnih potrebah po dolgem šolstvu, v trenutku ko se je le-to uveljavilo v navadah. Nič več ni bilo mogoče trpeti skupnega bivanja šolarjev, ki niso bili od vsega začetka odločeni, da gredo do konca, da sprejmejo vsa pravila igre, kajti pravila skupnosti zaprtega tipa, šole ali verske skupnosti, terjajo isto popolno predanost kot igra. Čim je prišlo do spoznanja, da je treba predpisati dolgi cikel, ni bilo več prostora za tiste, ki ga zaradi svojega stanu, poklica staršev ali premoženja niso mogli več niti obiskovati niti nameravati slediti mu do konca.

Je pa še drug vzrok za tak razvoj: delovanje teh vplivnih moč, razumnikov in učenjakov, ki smo jih že srečali pri izvoru velikih sprememb v življenjskih navadah med srednjim vekom in moderno dobo. Prav ti so, kot smo rekli, doumeli posebno naravo otroštva in hkrati moralni ter družbeni pomen vzgoje, metodičnega izobraževanja otrok v posebnih ustanovah, prilagojenih svojemu cilju. Zelo zgodaj je nekateri izmed njih vznemiril njihov lastni uspeh — sociološki uspeh, ki se ga niso zmeraj zavedali. Richelieu, ki je predvidel model Akademije v utopičnem mestu, ki ga je hotel zgraditi v Richelieuju, potem Colbert — ti možje so izrazili svoje bojzani glede inflacije intelektualcev, glede krize v nabiranju fizične delovne sile: stare teme, ki so jih generacije konzervativne buržoazije prenesle vse do današnjih dni! V XVII. stoletju so ti predhodniki govorili v prazno kljub svojemu ugledu: nič niso mogli storiti, da bi zavrli uspeh kolegijev in njihov prodor povsod na podeželje. Toda v XVIII. stoletju je njihov predsodek prevzela tista kategorija »prosvetljenih« mož, ki so se do neke mere na mnogih področjih pojavili kot njihovi nasledniki. Ti prosvetljenci iz intelektualnih krogov so po zaslugi svojega imena in zvez imeli tak vpliv na mnenje, ki si ga v preteklosti nobena skupina juristov, duhovnikov ali intelektualcev ne bi mogla zamisliti. Nekateri med njimi, kot Condorcet, so ostali zvesti zamisli o univerzalnem šolstvu, razširjenem na vse ljudi. Večina pa se jih je, nasprotno, potegovala — od izobčenja jezuitov dalje za omejitve privilegija dolgega in klasičnega šolstva na en družbeni razred in za potiskanje ljudstva v šolstvo drugega polja, izključno praktičnega.

Vemo tudi, da je čut za otroštvo našel najmodernejši izraz v teh istih okoljih prosvetljenih meščanov, občudovalcev Greuza, bralcev *Emila* in *Pamele*. Nasprotno pa so se stari načini življenja ohranili skoraj do današnjih dni v ljudskih slojih, ki so bili manj časa podvrženi učinku šole. Lahko se celo vprašamo, če ni prišlo do nazadovanja v tem oziru v prvi polovici XIX. stoletja pod vplivom pozivanja otroške delovne sile v tekstilno industrijo. Delo otrok je zadržalo ta značaj srednjeveške družbe: prezgodnji prehod k odraslim. Spremenila se je vsa barva življenja z razlikami v tem, kakšnemu šolskemu ravnanju je bil podvržen otrok buržoazije ali ljudstva.

Obstaja torej pomemben sinhronizem med modernim starostnim razredom in družbenim razredom: eden in drugi sta se rodila v istem obdobju, ob koncu XVIII. stoletja, v istem okolju: pri buržoaziji.

Prevedla Tatjana Jurkovič

Prevedeno po: Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, *L'école et la durée de l'enfance* (sklepno poglavje drugega dela knjige), Seuil, Paris 1973, str. 207–216.

UDK 37.01:929 Rousseau

Eva D. Bahovec

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: VZGOJA IN »PERVERZIJA«

Rousseaujevega koncepta negativne vzgoje iz *Emila* se skozinskoz drži dvo-umje, v katerem se, na ravni »metode«, pravilo spolne abstinence paradoksnostno prepleta z zahtevo po nenehnem nadzorovanju otroka, na ravni »vsebine« pa opredelitev vzgoje kot preprečevanje perversije, spremembe v naravi, z opredelitvijo vzgoje kot nujnega dodatka naravi. Takšen koncept vzgoje, »negativa« perversije, je Rousseau razvil ob metafori ravne poti naravne vzgoje, ki se mora postaviti po robu ovinkom in deviacijam, mišljenim po modelu spet čisto naravnega gibanja zemlje okrog svoje osi — torej popolnega obračanja. Pričujoča razprava različnih vidikov dvoumja vzgoje ne razreši v Rousseaujeve nedorečenosti, temveč jih poskuša zapopasti kot vzgoji imanentno dvoumnost, ob navezavi na psihoanalitične interpretacije metafore obračanja in ponavljanja iz *Obrata vijaka* Henryja Jamesa. Vzgojiteljičina naloga negativne vzgoje v Jamesovi noveli — in v odnosu do nje pozicija samega bralca — je razčlenjena ob Lacanovem razlikovanju med simptomom in fantazmo na eni strani in med histeričnim, »obsesivnim« in psihoanalitičnim diskurzom na drugi.

UDK 37.01:929 Rousseau

Eva D. Bahovec

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: EDUCATION AND »PERVERSION«

Rousseau's concept of negative education from *Emile* is utterly ambiguous: on the level of the »method«, the rule of total abstinence is paradoxically linked with the demand for incessant control over the child; on the level of the »content«, the definition of education as prevention of perversion, of the change in nature, is connected with the definition of education as a necessary supplement to nature. Rousseau developed the concept of education as the »negative« of perversion using the metaphor of the straight way which is to oppose the turns and deviations, presented through the model of once again purely natural rotation of the earth round its axis — t.i. of a total turning. In the present paper, different aspects of educational ambiguity are not seen as Rousseau's deficiencies; an attempt is made to grasp them as immanent educational ambiguities, relating them to psychoanalytic interpretations of the turning and repetition metaphor in Henry James's *The Turn of the Screw*. The governess's task of negative education in this short story — and in that context the position of the reader as well — are analysed in relation to Lacan's distinction between symptom and phantasy one the one hand, and between hysteric, »obsessive«, and psychoanalytic discourse on the other.

Bojan Baskar

O VZGOJNEM OKOLJU

Esej skicira »razsvetljsko ideologijo vzgoje«. Ta ideologija proizvede specifično retrospektivno utvaro, zaradi katere se ji historično starejše oblike, prakse, tehnike vzgoje prikazujejo kot navadno dresiranje, discipliniranje, zatiranje, intelektualiziranje itn., razsvetljska vzgoja pa se ji prikazuje kot vsa vzgoja, kot vzgoja *tout court*.

Posebna pozornost je namenjena »vzgojnemu okolju«, ki je specifični učinek te utvare. »Vzgojno okolje« je brkljarija različnih novo vpeljanih fantazij, ki uravnavajo refleksijo razsvetljskih filozofov vzgoje (fantazije naturalistovega laboratorija, vrtnarjevega vrta, mehaničnega pitališča itn.). V nadaljevanju se esej posveča nekaterim realnim učinkom tega ideološkega fantoma v današnji šoli (forsirani jukstapoziciji vzgoje in izobraževanja v šoli).

Bojan Baskar

ON EDUCATIONAL MILIEU

The essay outlines »the educational ideology of the enlightenment«. This ideology produces the specific retrospective illusion, due to which the historically older educational forms, practices, techniques are presented as ordinary training, disciplinizing, suppression, intellectualizing etc., whereas the enlightenment education appears as the entire education, as education *tout court*.

Special attention is drawn to »the educational milieu« which is the specific effect of this retrospective illusion. »Educational milieu« is the bricolage of different newly introduced phantasies governing the reflections of the enlightenment philosophers (phantasies of the naturalist's laboratory, the gardner's garden, the mechanical feeding place etc.). Finally, the essay is concerned with some real effects of this ideological phantom in the present-day school (with the forced juxtaposition of education and »upbringing« in the school).

UDK 37.01:929 Kant

Tine Hribar

VZGOJA

Ob zdajšnji vzgoji, je dejal že Kant, človek ne doseže smisla svojega bivanja. V človeku je veliko zasnutkov, naša naloga pa je, da te naravne zasnutke razvijemo sorazmerno, človeštvo izvlečemo zgolj iz teh zasnutkov in dosežemo, da bo človek ustrežal svojemu bistvu. Ker se razvoj naravnih zasnov pri človeku ne dogaja sam od sebe, je vsaka vzgoja že tudi umetnost. Eno največjih vprašanj vzgoje je, kako podvrženje zakoniti prisili združiti z razvijanjem sposobnosti samostojnega oziroma svobodnega razmišljanja.

UDK 37.01:929 Kant

Tine Hribar

DIE ERZIEHUNG

Bei der jetzigen Erziehung, sagte schon Kant, erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins. Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten und zu machen, dass der Mensch seine Bestimmung erreiche. Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung — eine Kunst. Eines der grössten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne.

UDK 37.01:165

Zdenko Kodolja

ALI JE VZGOJA PREDMET PEDAGOŠKE ZNANOSTI?

Problem pedagogije kot znanosti se kaže z vidika epistemologije na dva načina. Prvič kot vprašanje, ali pedagogija sploh ima *spoznavni predmet*, ki je produkt konceptualnega dela znanosti in ne vnaprej dano realno področje ali mesto realizacije določenih filozofij, ki nadomeščajo pedagogiji manjkajočo teoretsko podlago in hkrati reprezentirajo politiko v polju teorije; drugič pa kot vprašanje, ali je v domeni pedagogije že prišlo do *epistemološkega reza*, ki pomeni prelom s predznanstvenim diskurzom. V tem kontekstu, ki je v tekstu nakazan zgolj v osnovnih potezah, je kritično obravnavana tudi paradokсна teza o nesprejemljivosti ločevanja vzgoje od izobraževanja.

UDK 37.01:165

Zdenko Kodolja

IS EDUCATION THE OBJECT OF EDUCATIONAL SCIENCE?

From epistemological point of view, the problem of scientific pedagogy could be seen in two ways. First, as the question whether pedagogy has its *object of knowledge* at all, this object being the product of conceptual work of the sciences, and not merely a pre-given real field, or, on the other side, the place of »embodiment« of certain philosophies which replace its missing theoretical grounds and at the same time represent the politics in the field of the theory. Second, as the question whether in the realm of pedagogy *the epistemological rupture* has taken place, in the sense of the break with the prescientific discourse. In this context, presented in the paper only in a broad outline, the paradoxical thesis of the impossibility of the distinction between education and »upbringing« is criticized.

UDK 37.01:316.323.7

Ivan Kosovel

OD VZGOJE K ZNANJU

Osnovno vprašanje je: ali naj vzgoja odpira prostor znanju ali pa naj znanje s svojim lastnim etosom vzgaja. To vprašanje dobi posebno težo v t.i. socialističnih družbah, kjer partija diktira ključne vzgojne smotre, še posebej pa v tistih, kjer prihaja do implozije.

Na ta problem se veže problem statusa pedagogike, saj je jasno, da njeno predmetno področje zasedeta psihologija in sociologija, večina poučevanja pa pripada »praktični teoriji« (Durkheim).

UDK 37.01:316.323.7

Ivan Kosovel

FROM EDUCATION TO KNOWLEDGE

The fundamental question is discussed whether the education should open the space for the knowledge or whether it should »educate« through its own ethos. This question is of special importance in the so-called socialist societies where the party dictates the crucial educational objectives, and above all in societies where the implosion is taking place.

This problem is connected with the problem of the status of pedagogy, since it is clear that its field is occupied by psychology and sociology, the art of teaching belonging to the »practical theory« (Durkheim).

UDK 37.01:316.75

Olga Kunst-Gnamuš

MED ZNANOSTJO, IDEOLOGIJO IN VZGOJO

Subjekt vznikne v semiotičnem prostoru protislovnega učinkovanja dveh namer, performativne in kognitivne. Prva podreja subjekt želji gospodarja, druga zunajsubjektni prisili pomenskih prostorov jezika in logičnih pravil. Pedagogika kot teorija vzgoje in izobraževanja pa se je odlepila od kognitivnih vsebin ved in ta manko nadoknadila s presežkom intencionalno-teleoloških (ideoloških) vrednosti. Zato se izreka s stališča vladajoče ideologije, njen diskurz pa ne oblikuje subjekta, ampak performira vedno nove intencionalno-teleološke vrednosti (cilje, smotre, namere, zahteve), katerih realizacija se izmika v neskončnost. Nemoč pedagoškega diskurza je mogoče prekiniti s priključitvijo propozicijskih vsebin posameznih ved. Seveda pa s samim tem dejanjem pedagogika ne bo opravičila svoje metakognitivne in metaperformativne lege, ponuja pa se ji priložnost, da to napravi.

UDK 37.01:316.75

Olga Kunst-Gnamuš

BETWEEN SCIENCE, EDUCATION AND IDEOLOGY

The subject emerges in semiotic field of contradictory effects of two intentions, the performative and the cognitive one. The first subordinates the subject to the desire of the master, the second to the extra-subjective constraint of linguistic fields of meaning and of logic rules. Pedagogy, as the theory of education and »upbringing« in the broader sense of the word, detached itself from the cognitive contents of the sciences, this deficiency being replaced by the surplus of intentional-teleologic (ideologic) values. Therefore, pedagogy speaks from the point of view of dominant ideology; its discourse does not form the subject, but it continuously »performs« new intentional-teleologic values (objectives, aims, intentions, demands), the realisation of which is infinitely postponed. The weakness of pedagogical discourse could be remedied by application of the propositional contents of different scientific disciplines. By this act alone, of course, pedagogy will not be able to account for its meta-cognitive and meta-performative position, but a chance is given to do it.

UDK 37.01

Vlado Miheljak

VZGOJA VERSUS IZOBRAŽEVANJE

Avtor skuša vzpostaviti distinkcijo med funkcijo vzgoje in izobraževanja v pedagoškem procesu. Pri tem se opre na Althusserjevo razločevanje med »resničnim« in »pravilnim«. Tako vzgoja v »enotnem« vzgojno-izobraževalnem procesu nastopa kot mehanizem ovrednotenja izobraževalnih vsebin, kot nekakšen varovalni mehanizem, ki naj pri udeležencih pedagoškega procesa omogoči konsumpcijo vrednostnih znanj v ustrezni formi in funkciji. Funkcija vzgoje, ki v naših pedagoških načelih dobiva prednost pred izobraževanjem, temelji na predpostavki, da je šele »pravilno« vzgojeni subjekt sposoben vzpostaviti ustrezno razmerje do vrednostno neopredeljene »resnice«, ki mu je podana.

UDK 37.01

Vlado Miheljak

ERZIEHUNG VERSUS BILDUNG

Der Autor versucht die Distinktion zwischen der Funktion von Erziehung und Bildung im pädagogischen Prozeß herstellen. Dabei lehnt er sich an die Althusserschen Unterscheidung zwischen dem »Wahren« und dem »Richtigen« an. So tritt die Erziehung im sog. »einheitlichen erziehungsbildlichen Prozeß« als der Bewertungsmechanismus der Bildungsinhalten an; d. h. als ein gewisser Schützmechanismus, der bei den »Teilnehmern des pädagogischen Prozesses« die Konsumtion vom Wissen und von der Kenntnis in entsprechender Form und Funktion ermöglichen soll. Die Erziehungsfunktion, die in unseren pädagogischen Prinzipien eine Priorität vor Erziehung erhält, gründet sich auf die Voraussetzung, daß erst der »richtig« erzogene Subjekt der entsprechende Verhältnis zur wertneutralen »Wahrheit«, die ihm gegeben wurde, herzustellen fähig ist.

UDK 37.01

Mirjam Milharčič-Hladnik

SPUTNIK

Prispevek obravnava nekatere prelomnice v razvoju pedagoške misli in razvija tezo, da je razlika med vzgojo in izobraževanjem določena kot antagonistična le v totalitarnih šolskih projektih in pedagoški teoriji, ki v šoli sistematično zabisujejo mejo med javno in privatno sfero.

UDK 37.01

Mirjam Milharčič-Hladnik

SPUTNIK

The paper deals with some turning-points in the evolution of pedagogical thought, asserting that the distinction between education and instruction is defined as antagonistic only in totalitarian school projects and in pedagogy which systematically suppresses the limit between private and public spheres in schooling.

UDK 37.01:316.323.7

Renata Salecl

VZGOJA KOT »BISTVENO DRUGOTNO STANJE«

Članek skuša pokazati pomen Elstrove teorije bistveno drugotnih stanj za problematiko vzgoje in izobraževanja. Bistveno drugotna stanja so stanja, ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposreden cilj nekega delovanja, dosežemo jih lahko le kot stranski, nenameravani učinek (ljubezen, spoštovanja, čustvovanje...). Na primeru povezovanja vzgoje in izobraževanja, na katerem še posebej vztraja socialistična pedagogika, tako obrniti pokažemo, da nikoli ne moremo imeti za neposreden cilj nekega delovanja vzgojo in oblikovanje določenega tipa osebnosti, marveč je to lahko le izobraževanje, vzgoja pa je le bistveno drugotno stanje. Toda prav ob primeru delovanja real-socialistične ideologije moramo Elstrovo teorijo obrniti in pokazati, da njeno zavzemanje za oblikovanje določenega tipa osebnosti, ki naj bi bil začetan cilj vzgoje, ni preprosto avtodestruktivno. Navidezen neuspeh komunistične ideologije se v zadnji instanci pokaže za uspeh: tudi oblast namreč ne verjame v oblikovanje posebne socialistične osebnosti, toda učinek, ki ga s tem zastavljenim ciljem proizvede — zlomljene individue, predane socialističnim ritualom, cinično distanco in resigniranost — prav tej oblasti ustreza.

UDK 37.01:316.323.7

Renata Salecl

EDUCATION AS AN »ESSENTIAL BY-PRODUCT«

The paper attempts to apply Elster's theory about »the states that are essentially by-products« to the problems of education. According to Elster, these states cannot be achieved if they are posited as the immediate goal of one's endeavour, they can only be reached as unintended effects and by-products (love, respect, emotions etc.). Analysing the postulated link between the education and the acquirement of knowledge, massively present in the socialist pedagogy, the paper points out that education in the sense of personality development can never be taken as the direct goal; the direct goal can only be the acquirement of knowledge, the education being its »essential by-product«. But the mode of functioning of »real-socialist« ideology requires a reassessment of Elster's theory: the striving for formation of a certain type of personality as the proclaimed goal of education is not simply self-destructive. The apparent failure of communist ideology ultimately turns out to be its success: the official power structure itself does not believe in the formation of a special kind of socialist personality, but the effect produced by the striving for this goal (the broken individual autonomy, compliance with the socialist ritual, cynical distance and resignation) are the ones that suit well this power structure.

Mirjana Nastran-Ule

KONSTITUTIVNA VLOGA PEDAGOŠKE ILUZIJE V ŠOLI

Delitev šolskega procesa na izobraževanje in vzgojo odraža delitev na instrumentalni pouk in z eksplicitno ideologijo družbe bolj obremenjen »pedagoški odnos« učiteljev in šole do šolarjev. Pedagoški odnos je s šolsko instiuticijo vzpostavljen odnos podreditve šolarjev šolskemu procesu. Omo-gočal naj bi gladek potek pouka, predvsem pa motiviral šolarje za učenje. Oboje se izkaže kot pedagoška iluzija, vendar je konstitutivna za šolski proces. Tako izobraževanje kot vzgojo pa prežema še t. i. »hidden curriculum«, tj. implicitno prevzemanje dejanske ideologije dane družbe. Med to implicitno ideologijo in ono, ki se eksplicira v »vzgoji« je lahko tudi neskladje, celo takšna da postane tovrstna vzgoja nefunkcionalna za samo šolo. Primer takega neskladja je jugoslovanski poskus »usmerjenega« izobraževanja s preudarjeno »marksistično« ideologijo, zastopano v »družboslovnih« predmetih. To nasprotuje tako moderni funkcionalni in množični šoli kot pomoderni individualizirani šoli, ki v tendenci odpravlja tako institucionalno izobraževanje kot pedagoški odnos.

Mirjana Nastran-Ule

SPUTNIK

Prispevek obravnava nekatera področja v razvoju pedagoške misli in razlaga, da je razlika med vzgojo in instrumentalnim delovanjem kot av-toritarnih zvežih predvsem v pedagoški teoriji, ki v izobraževanju deluje bolj kot javna in privatna sfera.

UDK 37.01:316.75

Mirjana Nastran-Ule

DIE KONSTITUTIVE ROLLE DER PÄDAGOGISCHEN ILLUSION IN DER SCHULE

Die Trennung des Schulprozesses in die Bildung und in die Erziehung bildet die Trennung in den instrumentellen Unterricht und das »pädagogische Verhältnis«, das mehr mit der expliziten Ideologie der Gesellschaft belastet ist, ab. Das pädagogische Verhältnis ist das mit der Schulinstitution hergestellte Verhältnis der Unterordnung der Schüler unter dem Schulprozeß. Es soll der glatte Verlauf des Unterrichts ermöglichen, vor allem aber soll es die Schüler für das Lernen motivieren. Beides erweist sich als die pädagogische Illusion, die aber konstitutiv für den Schulprozeß ist. Sowohl die Bildung als die Erziehung dringt noch der sog. »hidden curriculum«, d. h. die implizite Übernahme der wirklichen Ideologie der gegebenen Gesellschaft durch. Zwischen dieser impliziten Ideologie und jener, die sich in die Erziehung expliziert, können die verschiedenen Disharmonien bestehen, sogar solchen, die unfunktionell für die Schule selbst sein können. Ein Beispiel davon ist jugoslawischer Versuch der »gerichteten« Ausbildung mit der betonten »marxistischen« Ideologie, die in den »gesellschaftswissenschaftlichen« Lehrfächer vertreten wurde. Das widerspricht sowohl der modernen funktionellen Schule als der postmodernen individualisierten Schule, die der Tendenz, die institutionale Bildung sowie das pädagogische Verhältnis abschafft.

UDK 37.036:316.75

Lidija Tavčar

IZ ZGODOVINE VZGOJE: RISANJE IN NADZOROVANJE TELESA

V prispevku je v grobih potezah podano, kako se je učenje risarskih veščin v zahodnoevropski kulturi (Grčija, Rim, srednji vek, renesansa, ustanovitev prve akademije) in pri nas (bratovščina kiparjev in slikarjev, Academia Operosorum, Academia trium artium, Academia incultorum, risarske šole na Kranjskem) vključevalo v razne oblike vzgajanja in izobraževanja. Ob tem je nakazano, kako lahko priučevanje osnovnih, navidez na sebi nevtralnih likovnih tehnik že služi kot sredstvo nadzorovanja in discipliniranja telesa, skoz katero se vzgojna ideologija »uteleša« v šoli kot instituciji, in kako lahko risanje služi, kakor bi rekel Foucault, izvajanju »infinitesimalne oblasti«.

UDK 37.036:316.75

Lidija Tavčar

FROM THE HISTORY OF EDUCATION: DRAWING AND DISCIPLINE OF THE BODY

The paper presents a broad sketch of the problem, how in Western culture (Ancient Greece, Rome, Middle Ages, Renaissance, the foundation of the first academy) as well as in our country (fraternity of sculptors and painters, Academia Operosorum, Academia trium atrium, Academia incultorum, drawing schools in Carniola) the learning of drawing practices has been included into different forms of education. It is suggested that teaching of the basic, in themselves apparently neutral drawing techniques can be used as a means for discipline and for supervising the body by which the educational ideology is incorporated into the school as an institution, and that drawing can be used, as Foucault would say, for exercising the »infinitesimal power«.

UDK 37.01

Pavle Zgaga

RAZSVETLJENSTVO, PROSVETA, VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

Ob reformi študijskih programov na Univerzi se je v delu diskusije izoblikovalo nasprotje med njihovo »pedagoško-psihološko« oz. »strokovno« utemeljitvijo, kar močno spominja na starejši spor o »vzgoji« ter »izobraževanju«. Pri vsem tem ostaja sam koncept študija, univerze itd. povsem samoumeven, neizprašan. Ob navezavi na Kantov spis *Spor fakultet* je tu razvita teza, da je »dialektiki razsvetljenstva« (Adorno-Horkheimer) immanent razvoj v *prosveto*, ki načelno še ohranja neko sled civilizatorično-emanipacijskega poslanstva. Prosveta kot eksplicitno aplikativna redukcija razsvetljenstva pa je *vzgoja-in-izobraževanje*. Njeni sofizmi o »dialektični enotnosti« so mistifikacija dejanske dialektike formiranja ljudi.

zajedalca delavskega razreda, je slika popolna. Klasični industrijski vzorec razvoja države je potreboval množice delovne sile, zmožne zgolj repetitivnih funkcij. Če nekoliko poenostavimo — industrijski model proizvodnje se je prenesel v učilnico: na eni strani učitelj, za katerega se predpostavlja, da vse ve, na drugi učenec/študent, ki mu je edini cilj doseči učitelja v znanju, se pravi v tem, da ponovi tisto, kar učitelj predava. Učenec/študent postane posoda, ki jo je treba napolniti z znanjem, pri čemer je vloga posode zgolj v pasivnem sprejemanju sporočila. Pedagogika, »znanost brez substance«, postane tehnika, ki naj učitelju omogoči, da ta cilj čim lažje doseže. Zlahtne misli iz filozofskih, socioloških in psiholoških logov so nepomembne, pozabljene, zaničevane.

Prelom z obstoječo ideologijo je poleg javnih tribun o usmerjenem izobraževanju v Cankarjevem domu, prinesla tudi razprava o vsestransko razviti osebnosti na istoimenskem kolokviju in na Ziherlovih dnevih. Slednja je prvič tehtneje problematizirala zakonsko opredeljeno VRO in ugotovila hude pomanjkljivosti v definiranju razlik med vzgojo in izobraževanjem. Skupina za obdelovanje šolskega polja se je tega problema lotila šele po vrsti drugih projektov, ki so v javnosti naleteli na zelo različne odmeve. Problematiziranje Zakona o pedagoški službi je bil preizkusni kamen, na katerem je potem gradila še druge prispevke h kvalitativnim spremembam šolske prakse: reafirmacija klasičnih jezikov v srednji šoli, problematiziranje militarizacije od vrtca do univerze, koncept drugačnega predmeta Samoupravljanja s temelji marksizma in kritika projekta Dolgoročni razvoj visokega šolstva.

Uničujoča kritika šolske reforme, se pravi dejanskosti, se je vse prevečkrat zaustavila v točki kritike šole kot ideološkega aparata, pri tem pa pozabila, da ta ideološki aparat vendarle vseskozi proizvaja neki presežek. Umni možje ga navadno imenujejo emancipatorični učinek izobraževanja. Ta pa vendarle ne pride sam od sebe, avtomatično, ampak ga proizvajajo drobne spremembe izobraževalnega aparata, ki potem producirajo večje etc. Ne gre za »vzgojo k realnosti«, če naj si sposodim ta Freudov izraz, v smislu privajanja učenca/študenta k dejanskosti, družbeni realnosti, ki vsiljuje svoje zahteve tistemu, ki hoče preživeti, se ji prilagoditi, pač pa za kritično presojo okolja, ki te obdaja, intelektualno distanco in zmožnost razumetja lastne pozicije. Prav v takšnem smislu vidim napore Skupine za obdelovanje šolskega polja, da končno pridemo do jasnejših pozicij, s katerih je moč ločiti neločljivo: vzgojo in izobraževanje.

Za Skupino za obdelovanje šolskega polja:

Roman Lavtar

