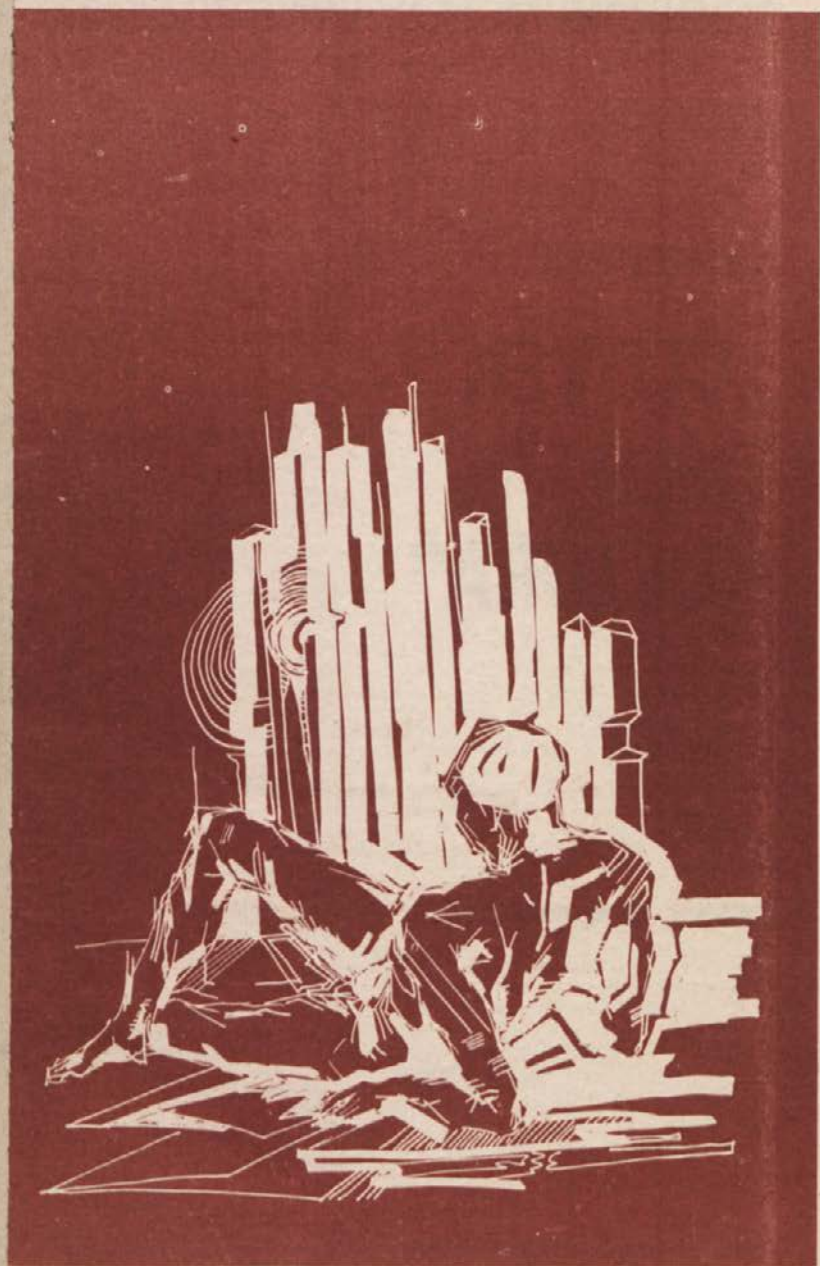




TEDEN KOMUNISTA NA UNIVERZI MARIBOR

SIMPOZIJ

**„ČLOVEK
DELO
KULTURA“**

Katedra, 18. novembra 1976

Prilogo uredil Marjan Vešnar

DRUŽBENOPOLITIČNA VLOGA VISOKOŠOLSKEGA UČITELJA

Zakon o visokem šolstvu, kot vsi vemo, dejansko podružblja med drugim tudi visoke šole. Tako kot vse šolstvo postavlja tudi visokošolske učitelje v položaj javnega, to se pravi družbeno angažiranega delavca. Če pa se vprašamo, v čem se ta nova funkcija kaže, bi morda lahko rekli, da se verjetno kaže v takšnem aktivnem strokovnem in političnem delovanju, ki povezuje konkretne interese družbe — to se pravi interese učiteljev, študentov in uporabnikov tega družbenega produkta, ki ga formiramo v visokem šolstvu s celotno dejavnostjo visoke šole, v kateri so učitelji slej ko prej bistvena, ne pa več, kot je bilo včasih, edina komponenta. To se pravi, da gre v bistvu za politizacijo visokošolskih učiteljev v prvotnem pomenu besede, namreč, da bi morali učitelji v svoji dejavnosti združevati interese družbe s svojo lastno aktivnostjo.

Tu bi spomnil na stare grške filozofe, ki so učili, da je človek „zoon politikon“. Zelo dolgo je trajalo, da smo si ustvarili mnenje, kako bi učitelj pa tudi drugi javni družbeni delavci postali faktor, ki mora biti družbeno odgovoren, ker je močno družbeno izpostavljen zaradi svoje angažiranosti.

Iz preteklosti vemo, pa tudi iz sedanjega obnašanja in mišljenja nekaterih naših kolegov, da nekaj učiteljev še vedno meni, da je pravzaprav bistveno to, da je učitelj predvsem dober strokovnjak na svojem delovnem področju in dober pedagog. Vse drugo, menijo, je neke vrste politika, ki je pravzaprav zunaj domene visokega šolstva, še bolj pa zunaj aktivnosti visokošolskega učitelja. Menim, da to gledanje ni pravilno, ker ne gre za neko težnjo po politizaciji visokošolskih učiteljev v klasičnem pomenu besede, da politično delujejo pri vprašanjih, ki morda nimajo neposredne zveze z njihovo šolsko dejavnostjo. Kajti prav samoupravni mehanizem in sistem, ki ga vpeljujemo v visokem šolstvu, nudi in zahteva od vsakega učitelja ogromno novih dolžnosti in tudi mnogo odgovornosti, npr. na področju samoupravljanja. Samoupravljanje ni in ne more biti domena nekaterih za to posebej talentiranih ali pa posebej aktiviranih ljudi, ampak je dolžnost in pravica slehernega človeka v določeni samoupravni enoti. Zame je politizacija, če sodelujem aktivno na svojem področju, v svoji interesni sferi dela in v samoupravni enoti, v kateri se udeležujem.

Nadalje vidim družbenopolitično angažiranost v konkretnem odnosu visokošolskega učitelja, ki ga ima na eni strani do študenta, ki je subjekt izobraževanja, ne pa več objekt, na drugi strani pa do družbenih interesov. Ta hip zlasti mislim na pomembnost znanstvenoraziskovalnega dela s stališča konkretnih prioritarnih družbenih potreb. Ne želim negirati in bil bi zelo kratkoviden, če bi mislil, da naj se abstrahira teoretična misel in teoretična plat raziskovanja. Mislim pa, da bi bolj kot prej morali visokošolski učitelji, vsak v svoji domeni, presoditi in pregledati spekter družbenih interesov, ki zahtevajo znanstvenoraziskovalno podlago, in ugotoviti, katere stvari so v tej situaciji za našo družbo najbolj pomembne, ne pa da prvenstveno raziskujemo zadeve, ki so pomembne le s teoretičnega vidika za zelo daljno bodočnost, kar pa nas materialno in idejno najbolj tišči, pa prepuščamo v reševanje ne vem komu. Skratka gre za konkretno izbiro tematike za raziskovalno delo, ki bo povezana z družbenimi interesi. Lahko bi našli še mnogo takih pomembnih funkcij visokošolskega učitelja kot javnega delavca in menim, da se nihče ne more izogniti tudi nekemu odgovornemu nastopanju s svojimi stališči v javnosti. Tu gre za pomembna družbena vprašanja in bi dejal, da družba upravičeno zahteva ter pričakuje ne samo neko „priskrbovanje“ visokošolskih učiteljev, ampak družbeno angažiranost z jasno opredeljitvijo v stališčih. Kajti samo z borbo mnenj in z jasno izraženimi stališči, ki bodo seveda strokovno utemeljena; lahko naša družba in vsaka družba sploh napreduje. Če te borbe mnenj ni, potem tudi napredka ni. Zato sedaj prihajamo v določene situacije tudi učitelji v Mariboru, da razmišljamo vsak pri sebi, kaj pomeni naš lastni družbenopolitični angažma v tem smislu. Mislim predvsem na dilemo, ali je ta angažma potreben in ali sem se dolžan v tem smislu angažirati. Dejaj bi, da je ta odgovor jase, ker ta odgovor ni od danes, pa tudi ni od trenutka, ko smo sprejeli zakon o visokem šolstvu, saj predvsem pričakujemo od visokošolskih učiteljev vseh vrst in vseh strok, da imajo jasna stališča o problemih, ki jih raziskujejo, da imajo jasno opredeljeno in pozitivno stališče do učno vzgojnega procesa, ki ga morajo manifestirati s svojo vsakdanjo prakso in da tudi zavzemajo svoja stališča do vseh javnih vprašanj, do katerih se kot strokovnjaki lahko najboljše opredelijo.

Te politizacije učiteljev ne vidim samo v neki aktivnosti (nočem pa tega zmanjševati) npr. na področju socialistične zveze ali v zvezi komunistov, kajti ta ni povezana s članstvom v zvezi komunistov ali s članstvom v nekaterih drugih organizacijah. To je povezano s statusom, ki ga ima visokošolski učitelj v naši družbi. Ta status je v nekem smislu izjemo

priznanje človeškim, moralnim in strokovnim kvaliteta človeka, ki smo ga izbrali po znanih postopkih za tako visoko družbeno funkcijo. Takša interpretacija potem dovoljuje sklep, če govorimo o politizaciji učiteljev v visokem šolstvu in če jo tudi tako razumemo, kot sem se potrudil, da bi jo razložil, da ne gre za nobeno angažiranje visokošolskih učiteljev v vsakdanji politiki, ampak je to nova kvaliteta, od katere pričakujemo pomemben prispevek pri nadaljnjem razvoju naše družbe kot celote, pri utrditvi njene materialne baze in pri selekciji tistih ljudi, ki se bodo v bodoče opredeljevali in imeli kvalitete, da stopajo na mesta visokošolskih učiteljev.

VLOGA OSEBNOSTI UČITELJA IN ŠTUDENTA V VISOKEM ŠOLSTVU

Organizatorji so mi namenili, da povem nekaj misli o vlogi in osebnosti visokošolskega učitelja in študenta. To je v svojem bistvu pedagoška tema, ki je bila že mnogokrat obdelana v odnosu na osebnost osnovnošolskega učitelja, skoraj nič pa ni zapisano o osebnosti visokošolskega učitelja. Tako smo se doslej tudi zelo malo ukvarjali z visokošolsko didaktiko.

Menim, da obstajajo nekatera splošna načela, ki veljajo za opredelitev osebnosti učitelja v osnovni šoli kakor tudi univerzitetnega učitelja. Čestokrat so te pedagoško opredeljene kategorije učiteljeve osebnosti tako posplošene in imajo takšne splošne moralne, etične in druge vrednotne kategorije, da jih je pravzaprav mogoče uporabiti (in jih literatura tudi uporablja) v vseh različnih družbenih okoljih kot svoj model in je mogoče na tak model vsakega učitelja „napeti“. O teh splošno znanih pedagoških kriterijih za opredelitev učitelja kot osebnosti zato ne bom govoril.

V svojih razmišljanjih bom postavil nekaj izhodišč, ki so pogojena v naši konkretni samoupravni socialistični družbeni stvarnosti. Skušal bom pokazati, kje in kako postaviti osebnost visokošolskega učitelja in tudi študenta v naš samoupravni vzgojnoizobraževalni sistem in ga opredeliti kot pomemben faktor pri vzgoji samoupravne osebnosti.

Če očem to storiti, je treba uvodoma spomniti na nekaj znanih resnic, ki jih opredeljujejo redvsem v naših partijskih in splošno družbenih dokumentih ter govorijo o naši družbe stvarnosti in njenem razvoju.

Znao nam je dejstvo, da nobena organizirana družba v svetu ne pušča področja vzgoje in izobraževanja v nemar. To se pravi, da se ne odpoveduje svojemu neposrednemu in tudi organiziranemu vplivu na vzgojo mladih. Poti in oblike tega pa so seveda različne. Zato tudi sleherna družbena skupnost določa konkretno vzgojno izobraževalno vsebino, smotre in cilje ter zagotavlja na različne načine, odvisno od sistema, njihovo izvajanje. Vsak vzgojno izobraževalni sistem torej po svoji vsebinski usmerjenosti in organizacijski strukturi odraža vsakokratne družbeno-ekonomske, to pa v svojem bistvu pomeni razredne odnose v določeni družbeni skupnosti. Zato se seveda tudi šolstvo ali vzgojno izobraževalni sistem vedno prilagaja vsakokratni družbenoekonomski, razredni opredeljenosti neke sredine, ker ne more biti v nasprotju z osnovno družbeno naravnanoštvom. V šoli ali vzgojno izobraževalnem sistemu širše se vodi izjemno pomembna bitka za trdnost neke družbene ureditve, stopnjo njene napredne ali konservativne naravnanoštvosti, bitka za njen hitrejši ali počasnejši razvoj in za njeno prihodnost.

Mi vemo, da smo v Jugoslaviji to bitko za spreminjanje družbenoekonomskih odnosov pričeli v NOB in da smo takrat v bistvu tudi že koncipirali osnove našega vzgojno izobraževalnega sistema, njegove cilje in smotre.

Prav tako nam je znano, da naša samoupravna socialistična družba na današnji stopnji razvoja in institucionalizacije ni nobena popolna in idealna družbena skupnost brez notranjih protislovij in težav, temveč da je to dinamična družba, ki prebija naprej noseč s seboj tudi marsikaj, kar je starega. To je prisotno v ljudeh, posameznikih, to je prisotno v institucijah, to je prisotno v naši stvarnosti.

Z razvojem samoupravnih družbenih odnosov se seveda krepi, razširja in pogloblja samoupravna socialistična zavest. Toda mi vsi vemo, da se ona še ni prebila kot prevladujoča zavest v določene strukture, določene sredine in med njimi je tudi v visoko šolstvo. Sedanja stopnja razvitosti teh struktur, teh protislovij družbene biti, je tudi objektivna podlaga za neprestano obnavljanje drobnolastniške zavesti, buržoaznih ideologij, birokratske, etatiistične, tehnokratske, nacionalistične in podobne navlake, s katero se dnevno srečujemo, in ki seveda sama po sebi ne bo nikoli izginila. Tako tudi samoupravna družbena zavest ne nastaja spontano in sama po sebi, ampak je rezultat določenih zavestnih akcij.

Kot socialistična samoupravna skupnost je naša skupnost zelo odprta družba. Ko sprejema pozitivno pa je hkrati pod neprestanim udarom negativnih vplivov, ki pronicajo v to odprto družbo in se reflektirajo v zavesti posameznika, mladine, učiteljev, naše

družbene stvarnosti. Ne videti teh osnovnih dilem pomeni ne videti dejanskega stanja in si ustvarjati zelo idealizirano sliko.

Če sprejmemo ugotovitve, da samoupravljanje ni spontan proces, temveč je rezultat zavestne akcije delavskega razreda in njegovih subjektivnih sil, pri nas z zvezo komunistov na čelu, potem ne moremo sprejeti pojmovanja nekaterih, in takšna pojmovanja so prisotna tudi med našimi visokošolskimi učitelji, da je namreč mladina nasploh in študentje še posebej že zaradi svoje mladosti a priori socialistično samoupravno naravnana in da je imuna proti nekaterim malomeščanskim, tehno-birokratskim, dogmatskim in podobnim pojmovanjem, mišljenjem in obnašanju. Često je tudi uporabljena trditev, da so študentje že zreli, izoblikovane osebnosti in da pomeni zato vsako vzgojno vplivanje nanjih nekoristno izgubljanje časa, nedostojno visokošolskega učitelja. Slišati je celo, da pomeni vsaka oblika vzgojnega dela na tem nivoju, še posebej pa ideološko delo med študenti, za demokratično družbo nesprejemljivo indoktrinacijo. Slišati je celo mnenje, da je študent zato tu, da študira, učitelj pa zato, da mu posreduje znanje. Vse ostalo je študentova stvar, saj je vendar zrela osebnost, ki ima celo po ustavi in zakonu pravico, da je voljen, voli itd. Takšna in podobna stališča nedvomno dišijo po uveljavljanju nevtralne šole, za kakršno so se pred nedavnimi pri nas zelo ostro in prizadeto zavzemali ostanki slovenskega klerikalizma. Za nas so seveda nesprejemljiva.

Naša samoupravna socialistična družba je tem tendencam nasproti globoko zainteresirana, da se vsak njen član razvija kot napredna in svobodna osebnost, kajti svobodni in vsestranski razvoj posameznika je garancija za svobodni in vsestranski razvoj družbe. Zaveštna prizadevanja naše družbe, da delovni ljudje razvijajo svoje ustvarjalne sile do najvišje stopnje, so temeljno politično načelo samoupravne družbe, načelo njene humanizacije ter njene materialnega in kulturnega napredka. To dejstvo je v zelo jedrnatih oblikah zajeto v temeljne vzgojno izobraževalne cilje našega samoupravnega socialističnega izobraževalnega sistema, kakor so v jedrnatih oblikah koncipirana v sklepih in resolucijah X. kongresa ZKJ, kjer med drugim pravi: "... da je dolžnost vzgojno izobraževalnih organizacij, da sistematično prispevajo k formiranju marksistične idejne usmeritve mladih in odraslih, da razvijajo smisel, sposobnost in pripravljenost za uresničevanje socialističnih samoupravnih odnosov, da razvijajo ustvarjalnost in ustvarjalni odnos do dela in prispevajo k premagovanju protislovij med umskim in fizičnim delom, da razvijajo zavest in občutek o enakopravnosti in življenjski povezanosti naših narodov in narodnosti, bratstva in enotnosti, razvijajo jugoslovanski socialistični patriotizem, pripravljenost in sposobnost za aktivno obrambo naše dežele, da vzgajajo v duhu humanizma, internacionalizma in sodelovanja vseh naprednih sil v svetu, ki se borijo za zmago socializma in komunizma." (Deseti kongres ZKJ — Dokumenti, ČZP Komunist — str. 320).

Citirana stališča X. kongresa pomenijo dejansko realizacijo marksističnega pogleda na družbo in svet ter še posebej na specifične razmere v naši družbeni stvarnosti. Opredelimo jih lahko kot samoupravno socialistično idejnost v vzgojno izobraževalnem sistemu. V svojih razmišljanjih dajem poudarek na tri osnovne oblike te idejnosti, ki naj predstavljajo tudi temeljno orientacijo pri opredelitvi, kdaj je visokošolski učitelj osebnost.

Prva oblika je znanstvena idejnost, ki pomeni odkrivanje zakonitosti in dialektike v razvoju narave, družbe in človekovega mišljenja. To je funkcija vseh predmetov, vseh področij, vsega dela, ne pa samo družbeno-humanističnih predmetov ali celo samo predmeta samoupravljanja. Taki idejnosti je tu pozitivizem in zgolj naštevane nekaterih faktografskih dejstev in kopičenje podatkov, kajti oblikovati kritično in ustvarjalno mišljenje in aktivnost mora biti ena izmed temeljnih nalog in prvin visokega šolstva. Znanost je namreč progresivna samo v rokah napredno usmerjenega človeka in družbe, sama po sebi pa znanost lahko služi tako osvobodanju kot zatiranju človeka.

Drugo je socialistična idejnost, ki naj pomeni socialistično samoupravno angažiranost šole, vzgoje, pouka; pomeni oblikovanje tiste široke svobodne, vsestranske kritične razvite osebnosti, ki ima ustvarjalni odnos do družbenih dogajanj. To pomeni vzgajati samostojnega človeka, ki ne bo pasiven opazovalec, ampak bo borec za spreminjanje sveta in družbe ter aktivni sodelavec pri reševanju konkretnih problemov. Sodoben socialistični aktivizem mora biti pomembna komponenta v delovanju visokega šolstva in visokošolskih učiteljev. Kako bo potekal proces podružbljanja celotnega družbenega življenja, je v veliki meri odvisno od usposobljenosti vseh samoupravljalcev, da samostojno odločajo o vseh družbenih problemih.

Tretja oblika idejnosti je tako imenovana samoupravna idejnost, ki naj bi pomenila, da je visokošolska temeljna ali delovna organizacija samoupravno angažirana in organizirana, da pedagoški proces in vsi odnosi v šoli temeljijo na sodobnih dosežkih samo-

upravne pedagogike, pri čemer mora študent čedalje bolj postajati subjekt vzgoje, aktiven iskalec novih spoznanj in resnic. Samoupravna idejnost mora biti torej v stalnem spočinu in v boju s tehnokratsko pozitivistično ideologijo in prakso.

Če hoče visoko šolstvo izpolnjevati zastavljene naloge, potem mora postati pomemben člen v verigi revolucionarnih dejavnikov socialistične samoupravne družbe, ne pa samo opazovalec in spremljevalec dogajanja. Vse pedagoško, raziskovalno, kulturno in drugo delo visokega šolstva mora izhajati iz socialistične revolucionarne opredelitve, ki vodi k osvoboditvi dela in človeka. Samo samoupravno socialistično angažirano in na marksizmu kot znanstveni teoriji ter revolucionarni ideologiji in praksi delavskega razreda zasnovano visoko šolstvo lahko realizira te osnovne naloge.

Visokemu šolstvu in našemu učitelju postavlja naša samoupravna socialistična družba zelo jasno opredeljeno nalogo, da pomagajo privzgojiti študentom določene umske, strokovne, estetske in moralne norme in kvalitete. Da bi tej nalogi bili kos, se morajo zasnovati takšne aktivnosti in procesi ter je potrebno organizirati pedagoško raziskovalno delo tako, da bi bil uspeh optimalen. Študenta namreč ne želimo usposobiti samo za dobrega strokovnjaka, temveč hkrati za aktivnega samoupravljalca, s tem pa tudi za aktivnega družbenopolitičnega delavca. Samoupravljanje v bistvu pomeni družbenopolitično aktivizacijo posameznika v naši družbi.

Za dosego prvega cilja, se pravi dati dobrega strokovnjaka, mora visokošolski učitelj študentu postopovati, mu pomagati priti do temeljnih teoretičnih spoznanj in ga usposobiti, da bo vedel s spoznano teorijo kaj početi, da bo vedel z njo doumeti in reševati določene teoretične in praktične naloge ter jo uporabiti za iskanje novih spoznanj. Visokošolski učitelj mora torej kot strokovnjak in znanstvenik sam dajati študentom vzgled z uporabljanjem svojega znanja za spopadanje s preživetimi težnjami, z raziskovalnim odnosom do problemov svoje stroke, z lastnimi prispevki k razvoju svoje znanosti. Učiteljevo lastno raziskovalno delo je osnovni temelj in vir njegove strokovne avtoritete pred študenti, le visokošolski učitelj, ki je priznan strokovnjak znanstvenik, lahko postane strokovna osebnost.

Za vzgojo bodočega samoupravljalca je potrebna tako učitelju kot študentu določena samoupravljalna izobrazba. Neobhodno je spoznanje temeljnih silnic in zakonitosti razvoja družbenoekonomskih odnosov ter ideologije in prakse samoupravnega socializma. Vendar se samoupravna zavest študentov ne oblikuje samo z abstraktnim dociranjem nekih samoupravljalnih ali teoretičnih resnic, ki niso povezane z življenjem, temveč je za vzgojo samoupravljalca potrebna družbena aktivnost, ki oblikuje samoupravljalsko kolektivno zavest. Znanost in ideologija se morata prepletati, dopolnjevati in ne izključevati, kot to mislijo nekateri, ki pravijo, da je v visokem šolstvu možno in celo edino sprejemljivo obravnavati le čisto znanost, ki se ne spušča na področje znanstveno ne povsem jasno opredeljene idejnosti in ideologije. Poleg znanstvenega pogleda na svet in na našo konkretno družbeno stvarnost je potrebno oblikovati tudi ideološki pogled in tega neprestano konfrontirati z našo družbeno stvarnostjo, to je s samoupravljalno prakso. S kritičnim presojanjem stališč, z odkrivanjem tistega, kar je objektivno resnično, kar vodi k napredku naše samoupravljalne družbe, in družbe v celoti; z odkrivanjem dejanskih zakonitosti, vzrokov in posledic, s spodbujanjem osebnosti k neprestani aktivnosti, z razvijanjem njenih posebnosti in drugih lastnosti se bo formirala pri učitelju samoupravljalna vzgojna praksa. Samo takšna pedagoško raziskovalna praksa, v kateri bo študent dobival lastnosti borca na nove odnose, bo omogočila, da bo postal resnično tudi samoupravno svobodna osebnost.

To se pravi, da mora biti visokošolski učitelj, ki želi uspešno vzgajati študente samoupravljalce, sam dobro seznanjen z osnovnimi idejmi, ideološkimi in znanstvenimi temelji samoupravne družbe, a hkrati tudi aktiven uresničevalec teh idej, kajti samo tako lahko postane samoupravljalna osebnost in s tem tudi uspešna vzgojna osebnost. Zaradi tega je tudi v dokumentih X. kongresa ZKJ tako nedvoumno zapisano: "... Zveza komunistov pripisuje izjemno pomen strokovnim in moralnopolitičnim lastnostim kadrov, ki delajo v vzgojno izobraževalni dejavnosti. Če hočejo vzgajati in usmerjati mlado generacijo in biti aktivni v boju za socialistično samoupravljanje, morajo vzgojitelji zasnovati svoje delo na marksistični znanstveni podlagi. (podčrtal V. B.)

V kadrovske politiki je zato treba preseči pojave naključnosti, manipulacije in privatizacije. Izбира predavateljev postaja nujna zadeva splošnega interesa in zato je treba določiti družbena merila za izbiro predavateljev, vodilnega kadra, s čimer bomo vplivali na izboljševanje obstoječe kadrovske strukture.

V vzgojno izobraževalni dejavnosti ne morejo biti ljudje, ki delujejo proti sistemu socializma, proti enakopravnosti, bratstvu in enotnosti naših narodov in narodnosti, niti ne tisti, ki ne spoštujejo ustavnih določil, točnosti cerkve od države in šole od cerkve ter

vnašajo v vzgojno izobraževalne procese neznansitvena pojmovanja in poglede. (ib., str. 326)

V gradivu VII. kongresa ZKS pa je napisano tudi: „Zboljšanje kakovosti učiteljskega kadra na vseh stopnjah, zlasti njihove idejne oboroženosti in vključenosti v revolucionarne procese samoupravne preobrazbe, predstavlja eno najvažnejših nalog... Na podlagi že oblikovanih mnenj o liku učitelja v socialistično angažirani šoli bomo nadaljevali z idejnopolično diferenciacijo znotraj prosvetnih vrst.“ (VII. kongres ZKS – Stališča in sklepi, str. 128).

Visokošolski učitelj, ki naj vzgaja študente tudi za samoupravljalce, mora torej biti sam aktiven samoupravljalac, teoretično obogaten z marksizmom, poznati pa mora tudi našo samoupravno prakso. Vzgajati mora s svojim samoupravljalskim vzgledom in vzorom.

Zadnje čase se pri praktičnem vodenju kadrovske politike čestokrat vračujemo, kaj pomeni biti samoupravno aktiven. Odgovori so dokaj različni in predvsemno se bomo morali dokopati do poenotenih stališč, saj smo čisto v škripcih, odkar moramo pisati v strokovne ocene pri selekcijah visokošolskih učiteljev tudi točko, ki naj oceni njihovo zavzetost in družbeno aktivnost pri uveljavljanju in razvijanju socialističnega samoupravnega sistema.

Pri tem opredeljevanju še vedno prevladuje stališče, tudi v vrstah komunistov, da pomeni samoupravna aktivnost in angažiranost biti član tega ali onega odbora ali komisije, biti formalno član SZDL in sindikata. To je samo ena od možnosti, da je nekdo lahko samoupravno aktiven. Samoupravna aktivnost, uresničevanje samoupravljalških pravic in dolžnosti pa se ne začne in konča v posameznem samoupravnem organu, temveč je mnogo širše zastavljena. Samoupravni poligon za aktivno dejavnost samoupravljalca je naša družbena skupnost v najširšem smislu in ne samo posamezni organ v visokošolski temeljni ali delovni organizaciji. To je naša širša družbena skupnost, to so naša splošna socialistična prizadevanja v Jugoslaviji. Biti aktiven samoupravljalac se pravi vključevati se v te procese, od krajevne skupnosti in TOZD naprej, biti aktiven v družbenopolitičnih organizacijah in skupnostih, društvih in drugih subjektih naše družbe. Kdor je samo pasiven spremljevalec, ki sicer nič ne napravi proti, kdor je t.i. lojalen državljan, ki plačuje članarino sindikatu in SZDL (včasih tudi godnjajke), tak ne more dobiti pozitivne ocene za samoupravno zavzetost in aktivnost. Za samoupravno aktivnega tudi ni moč opredeliti tistega, ki zelo vestno prihaja na seje, tam sedi in molči, pa čuditi je član desetih komisij.

Zi uresničevanje samoupravljalške prakse morajo obstajati določeni objektivni pogoji. Mi jih žal zamenkrat na naših šolah še nimamo ustrezno razvitih, zato si moramo prizadevati takšne pogoje ustvariti. Če jih ne bomo ustvarili, bomo ostali pri govorjenju, pri lepih besedah in parolah, kajti šele praksa v svojem bistvu preverja teorijo in posameznika ter njegovo usmerjenost. Uveljaviti samoupravljanje kot družbenoekonomski odnos na šolah, to je naša velika naloga.

Tudi študent se nam kot osebnost kaže podobno kot učitelj v dveh smereh. Enkrat obravnavamo študenta v pedagoško raziskovalnem procesu, kjer bi naj ne bil več objekt, temveč subjekt tega procesa. Ponavadi govorimo, da odloča o tem, ali je študent objekt ali subjekt, učitelj. To pa je le del resnice. Subjekt v pedagoško raziskovalnem procesu je lahko le tisti študent, ki zavestno hoče biti subjekt. Študenta, ki zavestno noče biti subjekt, ki si ne prizadeva biti subjekt, njegov partner – učitelj v to težko prisili. Študent mora prevzeti nase odgovornost biti subjekt, odgovornost do svojega partnerja, reagirati mora kot subjekt. Skratka, prevzemati mora odgovornost za delo, za sprejete naloge, za kvaliteto izvršenih nalog, ne pa samo postaviti zahtevo, hočem biti subjekt, toda v tem procesu nisem pripravljen dati tistega, kar kot subjekt dati moram. Ne zadostujejo samo deklaracije, da nekdo hoče biti subjekt, obnaša pa se neodgovorno in mu je ljubše, če lahko pasivno posluša, se snov naguli in pri izpitu obnovi. To se pravi, da se tudi za študenta kot osebnost v pedagoško raziskovalnem procesu postavlja zahteva po stalnem spoznavanju, poglobljanju in osvajanju teoretičnih spoznanj, zato, da bi osvojeno teoretično znanje lahko konfrontiral v praksi, ga stalno bogatil in tako ustvarjal nove objektivne pogoje za sprejemanje novih spoznanj. Torej mora tudi študent, če hoče biti osebnost, prevzeti podobne naloge, kot smo jih prej pripisali učitelju in zahtevali od njega, ker sicer ne more nikoli ustati resničen in enakopraven subjekt v pedagoško raziskovalnem procesu.

Če je mogoče ugotoviti realne razlike pri opredeljevanju učitelja in študenta kot osebnosti v strokovnem pogledu, v pedagoško raziskovalnem procesu, potem sta kot samoupravljalški osebnosti lahko povsem izenačena. Tudi študent, ki hoče biti samoupravljalška osebnost, mora enako kot njegov učitelj poznati temeljne, vsebinske, teoretične

oz. ideološke ter organizacijske elemente naše samoupravne socialistične družbene ureditve. Biti mora idejno oborožen z osnovnimi znanji in spoznanji o rezrdnem bistvu naše samoupravne socialistične družbe, o njenih poteh, dosedanjih uspehih in protislovjih, zato da bi lahko v revolucionarni praksi ideje realiziral in se boril za postavljene cilje. Kdor ciljev ne pozna in se svobodno ne odloči, da jih je pripravljen v vsakodnevni konfrontaciji s starim, preživelim tudi uresničevati, ta ne more biti aktivna samoupravljalška osebnost.

Tudi študentu pa ne zadošča za samoupravno ustvarjalno delo le teoretično znanje, temveč mora biti seznanjen tudi s samoupravljalško prakso. V šoli morajo biti ustvarjeni objektivni samoupravljalški pogoji, ki študentu praktično samoupravljanje omogočajo. Grešili pa bi, če bi študentovo samoupravljalško prakso omejevali samo v okviru šole. Tudi študent naj spozna samoupravno socialistično prakso v vseh njenih dimenzijah.

Danes v mnogih primerih pri nas v Mariboru, in ne samo pri nas, niti učitelji niti študent nista razviti samoupravljalški osebnosti, zato ker sta teoretično premalo podkovana in je tudi njena samoupravna praksa nerazvita. To pa hromi ustvarjalno aktivnost v boju za samoupravne odnose in odpravljanje starih in preživelih, socializmu nasprotnih tendenc, ki se nam znova in znova porajajo v obliki raznih odklonov.

Pri tem razmišljanju tudi ne moremo mimo pojave, ko učitelji svojo dominantno vlogo s področja stroke ali znanosti prenašajo žal tudi na področje samoupravnih odnosov. V stroki so nedvomno daleč superiorni nad študentom, kar je normalno. V samoupravni sferi, v samoupravni teoriji in praksi pa mnogi učitelji študentov v ničemer ne prekašajo. Prav narobe, marsikateri študent je v teoretičnem poznavanju samoupravnih družbeno-ekonomskih odnosov in samoupravne prakse pred posameznim učiteljem. In prav takšni učitelji skušajo največkrat svojo strokovno superiornost uveljavljati na področju samoupravnega življenja in odločanja, s tem pa postajajo samoupravljalške neosebneosti, objektivno se spreminjajo v antisamoupravljalške učitelje. Takšnih pa ne želimo!

Mesto in vloga učitelja v pedagoškem procesu mu nalagata posebno družbeno odgovornost. Dolžan je uresničevati vzgojne smotre in cilje, ki jih je postavila naša družbena skupnost, izvršujoč pri tem zgodovinsko nalogo delavskega razreda. Če pri tem sprejmemo staro pedagoško resnico, da lahko uspešno vzgaja le vsestranska osebnost, potem velja povedati tudi to, da je vzgojna moč učitelja, tudi visokošolskega, tolikšna, kolikor ga študentje priznajo za osebnost, za svojega vzgojitelja. Študentom torej ne bi nihče smel učitelja-vzgojitelja vsiliti. Danes imajo pri nas študentje tudi možnost, da to načelo uresničujejo.

Želimo, da bi bili učitelji in njihovi študenti čim popolnejše osebnosti. To terjata socialistična samoupravno angažirana šola, samoupravna družba. Poti za dosego cilja so nakazane. Le zavestna skupna akcija in trdo delo bosta dala pričakovane rezultate, kajti novo se rojeva v nedrhih starega, v krčih in bolečinah. Staro in preživelo se skuša vedno upirati, obdržati, vendar progresivno vedno zmaguje. Naj nas tudi ta večna resnica spodbuja k akciji.

dr. Vladimir Bračič

O VREDNOTENJU DELA VISOKOŠOLSKEGA UČITELJA

1. teza

Ta prispevek je v svojem bistvu prav tako nadaljevanje lanskega prispevka, kot sva zapisala tudi v uvodni stavek teze Vloga študijsko raziskovalnih projektov pri razvijanju kritičnega konstruktivnega razmišljanja mladih — bodočih strokovnjakov. Hkrati pa pomeni tudi nadaljevanje omenjenega letošnjega prispevka, zlasti četrte teze, in tudi nadaljevanje Mulejevega referata za posvetovanje Univerzitet danes 1976 z naslovom Med vrednotenjem kvantitete ali kvalitete dela univerzitetnih učiteljev. Bistveno se naslanja na zadnji del tega referata.

Zato izhodiščni zahtev tukaj ne formulirava ponovno, ker so smiselno izražene v omenjenih tekstih.

2. teza

Iz položaja visokošolskega delavca, kot sva ga opredelila v omenjenih tekstih, je možno doseči družbeno opredeljene cilje, ki so povsem ustrezno označeni v zakonodaji in drugih osnovnih družbenih dokumentih s tega področja. Vprašanje pa je, ali se njihova dobra osnova zadosti uveljavlja tudi v sodobni praksi: ali torej vrednotenje po metodah, ki so običajne v praksi, omogoča, da ovrednotimo delo visokošolskega delavca zares celovito in torej ustrezno, tako da ni obravnavana samo tehnična procedura dela, obrt, ampak dejansko osebnost in njen resnični vpliv na nove generacije strokovnjakov.

Zakon zahteva, kot vidimo tudi iz poročil za volitve, trojno usposobljenost in aktivnost:

1. strokovno usposobljenost, znanstveno ustvarjalnost in praktične izkušnje v stroki,
2. pedagoško uspešnost,
3. zavzetost in družbeno aktivnost pri uveljavljanju in razvijanju socialističnega samoupravnega sistema in v tem še posebej humanih odnosov.

Na ravni družbenega dokumenta je torej vse v redu. Če kratek vpogled v Informacije o ocenah, kako kandidati za status visokošolskega učitelja oz. delavca sploh izpolnjujejo omenjene zakonske zahteve, kaže nekoliko manj ugodno sliko.

Prvi kriterij, tj. strokovno usposobljenost itd., v takih ocenah dokaj poenostavljeno odpravimo s seznamom podatkov o študiju, seznamom objavljenih del in z leti nepedagoške prakse.

Drugi kriterij, tj. pedagoško uspešnost, podobno poenostavljeno odpravimo s številom let pedagoške prakse in s študentsko oceno na osnovi bolj ali manj pavšalnih anket.

Tretji kriterij, tj. zavzetost in družbeno aktivnost itd., pa poenostavimo še bolj tako da navedemo spisek članstva v organih in organizacijah, po potrebi tudi za precej let nazaj.

3. teza

Res je, da so takšni kvantitativni podatki pomembni in da je treba ocenjevati količino opravljenega dela, vendar je res tudi to, da samo kvantitativno vrednotenje ni dovolj. Dovolj tudi ni samo kvalitativno vrednotenje, ki se kaže, če poenostavimo podobno kot v drugi tezi, v nazivju oz. že v sami izvolitvi za visokošolskega delavca. Samo kvantitativno vrednotenje ne spodbuja posebnega zanimanja za kvaliteto dela, samo kvalitativno vrednotenje pa ne spodbuja posebnega zanimanja za normalno količino dela. Večina ljudi pa je le še vedno pod vplivom stare opredelitve, da je ugodno življenje enako lenobnemu, ne pa enako ustvarjalnemu. Zato naravna ambicija, tudi če obstaja, verjetneje zbledi kot ne, zato je normalno potrebna spodbuda k njej z motivacijo. Del take motivacije je tudi metoda vrednotenja.

Da bi vrednotenje bilo dovolj celovito, je torej treba obstoječe oblike kvantitativnega vrednotenja dopolniti z novimi – kvalitativnimi merili. Očitno je treba prenesti motivacijo na kvaliteto dela, vendar ne da bi s tem nastala nevarnost, da bi izgini interes za normalno kvantiteto, pač pa le za nadnormalno in zato verjetno manj kvalitetno kvantiteto.

4. TEZA

Ugotovili smo, da ne bi moglo biti dovolj, če bi merili ali samo kvantiteto ali samo kvaliteto dela univerzitetnega učitelja in da tudi ne bi bilo dobro pustiti študente pri tem samo v pasivni vlogi. Ugotovili smo tudi, da temeljna vsebina univerzitetnega študija mora biti usposabljanje za aktivno reševanje problemov, ki jih prinaša življenjska praksa, s teoretičnim razmišljanjem.

Zato bi lahko kot eno od možnih izhodišč za razpravo ali kot prispevek k razpravi o vrednotenju kvantitete in kvalitete dela univerzitetnih učiteljev postavili naslednje teze:

1. prva volitev visokošolskega učitelja mora nujno biti vezana na nekaj let praktičnih izkušenj zunaj univerze ali vsaj na sistematično in programirano spoznavanje z delom in življenjem v praksi združenega dela zunaj univerze;

2. ponovna izvolitev za naslednje mandatne dobe pa tudi konkretna višina osebnega dohodka v teku mandatne dobe morata biti neposredno vezani na kvantiteto in kvaliteto dela. Zato je potrebno sproti spremljanje in vrednotenje dela nekako po naslednjem osnovnem modelu:

2.1 vsak semester je potrebno oceniti zlasti naslednje:

- odstotek opravljenega programa pedagoške obveznosti,
- obseg opravljenega raziskovalnega dela in sodelovanja z operativno stroko zunaj univerze,
- obseg družbene angažiranosti v lastni OZD in zunaj nje.

2.2 vsako leto je treba oceniti zlasti naslednje:

- pedagoško uspešnost – v kompleksnejši anketni oceni rednih študentov in študentov ob delu,
- družbenovzgojni vpliv – v kompleksnejši oceni zveze mladine in zveze komunistov študentov,

— kvaliteto metod in njihove sodobnosti — v oceni študentov in katedre, v kateri sodeluje ocenjevani učitelj.

2.3. vsako volitveno obdobje je treba oceniti vsaj naslednje:

— sodobnost študijskega gradiva, zlasti obveznih virov — v oceni katedre, v kateri sodeluje ocenjevani učitelj,

— kvaliteto raziskovalnega dela — v oceni strokovne komisije, ki jo sestavljajo po en učitelj istega visokošolskega zavoda, en učitelj drugega visokošolskega zavoda in en strokovnjak iz operativne prakse zunaj univerze.

5. teza

Če ni izpolnjen pogoj iz prve teze, obstaja resna in znana nevarnost, da bo univerzitetni pouk zašel v metafizično odtrganost od življenjskega dogajanja in se bo znanost spremenila iz dialektične v metafizično izolirano kabinetsko znanost. Kako pozitivna je ta zahteva, smo v delu mariborske univerze pogosto ugotovili.

Zahteva iz prve točke pomeni seveda samo osnovno vstopnico med univerzitetne učitelje. Ker je njihova naloga zbiranje, kvaliteten porast in razširjanje znanja, ki pa bo hkrati izpolnjevalo temeljno zahtevo in prve teze, se kot nujna posledica te zahteve postavljajo tri kvantitativne zahteve iz teze 2.1. Le-te dajo osnovne podatke o delu univerzitetnega učitelja sproti in v medsebojnem dopolnjevanju.

To ni dovolj, potrebno je oceniti tudi kvaliteto dela. Tukaj pa mora biti rok nekoliko daljši, da je možno priti do celovitejše slike. Zato je ta del ocenjevanja v modelu shematiziran v dveh skupinah, od katerih se ena nanaša na sprotno pedagoško delo in njegovo učinkovitost, druga pa na dolgoročno delo in njegovo učinkovitost. Za prvo skupino so najprimernejši viri tisti, ki z univerzitetnim učiteljem neposredno sodelujejo pri transformaciji znanja — študenti. Ocena družbenovzgojnega vpliva na miselnost študentov je po predloženem modelu zožena od vseh študentov na njihov najbolj osveščeni del v skladu z verjetnostjo, da bi ta del natančneje kot ostali in s tem manj podvrženo subjektivnosti dojel vsebino kriterijev in ovrednotil delo; razen tega so takšni kriteriji nekaj, kar morata pripraviti ZK in SZDL. V oceni kvalitete metod bi verjetno kazalo kombinirati oceno študentov in specifične kategorije, da bi se tako aktiviral tudi ta del bližnjih sodelavcev.

Druga skupina dolgoročnejših ocen ima za skupni imenovalac avtorsko ustvarjalno delo univerzitetnega učitelja. Njegova kvaliteta dela v tem pogledu se kaže najbrž predvsem v dwojem, v izboru ali sestavljanju študijskih pripomočkov, zlasti obveznih virov, in njihovi sodobnosti ali zastarelosti z vsebinskega in pedagoško-metodičnega vidika na eni strani in v rezultatih raziskovalnega dela na drugi strani. Tukaj bi veljalo zagotoviti, da je vrednotenje podvrženo širši strokovni javnosti, univerzitetni in zunajuniverzitetni.

Morda bi tak model pripeljal bliže k spodbudi za uspešno delo univerzitetnih učiteljev kot sedanje stanje, četudi bi zagotovo hkrati z zapiranjem enih odprl druge probleme.

Matjaž Mulej

Štefan Kajzer

VLOKA ŠTUDIJSKORAZISKOVALNIH PROJEKTOV PRI RAZVIJANJU KRITIČNEGA
KONSTRUKTIVNEGA RAZMIŠLJANJA MLADEGA – BODOČEGA STROKOVNJAKA

(Teze za razpravo na posvetovanju Človek – delo – kultura 18. 11. 1976, Teden Komuniste, Maribor; UK ZKS in Katedra Maribor)

1. teza

Ta prispevek je v bistvu nadaljevanje lanskega prispevka, v katerem smo Kajzer, Mulej in Vizjak postavili v razpravo teze o temi Oblikovanje komuniciranja znotraj vzgojno izobraževalnega procesa. V njem smo izhajali iz temeljnega dejstva, da je objekt takega procesa, tj. objekt dela pedagogov in študentov – znanje obeh omenjenih skupin kot temeljnih podsistemov procesa v visokem šolstvu. Seveda je smiselno govoriti o znanju kot objektu le s pogumom, da je ta objekt v tem procesu dejansko spremenil po kvaliteti in kvantiteti, ne le nespremenjen prenese od enega podsistema na drugega brez sinergijskih suprasumativnih, dialektičnih posledic. Proces torej ne more pripeljati k potrebnemu rezultatu, če gre v njem le za učenje, morda celo magnetofonskega tipa, ampak mora nujno iti za reševanje problemov.

Prav s tem je v izhodišču utemeljena vloga študijsko raziskovalnih projektov. Če te teze namreč držijo (in v preteklem letu dni nam ni nihče povedal posebno močnih argumentov proti njim), potem seveda raziskovalec ne more biti samo eden od omenjenih osnovnih dveh podsistemov, ampak oba.

Glede na to, v kakšnem okviru tokrat razmišljamo o tej tematiki in dejavnosti, prihaja še posebej do izraza naša stara zahteva po celovitosti, ki pomeni v tem primeru, da ne more biti zanimiva le ozko strokovna plat procesov in rezultatov visokošolskega in še zlasti raziskovalnega dela, pač pa se v njem vsaj v enaki meri kot v pedagoškem delu tega procesa prepletata ustvarjanje novega znanja in vzgoja osebnosti.

Kulturnost socialističnega človeka se namreč najbrž ne more meriti samo s številom gledaliških ali filmskih predstav na leto ipd., pač pa je mnogo kompleksnejši pojav. Morda bi kazalo posebej zločiti dve osnovni lastnosti, nujni za kulturnega socialističnega človeka:

1. humanost z upravičenim medsebojnim zaupanjem, torej sposobnost zaupati in sposobnost upravičiti zaupanje drugih s svojo poštenostjo in nešpekulativnostjo;
2. ustvarjalnost pri dogovarjanju in sporazumevanju o ciljih in smotih ter njihovih prioritetah vrstnih redih, pa seveda tudi pri opravljanju dogovorjenih nalog, saj se le tako doseže celovito odločanje o samem sebi kot individualnem in družbenem bitju.

2. teza

Študij je na vseh ravneh preoblikovanja znanja od prvih spoznanj dojenčka do zadnjih spoznanj tik pred smrtjo pravzaprav neprekinjen proces krepitve in preoblikovanja človekove takšne ali drugačne kulturnosti. Gornji cilj, opredeljen z definicijo kulturnosti socialističnega človeka, torej ni nekaj, kar nastaja samo po sebi brez zavestne človeške dejavnosti. V vsakem primeru gre za oblikovanje in razvoj, torej transformacijo osebnosti, stališč in znanja. Kakšna bo smer učinkovanja teh procesov, je očitno odvisno, še zlasti v visokošolskem sodelovanju samih odraslih ljudi, od obeh prej omenjenih podsistemov, in ne samo od njiju, ker ne gre za zaprt sistem.

Zato nastopa tukaj aktualno vprašanje, kako bi dosegli, da bo tak proces šel v smeri, ki je potrebna sodobni družbi, torej v smeri h kulturnosti socialističnega človeka.

3. teza

Prva neugodna ugotovitev o današnji praksi je ta, da po veljavnih običajih uspeh študijskega vrednotimo samo z ozko strokovnimi merili, pa še to v bistvu samo s stališča preprostea enosmernega prenosa, ne pa transformacije znanja. O vplivih na osebnost niti ne razmišljamo, kar samo po sebi pomeni, da se bodo uveljavili drugi vplivi, kajti brez vplivov ne gre.

Druge neugodna ugotovitev je, da raziskovalno delo kot verjetno uspešnejša pot v transformacijo znanja in osebnosti tudi ni zajeto v merila za vrednotenje uspešnosti študenta. Torej se tudi v tem pogledu praktično uveljavljajo neželeni vplivi, ki vodijo zgolj v enostrančanje za rutinsko delo, osebnost pa vzgajajo v lenobno izvajanje prisiljenih naloženih opravil in v lenarjenje kot osnovni model ugodja.

Oboje je očitno v nasprotju z zahtevama iz prve teze.

Tretja neugodna ugotovitev je, da se tudi pedagoški delavci prepogosto ukvarjamo s pedagoškim in raziskovalnim delom svojega dela ločeno in zato neopravičeno prihaja do nepotrebne posledice, da tudi tisti, ki razvijajo dovolj pristno sodelovanje s študenti v pedagoškem delu, ne dosegajo enakega v raziskovalnem delu svojih opravil. Na to se navezuje tudi preveč splošno mnenje, da obstajajo teoretični problemi (ki jih velja študentom posredovati kot osnovo za njihovo bodoče delo) in praktični problemi (v katerih se življenje učiteljev in študentov razlikujeta, zato pa obeh kategorij ni mogoče povezati). Posledica je vzgoja stališč, da za študenta praktični problemi niso aktualni in je zato povezanost teorije in prakse strašno majhna, zreducirana na nekaj tednov obiska v delovnih organizacijah. Druga posledica, prav tako neugodna, pa je vzgoja miselnosti, da študenti še niso sposobni reševati teoretičnih problemov (kot da sploh obstajajo problemi, ki niso teoretični, saj je problem vprašanje brez odgovora, le-tega pa je nemogoče najti brez ustvarjalnega razmišljanja, zanj pa je seveda potrebna teoretska osnova). Razen tega: ali je res mogoče govoriti, da so problemi ali teoretični ali praktični, namesto da rečemo, da so oboje istočasno?

4. teza

Poskusimo sedaj preiti od analize neugodnih plati sodobne prakse na sintezo morda sprejemljivih poti za rešitev. Predimo torej k zbiranju ocen, s kakšnimi metodami bi lahko študij postal proces krepitve socialistične kulture v skladu z zahtevama iz prve teze. V ta namen bi študijski proces morali spremeniti tako, da bi paralizirali vsaj neugodne vplive iz 3. teze, ki imajo skupni imenovalec v ohranjanju metafizičnih ozkosti namesto dialektično-sistemске celovitosti, v pretrganem poenostavljanju namesto kompleksnosti, v specializaciji (ki je seveda nujna) brez povezovanja (ki je prav tako nujno).

V tem smislu bi se morali povezovati tudi vsi osnovni deli študentskega življenja v visokošolskem kolektivu, vsaj trije:

1. medsebojni odnosi znotraj študentskega dela kolektiva,
2. medsebojni odnosi med študentskim in zaposlenim delom kolektiva, ko gre za pogoje študija in dela,
3. medsebojni odnosi med študentskim in zaposlenim delom kolektiva, ko gre za študij, vključno z raziskovanjem.

Kot osnovni model se torej odpirajo štirje deli poti, po katerih bi naj tekkel proces krepitve socialistične kulture:

1. vključevanje v samoupravne procese, tako da bo njihov temelj sila argumenta in ne argument sile, t. im. avtomatične avtoritete,
2. vključevanje v medsebojni nadzor, ali je zaupanje, ki ga daje širša družba visokošolskim delavcem in študentom (s pooblastilom, da opravljajo to delo, in z zagotavljanjem materialnih osnov za njega) upravičeno,
3. vključevanje v čim bolj aktiven študij osnovnih razpoložljivih informacijskih virov (velja tudi za oba omenjena osnovna podsistema),
4. vključevanje v neposredno raziskovalno delo.

To štejeva za štiri dele iste poti in meniva, da morajo biti vrednotene hkrati in enakovredno.

5. teza

Glede na naslov, ki nama ga je predlagal prireditelj posvetovanja, bi se sedaj nekoliko podrobneje ukvarjala le še z oblikami, po katerih bi naj teklo vključevanje v neposredno raziskovalno delo. Meniva, da gre za več nadrejenih stopenj zahtevnosti, zaradi česar je smiselno to delo razvijati od začetka študija dalje z naslednjim stopnjevanjem:

1. aktivne vaje (pri vseh predmetih),
2. seminarski nastopi,
3. seminarske naloge kot preskus znanja,
4. diplomske naloge in diplomska dela,
5. aplikativno raziskovanje v delovnih skupinah,
6. fundamentalno raziskovanje, vključno z magistrskimi in doktorskimi disertacijami, simpozijskimi in revijskimi prispevki, strokovnimi knjigami itd.

Vsaka od teh oblik ima bolj ali manj razvite značilnosti študijsko-raziskovalnih projektov, seveda z različno stopnjo poglobljenosti in težavnosti, vendar s skupno lastnostjo: da morajo prispevati k razvijanju kritičnega konstruktivnega razmišljanja in s tem k vzgoji osebnosti, stališč in znanja bodočega strokovnjaka, sedanjega študenta, ob njem pa tudi visokošolskega delavca. Vsaka od njih ima še to skupno značilnost, da bo samo v skrajnem izjemnem primeru zares dosegla svoj cilj, če bo dopuščala značilnosti, ki jih

kritizirava v 3. tezi. Ne da bi se na tako kratkem prostoru spuščala v podrobnosti, lahko postavi tezo, ki sva jo utemeljila že večje drugod, da je za celovitost, kompleksnost, odprtost in dinamičnost ter z njimi nujno povezano sposobnost za interdisciplinarno sodelovanje potrebno namesto metafizične ozkosti uveljaviti dialektičnosistemsko miselnost in metodo ter z njo povezati vsaj štiri temeljne logike (in znanja specialistov):

1. specialistične logike – objektivno orientiranih specialnih disciplin, iz katerih se dajo še najuspešneje obravnavati posebnosti strukture in funkcioniranja, tj. interne značilnosti obravnavanih pojavov,

2. logike matematike, s katero se da doseči sorazmerno eksaktno formuliranje modelov, četudi večidel na homomorfni ravni, torej splošni del značilnosti obravnavanih pojavov,

3. logika kibernetike, s katero se da doseči povezovanje specialnih disciplin z vidika metod upravljanja, tj. usmerjanja k ciljem (kar je eden od osnovnih namenov raziskovanja),

4. logika filozofije, s katero se da doseči povezovanje specialnih disciplin z vidika temeljnega spoznanja o razlikah med bistvom in videzom obravnavanih pojavov ipd.

Če zastavimo študijsko raziskovalne projekte v takšnem smislu, potem bomo prav v njih našli metodo, po kateri bomo združili bolj ali manj vse parcialne vplive, ki nastopajo v teku študijskega procesa, v enovit, seveda sinergijski dialektičen rezultat. Tako bi metoda odprla pot k cilju, zastavljenemu v 1. in 2. tezi tega zapisa (ki pa seveda ima namen služiti zgolj kot osnova za razpravo).

15. 11. 1976

Štefan Kajzer
Matjaž Mulej

**ORGANIZATORJI PRIREDITEV V „TEDNU KOMUNISTA“
NA UNIVERZI V MARIBORU SE ZAHVALJUJEJO
UDELEŽENCEM ZA RESNO SODELOVANJE**

TEZE NA TEMO LIKA REVOLUCIONARNEGA UČITELJA V VISOKEM ŠOLSTVU

I. Uvodna pripomba

Ta zapis je le nadaljevanje daljše razprave o liku revolucionarnega učitelja, v kateri so bili obravnavani naslednji vidiki: sociološki zorni kot, vidik izročila, osebnostni oz. karakterološki (subjektivni) vidik, nazorski aspekt in vidik nekaterih neposrednih nalog v domeni vzgoje ter izobraževanja. Organizatorji simpozija „Človek, delo, kultura“ (v tednu Komunist) so menili, da bi kazalo posebej spregovoriti o liku revolucionarnega učitelja v visokem šolstvu. Ker nima pomena ponavljati že napisanega in objavljenega, je treba poskusiti dodatno osvetliti to problematiko, bodisi nasploh, bodisi v visokem šolstvu. Sicer pa se revolucionarni učitelj v osnovni in srednji šoli ne more kaj prida razlikovati od tistega na univerzi. In na visoki šoli ima učitelj zares enakovrednega sogovornika, sodelavca, študenta. Napredni učitelj na visoki šoli bo najbolj pozoren na vprašanje, kako se otresti vsega, kar sta v visoko šolstvo vklesala fevdalizem in kapitalizem. Ta zapis ni seveda nič več kot diskusijski prispevek, ki bi mu morali slediti še mnogi drugi. Pri nas je vse premalo tiste kritike šolstva, ki bi se poglobljala do samih korenin, osnov.

II. CANKAR IN ŠOLA

Največji revolucionarni mislec slovenskega naroda Ivan Cankar je v svojih delih nemalokrat spregovoril o šoli. Najbolj znana in značilna so besedila na to temo iz spisov *Kako sem postal socialist* in *Moje življenje*. Dokler je bilo mogoče verjeti, da lahko šola odločno izboljšamo, melioriramo, je vladalo prepričanje, da Cankarjeve ostre, odklonilne in jezne besede veljajo le za stari cesarsko kraljevski šolski sistem. Pri nas je bilo dovolj spoštovanja do „solidnega“, „urejenega“ šolstva, ki sta ga zasnovali njuni veličanstvi Marija Terezija in Jožef II. Zdelo se je kot da je Cankar glede tega pretiraval in da bi morala biti resnica „nekje v sredini“. Toda ne. Cankarjeva doživljanja šolske situacije so ostala aktualna; šola kar prerada tepta „premočno“ in „prezgodaj“ prebujene interese; polašča se mnogo prevelikega dela učenčevega, dijakovega, študentovega časa; nobenega dvoma ni, da šola „štanca“ osebnosti in možgane na enak način, da indoktrinira in presocializira, kar gre vse na škodo ustvarjalnosti, individualnosti, kritičnosti, pobude... Današnji čas postavlja pred proizvajalce in upravitelje vse mogoče naloge, katerih razreševanje ne zahteva le razvito ustvarjalno mišljenje in izkušnje, pač pa tudi visoko raven domišljiske ali emotivne razvitosti in razgibanosti... Indoktrinirani in presocializirani človek nikoli ni progresiven — tudi če je indoktriniran s progresivno ideologijo, je konservativen.

Toda vrnimo se k Cankarju. Danes ko poznamo dela Ivana Illicha in stališča drugih kritikov šolstva in drugih ustanov, vemo, da Cankar ni pretiraval. Bil je le tudi glede tega najbolj daljnoviden; bil je prvi naš radikalni kritik šole kot institucije razredne družbe.

Tako bi lahko pisalo tudi v Illichovi *Deschooling Society*: „Šola je bila moj najhujši sovražnik. Še sedaj sem take misli, da so za zmerom zavržene in izgubljene vse brezštevilne ure, ki sem jih zehaje predolgočasil na oguljeni klopi, pred učiteljem, ki ga nisem maral. Učitelj mi je bil zopr in edinole zato, ker je bil učitelj. Če bi se bil pogovarjal z njim doma ali na cesti, bi ga imel najbrž od srca rad. Priskutnost šolska je bila v ozračju...“ In še: „Kar me je veselilo in modrilo, ni smelo biti v nobenem stiku s šolo. Knjiga, ki mi jo je priporočil učitelj, je izgubila takoj vsako veljavo; bral sem jo, če sem jo brati moral; kajti že je dišala po plesnobi. Imel sem grd občutek, da je šola z vsemi svoji pritlikinami ena sama velika krivica... **Ječa in prisilna delavnica klestita odraslo drevje, šola pa krivenčič, pretvarja in pači voljne mladike...**“ (podčrtal — V. S.)

Komentar ni potreben. Cankar je jasno in čisto zapisal, kar mnogi pozabijo, najprej sprejmejo kot nujno zlo, nazadnje pa celo hvalijo kot izvir znanja ter modrosti. Kakorkoli že, Cankarjeva kritika nam more služiti kot inspiracija za korenito revolucionarno preobnovo celotnega sistema izobraževanja in vzgoje. V nekaterih visoko razvitih deželah so poskušali in poskušajo šolstvo na temelju ogromnih finančnih sredstev, z angažiranjem možganskih trustov, z uporabo vse bolj zapletene in drage tehnologije bistveno izboljšati. Rezultati niso ohrabrujoči. Sodobna kriza izobraževanja se celo pogloblja.

„Zaradi šole postaja odtujenost priprava za življenje — tako izobraževanje izgublja realnost, delo pa ustvarjalnost. S tem, da poučuje potrebo po poučevanju pripravljajo ljudi za odtujujoče institucionaliziranje življenja.“ Tako Illich o šolstvu najbolj razvite kapitalistične dežele. Boj za socialistični samoupravni vzgojni in izobraževalni sistem je lahko le boj za povsem novo kvaliteto, ne pa perfektiranje obstoječega, osmišljanje nesmiselnega.

III. VISOKOŠOLSKI UČITELJ NA PREIZKUŠNJI

Ce kje, potem je potrebno z vsemi inovacijami, ki zadevajo izobraževanje in vzgojo, začeti na univerzi. Vse inovacije, ki zadevajo družbene in medčloveške odnose, morajo biti vsebinsko koncipirane kot specifične plati samoupravljanja, podružbljanja, dozajenacije. Če kje, potem na visoki šoli ni nobene potrebe, da bi učitelj štrlel nad učečo se mladino. Neavtoritarni, demokratični odnosi so gotovo eno nujnih obeležij dialoga, skupnega iskanja resnice, tako humane, odnosaške, kot tudi pedagoške, znanstvene. V pedagoškem procesu, v raziskovanju in preučevanju, v samoupravljalški aktivnosti, v nazorskem snovanju itn. je učitelj na preizkušnji — ali mu bo uspelo preseči omejenosti, običajne in uveljavljene v šoli. Ali bo našel kontakt z resničnimi interesi študentov, ali pa bo na običajnih pozicijah bolj ali manj iracionalnih zahtev — šolskih zahtev. Najgloblja skrivnost učiteljevega poslanstva v visokem šolstvu — tudi najtežje ugotovljiva — tiči v njegovem strokovno znanstvenem snovanju ter v družbeno nazorskih implikacijah in konsekvencah, njegovih dognanj in stališč. Ne tista na ves glas razglášena idejna ali politična pozicija, pač pa tista dejanska, ki prežema celotno njegovo delo. Marsikdaj se učitelj svoje dejanske idejne pozicije ter usmeritve niti ne zaveda, če zlasti takrat ne, kadar se ne trudi zavestno in sistematično, da bi jo razvil, dognal, domislil.

Učitelj si mora predvsem prizadevati, da bi ustrezno temeljno osmislil predmet svoje znanstvene raziskovalne in pedagoške aktivnosti. Revolucionarna osmislitev je kajpada marksistična osmislitev. Dandanes je glavna zapreka revolucionarni nazorski prenosni univerze v tem, da je marksistična misel na številnih območjih znanstvenega dela in filozofskega razglabljanja neadekvatno prisotna ali pa sploh neupoštevana. Če primerjamo prizadevanja za uveljavitev marksistične misli v visokem šolstvu pri nas, s prizadevanji na univerzah v drugih deželah, ki gradijo socializem, bomo zlahka opazili, da še skoraj začeli nismo. Imamo veliko prednost samoupravljanja, v razvijanju in uveljavljanju marksizma pa ne moremo in ne moremo naprej. Do konceptualnih, vsebinskih vprašanj pogosto niti ne pridemo, pač pa ostajamo pri finančnih, kadrovskih, organizacijskih. Tako dejavnost mnogih učiteljev poteka zunaj domene marksistične misli in zato njihova središčna dejavnost ostaja brez ustrezne celostne marksistične osmislitve, kot tudi brez kvalitete, ki bi izhajale iz metodološkega konteksta dialektičnega in historičnega materializma.

Tudi za pedagoško vzgojno in idejno politično samoupravljalško komponento aktivnosti učitelja na visoki šoli je Marxova misel močno pomembna. Od visokošolskega učitelja komunista, ne glede na to za kakšnega strokovnjaka gre, je upravičeno pričakovati, da bo njegova dejavnost v znamenju načel znanstvenega socializma in humanizma. Še najmanj je pomembna poza površinske demokratičnosti in odprtosti nasproti študentom, ki neredko izven demagoško, prazno.

Zdi se, da gre bolj za to, da mora učitelj razvijati svoj posluš za izkustveni in nazorski svet mlade generacije, kar pomeni, da si ne sme dovoliti nezainteresiranosti za vse tisto novo, neznano, izvirno, kar prihaja z novim redom. Nova idejna gibanja, spoznanja, vrednote, vzorniki, pisci, misleci. Izvirne metode dela v šoli in spremembe preživljanja prostega časa. Učitelj naj skupaj s študentom odkriva, tehta in presoja — v domeni stroke in v življenju, družbi. Glavni nasprotnik je bržkone anahronizem, kakršenkoli.

Revolucionarnost, „lik učitelja revolucionarja“ v visokem šolstvu, kaže iskati tam, kjer ni shojenih poti, zunaj ustaljenih odnosov (trpnega konformizma), v regijah pridobivanja novih izkustev in spoznanj. Potrebno bo bojovati dolgo, zagrizeno, mogoče celo umazano vojno proti množici vseh mogočih predmatičev in disciplin, ki so se kodo ve kako ugnezdilo — namesto resnih študijskih predmetov z ustreznimi teoretičnimi in metodološkimi jedri; potrebno bo opozoriti na realno vlogo tistih oseb, ki vedo vse na svojem ozkem področju znanosti in prav ničesar zunaj te posvečene regije; skratka, stoniti bo potrebno zelo odločne korake, da bo visoko šolstvo živel, da bo razvijalo metode za obrambo pred stalnimi težnjami birokratizacije, staranja, stagnacije. Poprej smo že omenili pomen dialoga — dialoga študenta in učitelja o vseh vidikih znanstveno raziskovalnega in pedagoškega dela, dialoga, ki bi globoko posegal v dejanski utrip življenja in dela na visoki šoli. Za ta dialog ne sme biti nič svetega, nič nedotakljivega, nič dokončnega. Ta dialog je temeljni princip, duh univerz že danes.

Ko sem razmišljal o vsaj problematiki študentskega samoupravljanja, se mi je tema študent samoupravljalec „izrodila“ v temo študent nesamoupravljalec. Ker je namen tega posvetovanja predvsem v tem, da v okviru danih tem kritično ovrednotimo obstoječe stanje na univerzi, najbrž ne bo napak, če na študenta pogledamo tudi s tega zornega kota, saj je o tem, da je študent z zakonom o visokem šolstvu pridobil vse možne pravice, da je tako rekoč zaščiten, bilo izrečenih že preveč besed. Zato bom govoril zlasti o tem, kaj študenta onemogoča v njegovem samoupravljanju oziroma sodelovanju.

Študentsko sodelovanje v upravljanju visokošolskih delovnih organizacij ni nobena novost, saj so že pri samem nastanku univerz imeli študentje samopravo posebne vrste, ko so se združevali, najemali učitelje in jih plačevali za opravljeno delo, in se je takrat tudi natančno vedelo, kdo je zaradi koga na univerzi, kar pa je dandanes marsikomu uganka. Na jugoslovanskih univerzah so študentje dobili svoje prve predstavnike v upravnih organih leta 1952. Skladno z razvojem samoupravnih odnosov v naši družbi, natančneje – vedno z rahlo zamudo, so se pristojnosti študentov v upravljanju postopno razširjale. Sedanja podlaga jim daje ustava SRS, ki v 57. členu pravi, da „vzgojno izobraževalne organizacije upravljajo delavci teh organizacij skupaj z učenci oziroma študenti...“

Ta člen ustave je ustrezno prirejen in zapisan tudi v zakonu o visokem šolstvu SRS iz leta 1975, po katerem so nosilci samoupravnih pravic in dolžnosti v VDO trije partnerji: delavci, študentje in uporabniki – med katerimi pa je razlika v obsegu njihovih samoupravnih pravic in dolžnosti. Največ samoupravnih pravic in dolžnosti imajo delavci, ki sodelujejo o vseh vprašanih, ki se tičejo delovanja VDO, v nekaterih celo brez sodelovanja ostalih dveh partnerjev. To so t. im. neodtujljive pravice delavcev v združenem delu (vprašanja, ki zadevajo medsebojna razmerja delavcev v združenem delu ter delitev sredstev za osebno in skupno porabo).

Študentje lahko po zakonu prav tako sodelujejo o vseh vprašanih razen o prejšnjem omejenih neodtujljivih pravicah delavcev, medtem ko uporabniki sodelujejo v svetu VDO in še to le pri nekaterih vprašanih, ki jih zakon o visokem šolstvu podrobneje našteva.

Kot obseg samoupravnih pravic in dolžnosti je tudi podlaga za sodelovanje v upravljanju VDO in univerze pri teh treh partnerjih različna. Pri uporabnikih je stvar jasna, ko se preko njih zagotavlja vpliv družbene skupnosti na delovanje visokošolskega sistema. Prav tako ni nejasnosti pri delavcih, saj si delavec pridobi svoje samoupravne pravice in dolžnosti z dnem, ko postane član delovne skupnosti in združi svoje delo na VDO.

Kaj pa študent? Pri njem se stvar seveda zaplete.

Kot vemo, študij ni priznan kot delo in študent tako ni delavec in nima pravic, ki iz dela izhajajo. Njegove samoupravne pravice morajo imeti torej neko drugo podlago. Zakon o visokem šolstvu jo daje v 51. členu z naslednjo formulacijo: „Uspešnost študija in aktivno sodelovanje v vzgojno izobraževalnem in raziskovalnem procesu sta podlaga samoupravnih pravic in dolžnosti študentov v tem procesu in oblik njihovega samoupravnega odločanja v visokošolskih temeljnih in delovnih organizacijah, skupnostih in na univerzah.“

Študent ima svoje samoupravne pravice in dolžnosti torej samo tedaj, če uspešno študira in če aktivno sodeluje v vzgojno izobraževalnem in raziskovalnem procesu.

Žal pa nobeden izmed teh treh pogojev ni odvisen samo od študenta, ampak prav tako, če ne celo bolj od učitelja. Podlaga študentovih samoupravnih pravic torej ni odvisna le od študenta in njegovega dela – študija, ampak je omejena z učiteljevo aktivnostjo in njegovo predstavo, kaj je aktiven študent, ob upoštevanju dejstva, da učitelj črpa svoje samoupravne pravice iz statusa delavca, na katerega pa študent nima vpliva.

To je eno protislovje statusa študenta, drugo pa je v tem, da ima študent ravno v izvoru svojih samoupravnih pravic – v vzgojno izobraževalnem in raziskovalnem procesu najmanj možnosti vplivanja in odločanja. Študent lahko danes odloča o zelo načelnih in globalnih stvareh – razvojem načrta šole, finančah, zaključnih računih..., še vedno pa nima vpliva na kvaliteto učiteljevega dela, kvaliteto pridobivanja znanja, študijske programe ipd.

Da bi se ta protislovja razrešila, morata učitelj in študent postati sodelavca v vzgojno izobraževalnem in raziskovalnem procesu, saj bosta samo s skupnim delom in skupno odgovornostjo lahko dosegla izpolnitev prej omejenih pogojev, ki zagotavljajo študentu priznanje in izpolnjevanje njegovih samoupravnih pravic in dolžnosti. Seveda pa ima

učitelj — kot delavec — te pravice že zagotovljene. Študent pa si jih mora šele izboriti, in to pri svojem sodelavcu — učitelju.

Naslednji problem, ki zavira študentsko samoupravljanje in s tem kreiranje strokovnjaka samoupravitelja, kar bi naj univerza storila, je ozko gledanje na vzgojno izobraževalni proces, kar povečuje nezainteresiranost študentov za samoupravno aktivnost. Vzgojno izobraževalni proces se praviloma obravnava samo kot obiskovanje vaj, predavanj, seminarjev, polaganje izpitov. Daleč nekeje zunaj tega procesa pa tečejo brez vsake ali z zelo malo povezave samoupravni proces, proces znanstvenoraziskovalnega dela in občudjska dejavnost. To si lahko zelo enostavno ponazorimo z naslednjo skico:

Danes je študent dolžan sodelovati samo v ozko pojmovanem študijskem procesu — „indeksna dejavnost“, v vse druge procese se še vedno vključuje samoiniciativno in po lastni presoji. Prav tako se mu tudi vrednoti samo to delo in pojem „dober študent“ zajema samo tiste študente, ki imajo dobre ocene v indeksu, so pa lahko ob tem popolnoma pasivni tako v družbenih kot visokošolskih dogajanjih. Po drugi strani pa se tudi študentom, ki so aktivni na samoupravnem, družbenopolitičnem, znanstvenoraziskovalnem ali občudjskem področju to nikjer ne upošteva — vrednotijo se samo „indeksne aktivnosti“.

Posledica tega je seveda to, da se velika večina študentov lahko pasivizira in drži načela „vi samoupravljajte, jaz pa bom lepo v miru študiral in si privoščil čimveč prostega časa“. S tem pa seveda breme „zunajindeksne dejavnosti“ pade na ramena nešče študentskih aktivistov, ki jim zaradi tega trpi študij.

Ponuja se jasn sklep, da je potrebno vse te procese združiti in jih začeti enotno voditi in obravnavati. Vendar je lažje narediti sklep kot pa ga izvršiti, saj to takoj naleti na proteste in odpore pri tistih učiteljih in študentih, ki se jim je vsekakor lažje udejstvovati samo v študijskem procesu kot pa še samoupravljalati, raziskovati ali se celo občudjsko udejstvovati.

Rešitvi tega problema se je elegantno izognil tudi zakon o visokem šolstvu, ki v 34. členu pravi, da „skupna obremenitev študentov z obveznimi predavanji, seminarji in vajami znaša največ 900 ur na leto in največ 30 ur na teden“, ter pametno molči o samoupravnih in družbenopolitičnih obveznostih.

Zdi se, da si marsikaj izmišljamo vedno nove oblike formulacije in reforme zgolj zato, da bi ne bilo treba spremeniti bistva, ta pa je v našem primeru vzpostavitev resničnega delovnega — samoupravnega — odnosa med učiteljem in študentom v vzgojno izobraževalnem procesu. Vsem nam je lahko jasno, da neglede na formalne in zakonsko opredeljene možnosti odločanja ne bomo mogli izvesti demokratizacije odnosov v visokošolskem sistemu, če te demokratizacije ne bomo izvedli v osnovnem delovnem procesu na univerzi, to je v vzgojno izobraževalnem procesu.

Učitelj in študent morata biti sodelavca. Ker to danes nista, ker se ne znata in ne moreta sporazumeti o osnovnem delovnem procesu, prihajamo do absurdov, da se morata vsak po svoji samoupravni delegatski poti srečati nekeje daleč v formalnih organih in se tam dogovarjati o skupnih interesih, o katerih se nista znala dogovoriti v svojem vsakodnevnem delu.

Pod vprašaj lahko postavimo enakopravno soodločanje študentov, ki je formalno zagotovljeno s prisotnostjo študentov v samoupravnih organih. Saj se prvi problem enakopravnega odločanja pojavi že pri sami izbiri delegatov, kjer je zaradi neizdelanega predvolilnega in volilnega postopka vprašljivo, če so delegati pravilno izbrani, če so dovolj obveščeni in osveščeni in če jim je zagotovljen normalen stik z njihovo bazo. S kvantitativnega vidika je vse to dokaj zadovoljivo rešeno, saj skorajda ni samoupravnega organa, v katerem bi ne bilo študenta in je zato v samoupravo na univerzi v Mariboru direktno vključenih skoraj 300 študentov. Seveda pa se postavlja vprašanje, kakšen je njihov resnični vpliv ter, po drugi strani, kakšen je vpliv študentov na njihove delegate.

Pri vsakem odločanju velja načelo, da je tisti, ki odločitve sprejema, zanje tudi odgovoren, kako in komu pa so odgovorni študentski delegati za svoje odločitve in ali so te odločitve, ki jih sprejemajo, res njihove ali so morda vsiljene? Pravico do dvoma o odgovornosti študentskih delegatov nam daje dejstvo, da je povezava z delegatsko bazo zelo šibka, nedefinirana in da poleg tega študentje niso navzoči v vseh fazah odločanja (obravnavajo problema alternativne možnosti, izbor alternativ), temveč največkrat le pri fizičnem aktu deklarativnega dvigovanja rok „za“ ali „proti“. Če ob tem navedemo še značilnosti z eno alternativo in pod pritiskom časa, dobi „enakopravno“ odločanje in s tem samoupravljanje grenak priokus.

Drugo pa je, da se samoupravlja večinoma od seje do seje, od zbora do zbora z umestnimi informacijskimi vakuumi, ko študentje ne vedo, niti kaj se pripravlja niti kako se sprejeti sklepi izvršujejo. Jasno je, da se potem pojavi nezainteresiranost, pasivnost in drugi spremeljivi pojavi takšnega delegiranega odločanja. Ker se študentom večinoma servirajo že pripravljene odločitve, pri katerih niso sodelovali in niso bili vključeni v izbor alternativ, se pojavi velik strah usklajevanja stališč in se običajno pod pritiskom časa izbere pač edina možna in ponujena alternativa. Študente je zato treba vključiti že v pripravljeno fazo odločanja in že takrat vzpostaviti delegatske odnose, ne pa štirinajst ali sedem dni pred sejo, in pa seveda, da je to sestavni del vzgojno izobraževalnega procesa, ne pa nujno zlo, ki teče poleg njega. Prav tako še nimamo razčiščenega odnosa med študentsko organizacijo na univerzi in samoupravljanjem. Dogaja se, da se zaradi objektivnih pa tudi subjektivnih predlogov stvari zelo poenostavljajo in se samoupravno življenje odvija kar znotraj organizacije, namesto da bi organizacija ZSMS težila k temu, da čimveč študentov vključi v samopravo. Po eni strani je to posledica stare organiziranosti, po drugi strani pa so aktivisti ZSM marsikdaj pod pritiskom vodstvenih struktur prisiljeni hitro ukrepati in je zaradi neutečenosti samoupravne poti pot prek delegatov predloga. Vse to je potencirano še s tem, da se zaradi kopičenja funkcij pojavljajo v samopravnih in družbenopolitični organiziranosti eni in isti študentje.

Ob vseh teh pomanjkljivostih je potrebno omeniti še eno, namreč izredno veliko fluktuacijo študentskih aktivistov. Za vsako organizacijo je nujno potrebna določena stalnost kadrov, v študentski organizaciji na naši univerzi pa se je v minulih štirih letih zamenjalo kar sedem (71) predsednikov in devet (91) sekretarjev univerzitetne konference oziroma prejšnjega izvršnega odbora. Če bi se kaj takšnega dogajalo v delovni organizaciji, da bi se v štirih letih zamenjalo 7 direktorjev ali recimo na univerzi 89 rektorjev, bi rekli, da je tako organizacijo že zdavnaj "hudič vzel", medtem pa se nam za študentsko organizacijo zdi to popolnoma normalno.

Zato se ob takšnem stanju ne smemo čuditi, če študentska organizacija ob vsakoletni reorganizaciji, ko se dejansko izmenja celotna generacija, pozabi oziroma sploh nima časa, da bi spoznala, kje leži bistvo njenega dela. Nemogoče je obdržati kakršnokoli kontinuiteto dela in je pravo hazarderstvo prepuščati študentsko organizacijo samo sebi in celo poskušati čimveč poslovnih dolžnosti prevzeti na njena ramena.

Zavedati se pač moramo, da družbenega napredka ne bo mogoče doseči brez močnega aktivizma mlade generacije in, če hočemo obdržati revolucionarno kontinuiteto, bo potrebna hrabra in samostojna generacija, ki bo znala misliti s svojo glavo in nadaljevati delo starejše generacije z novo energijo. In če to hočemo, bo treba mlado generacijo pač tako vzgojiti, in to v vzgojno izobraževalnem procesu, v katerem se bo vzgajal strokovnjak in samopravičalec, ne pa birokrat in „lah idiot“.

NEKATERI TEMELJNI ELEMENTI ODNOSOV MED UČITELJI IN ŠTUDENTI

Odnosi med učitelji in študenti so pomembno vprašanje, ki bi ga morali večkrat obravnavati. Ti odnosi se po marsičem razlikujejo od odnosov med učenci in učitelji v osnovni in srednji šoli, kljub temu pa imajo z njimi vsaj eno skupno značilnost – v vseh treh primerih gre za odnose med učenci (dijaki, študenti), to je tistimi, ki jim je vzgojno izobraževalni proces namenjen, in učitelji, to je tistimi, ki poučujejo ali vodijo vzgojno izobraževalni proces.

V primerjavi treh omenjenih stopenj šol lahko ugotovimo, da odnosom največ pozornosti posvečamo v osnovni šoli, kjer so odnosi med učenci in učitelji pedagoško najbogatejši. Na vseh naslednjih stopnjah pa ta pozornost skoraj premočrtno pada. Morda je temu vzrok klasična razlika količinskega razmerja med vzgajanjem in izobraževanjem, po katerem na račun povečane izobraževalne funkcije zginja vzgojna funkcija šole. Temu ustrezno se manjša pozornost do tistega, ki se uči (študira), ali pa se pozornost izraža le skozi povečane izobraževalne zahteve.

Gotovo drži, da so študentje v precejšnji meri že izoblikovane osebe, vendar so mnogi v zadnjem obdobju intenzivnejšega kvalitativnega (finalnega) osebnostnega oblikovanja. Če nam torej razvitost po eni strani narekuje, da moramo svoj odnos do študenta spremeniti, v primerjavi s srednješolskim odnosom med učiteljem in dijakom, po drugi strani moramo prav medsebojnim odnosom posvetiti vso pozornost, ker študenta ne oblikujemo ali naj ne bi oblikovali le strokovno, ampak vsestransko in celovito. Razvojni in vzgojni napredek študentov nam ne dovoljuje, da bi izvajali nekakšno deklarativno zmetodizirano vzgajanje. Prav ta nivo osebnostne razvitosti nam postavlja zahtevo, naj bo učiteljev odnos do študenta pedagoško zelo pretehtan. Če gre v osnovnih šolah (tudi

srednjih) za velike razvojne razlike med udeleženci vzgojno izobraževalnega procesa, so te na stopnji visokega šolstva razmeroma majhne, posebej še, če mislimo na razlike v odraslosti. Zato morajo odnosi med učitelji in študenti dobiti novo kvaliteto in ne manj pozornosti.

Za odnose med študenti in učitelji naj bi torej bil značilen prehod od kvantitete v novo kvaliteto. Le na tak način je možno ali pa naj bi bilo možno utemeljevati razliko v odnosih med učenci in učitelji na posameznih stopnjah šolanja. Zavedati se moramo, da na vseh stopnjah šolanja vendarle gre za vzgojno izobraževalni proces, čeprav govorimo o študiju na visokih šolah. Zaradi prehajanja kvantitete odnosov v nove kvalitete medsebojnih odnosov se nam dogaja dvoje. Pozitivno — odnosi so bogatejši in poglobljeni, študent vedno bolj postaja sodelavec in soustvarjalec v primerjavi z učencem, ki je še vedno pretežno izvrševalec zahtev. Negativen pojav pa je ta, da pod pretvezo nove kvalitete odnosov prav ti ostanejo zunaj okvirov profesorjeve pozornosti.

Zaradi vseh teh stvari moramo razmišljati o odnosih med študenti in učitelji, čeprav se nam zdi, da to vprašanje ni problematično ali pa da ga sploh ni potrebno posebej poudarjati, ker so odnosi med učitelji in učenci sami po sebi že v redu. Verjetno bo tudi v odnosih med učitelji in študenti določen sindrom osipa v višjem in visokem šolstvu.

Vedno bolj prihaja do izraza, da je tudi višja in visoka šola splet medčloveških odnosov. Tudi na teh šolah nastopata dva temeljna dejavnika — študent in učitelj. Med njima je po eni strani težnja po sodelovanju, hkrati pa določeno latentno nasprotje, saj eden postavlja zahteve, drugi pa naj bi te zahteve izpolnjeval. Teh dveh vlog nikoli ne zamenjamo, ker to niti ni možno, lahko pa pomembno vplivamo na odnos med tema dvema vlogama. Ni absolutno nujno, da ostanemo le pri zahtevi. Ta je od vseh možnih načinov med manjvrednimi, čeprav ni nepotrebna.

Položaj med učitelji in študenti je samoupravno urejen, vendar s tem še niso onemogočene vse možnosti zlorabe položaja enega ali drugega nosilca vzgojno izobraževalne dejavnosti oziroma študijskega procesa. Normativna ureditev odnosov med študenti in učitelji nam še ne zagotavlja, da bodo ti odnosi dejansko takšni, kot naj bi bili, ker posameznik kljub tej urejenosti lahko da pomemben pečat odnosom, ki jih tudi sam razvija in goji.

Zaradi vsega tega je vredno razpravljati o problemu odnosov v študijskem procesu in opozoriti na tiste elemente, ki naj bi, kljub individualni pogojenosti medosebnih odnosov, bili skupna osnova, ki pa zaradi delovanja individualnih pogojev dobiva različne finese.

Pri obravnavi problema odnosov med učitelji in študenti ne moremo mimo tega, da je objekt učiteljeve dejavnosti človek — študent. Obenem pa je tudi produkt učiteljeve dejavnosti človek, v katerem se učiteljeva dejavnost materializira v različnih psihičnih oblikah tega človeka. Temu pa moramo dodati, da je ta produkt kvalitetnejši in trajnejši, če je učiteljeva dejavnost v določenem smislu hkrati dejavnost učenca. Torej naj objekt učiteljeve dejavnosti hkrati nastopa kot subjekt lastnega oblikovanja. Za uveljavljanje študenta kot subjekta študijskega procesa je ugodna okoliščina, da se je študent sam odločil in prostovoljno vključil v določen študijski proces. Na osnovi tega lahko predpostavljamo, da je za določen študijski proces tudi zainteresiran. Interes pa je pomemben pogoj za prehod objekta v subjekt.

Kot prvi temeljni element, na katerem razvijamo odnos med študenti in učitelji, nam predstavlja **personalni vidik** teh odnosov. Ta nas opozarja na to, da se študent in učitelj srečujeta kot dve osebnosti, čeprav bi osebnost študenta lahko imeli za še razvijajočo se osebnost. Tudi ob upoštevanju tega naš odnos ne sme biti manj oseben, nasprotno, celo bolj, da formirajočo se osebnosti nudimo čim ugodnejše oblikovalne okoliščine. Personalni vidik v medosebnih odnosih je posebno pomemben na šolah, ki usposablajo študente za delo z ljudmi. V času šolanja študent oblikuje svoj likovno, in ne samo strogo strokovno. Tako tudi od marsikaterega svojega učitelja sprejema več kot samo strokovno vsebino. Zato je zelo hudo, če študent nima dovolj priložnosti pozitivnega zgledovanja. Personalnost v odnosih med učitelji in študenti pa moramo gojiti neglede na to nekoliko bolj normativno gledanje. Ne glede na to, ali je takšno gledanje utemeljeno ali ne, smo dolžni gojiti spoštovanje osebnosti — že izoblikovane ali potencialne. Ohraniti moramo integriteto učiteljeve in študentove osebnosti, ker se le v takšnih razmerah oblikuje vgestransko razvita osebnost, od uspešnosti tega oblikovanja pa bo odvisna posameznikova sreča in napredek družbe.

V medsebojnih odnosih moramo premagovati enostranskost, ki se kaže v tem, da naj se spreminja le študent ali naj se prilagodi. Upoštevati moramo, da je vpliv obojestranski, če ga pa ni, ga moramo razviti. Učiteljevi in študentovi vzgibi naj se povezujejo v interakcijo, ki naj razvija humane in socialistične odnose.

Samoupravljanje je naslednji pomemben element v medsebojnih odnosih učiteljev in študentov. Z vidika samoupravljanja učitelj in študent v študijskem procesu združujeta

svoje delo, čeprav so njune vloge po nekaterih odtenkih zunanje pojavnosti nekoliko različne. Sočasno pa je samoupravljanje sestavni del vzgojno izobraževalnega procesa, tudi na visokih šolah. To nam zagotavlja, da uresničujemo vzgojo za samoupravljanje. Če samoupravljanje pravilno pojmuje, ga ni možno razviti, če nosilci niso razvite osebnosti. V tej točki se pa ta element povezuje s prvim — personalnostjo, in to tako, da je personalnost v odnosih pogoj za razvijanje samoupravnosti.

Samoupravljanja pa tu ne smemo zreducirati na ozko normativno pojmovanje. Samoupravnost v medsebojnih odnosih pomeni, da oba — učitelj in študent, imata pri ložnost in pravico po svojih potrebah, močeh in dolžnostih reševati skupna vprašanja, ki so nastala pri njihovem delu ali pa so z njim povezana. Učitelji in študenti naj bi se med seboj več sporazumevali, sporazumno iskali izhode iz posameznih situacij, ker bi od tega imeli korist oboji, in to v ožjem smislu osebnostnega oblikovanja kot tudi v pogledu izobraževalnega napredka. Samoupravnost naj študentu da možnost za ustvarjalno vključevanje v študijski proces. Učitelj in študent naj dejansko postaneta soustvarjalca v študijskem procesu, čeprav nam je jasno, da bodo med njima določene razlike, ki tudi morajo biti. Te razlike pa ne smejo biti ovira za uveljavljanje demokratičnosti v medsebojnih odnosih, kajti demokratičnost je sestavni del in pogoj samoupravnosti.

Revolucionarnost je naslednji temeljni element medsebojnih odnosov učiteljev in študentov, izraža se v prizadevanjih spremeniti obstoječe in razviti novo kvaliteto. Tu ne gre le za obstoječe medsebojne odnose, ampak za stvarnost nasploh. Pri študentu je treba razvijati potrebo po preseganju obstoječega, saj se končno usposablja za to, da bo pomagal razvoju k višji kvaliteti. Obstoječe ima tu širok pomen, če pa ga želimo spraviti v okvir medsebojnih odnosov, pa nam pomeni obstoječe medsebojne odnose med učitelji in študenti po eni strani in cel sistem družbenih odnosov po drugi strani.

V revolucionarnost je zajeta tudi kritičnost in samokritičnost. Vse skupaj pa pomeni pomembno komponento marksistične idejnosti, ki je naša idejna smer in jo moramo razvijati.

Revolucionarnost se izraža tudi v tem, da se aktivno vključujemo v življenje, ki nas obdaja, in se tako usposabljam za življenje. Revolucionarnost je tudi to, da si prizadevamo naše medsebojne odnose (učitelji — študenti) dvigniti na takšen nivo, kakršnega omogočajo družbene razmere. Doseči moramo še več — ne le dohajati družbeni razvoj, ampak k temu razvoju tudi prispevati svoj delež. Pri tem moramo upoštevati tudi dane psihične pogoje posameznih študentov (tudi v strokovni komponenti) in posameznikovo aktivnost usmerjati v smer, v kateri bo največ dosegel in tudi dal. To pa pomeni, da upoštevamo vso psihično raznolikost med študenti, in naj se revolucionarnost kaže v različnih oblikah in vsebinah, usmerjena bo k istemu cilju: k vsestranskemu razvoju osebnosti in družbenemu napredku.

Navedli smo le tri temeljne elemente medsebojnih odnosov in še teh nismo obdelali v celoti. To tudi ni namen te razprave. Gre nam za to, da oživimo misel na te probleme in nakažemo nekaj osnovnih točk za nadaljnje razglabljanje o teh vprašanjih in hkrati osnovne točke za oblikovanje bogatejših medsebojnih odnosov med učitelji in študenti.

Vse te navedene elemente moramo gledati v medsebojni povezanosti, saj posameznih elementov ne moremo ločevati. Odnosi med ljudmi, tudi učitelji in študenti, predstavljajo zelo zapleten splet raznih činiteljev, elementov in podobno. Šele medsebojno učinkovanje vseh omenjenih elementov bo pomagalo premagovati odtujevanje študenta v procesu njegovega osebnostnega in poklicnega oblikovanja. Tako bo šolstvo imelo realno osnovo in življenjsko osmisleč.

Z upoštevanjem in razvijanjem vseh teh elementov bodo odnosi med učitelji in študenti res humani in prežeti z marksistično mislijo, da človek oblikuje sebe in družbo.

V naši družbi so ugodne razmere, da vse te elemente v naših medsebojnih odnosih razvijamo. Imamo jasno postavljeno idejno osnovo in smer, hkrati pa nas dinamika družbenega razvoja sili v realizacijo postavljenega.

Naša naloga pa ni samo v tem, da izkoriščamo ugodne družbene razmere, se torej prilagajamo konkretnemu, ampak moramo razviti tudi drugi vidik odvisnosti: družba — odnosi v vzgojno izobraževalnem procesu. Ta drugi vidik je v tem, da odnosi v vzgojno izobraževalnem procesu po svoje vplivajo na oblikovanje novih družbenih odnosov. Tako bi premagovali to, da se družbeni odnosi v šoli le odražajo, in dosegli tudi drugo, da je vzgoja neposredna gibalna sila razvoja družbenih odnosov.

Prav zaradi prizadevanja razviti to drugo zvezo med šolo in družbo odnosi med učitelji in študenti zaslužijo vso pozornost.

Martin Kramar

DELEŽ GLASBENE MLADINE PRI VZGOJI MLADE OSEBNOSTI

Naša dejavnost ne zajema dela s študenti na fakulteti, ampak zajema njihovo dejavnost zunaj šolanja. Moram pa reči, da so študenti tako malo zastopani, da smo zaradi njihove neorganiziranosti ali naše nesposobnosti, da prodremo v te vrste, napravili zelo malo.

Kaj je Glasbena mladina? Ko govorimo o delu Glasbene mladine, mislimo na to, da pomaga vzgojiti mladega človeka, da se nauči poslušati kvaliteten glasbo in se zanima za umetnost nasploh, in ga s tem tudi humanizira. Glasbena mladina je internacionalna organizacija mladih glasbenikov in ljubiteljev kvalitetne glasbe. Deluje v vseh dožolah sveta, posebno močna pa je prav v Jugoslaviji. Osnovni cilj te mednarodne organizacije je naloga širiti med mladimi ljubezen do dobre glasbe in drugih velikih umetnosti, izmenjava izkušenj med mladimi glasbeniki v mednarodnih glasbenih kampih, srečanjih itd. (pri nas je tak kamp v Grožnju). V načrtu je tudi igranje v mednarodnih orkestrih in ansamblih, poseben cilj pri tem pa je širiti bratstvo in enotnost ter vzajemno spoštovanje med narodi vsega sveta.

Zato ni naključje, da je Glasbena mladina razvita prav pri nas v Jugoslaviji. Programi in naloge Glasbene mladine v naši samoupravni socialistični družbi so pogojene z našim kolektivnim članstvom v mladinski organizaciji. Program Glasbene mladine pri nas obsega posredovanje kvalitetne glasbe in drugih vej umetnosti kar najširšemu krogu mladih, od vrtec do študentske mladine. Naša dejavnost poteka povsod od središča do najbolj oddaljenih krajev, kjer so kulturne dobrine redke. Program poteka po načelu, da je umetniška stvaritev last vseh in ne morda je privilegij nekaterih. Glasbena mladina se bori, da bi dobil pouk estetske vzgoje v našem šolstvu primerno mesto. S tem pa bi bila zagotovljena večja in neprekinjena rast kulturnega osveščanja med ljudmi. Zavzema se za večjo amatersko dejavnost med mladimi, ker vemo, da je množičen amaterizem pogoj za pogoste vrhunske profesionalne dosežke. Trudimo se, da mladi poskušajo bolj ceniti svojo lastno izredno bogato nacionalno kulturo, ki podleaga prevrednotenju raznih domačih in uvoženih oblik kvazi kulturnega buma in kiča. Mlad človek se mora zavedati, da je narodova kultura v bistvu njegova eksistenca. Živ in aktualen primer je primer naše slovenske mladine v Avstriji, ki prav s svojo kulturo besede in pesmijo izkazuje svojo nacionalno pripadnost in ji je to najmočnejše orožje v boju za obstanek.

Kdo izvaja program Glasbene mladine? Program izvajajo predvsem mladi prostovoljci, redki polprofesionalci in še redkejši profesionalci.

Glasbena mladina se poslužuje raznih oblik pristopa k posredovanju glasbene mladine. Najbolj pogosto je organiziranje kulturne prireditve v sami bazi — to se pravi tam, kjer je mladina skoncentrirana, to je šola.

Druga oblika je organiziranje srečanja mladih glasbenikov in ljubiteljev glasbe v mednarodnem, republiškem ali občinskem merilu.

Med dejavnosti glasbene mladine sodi tudi izdajanje publikacij, časopisov, pripravljanje radijskih in televizijskih oddaj, posvetovanj itd.

Naloge Glasbene mladine Maribor so že zajete v republiškem programu Glasbene mladine, vendar ima naša organizacija nekaj posebnosti.

Delo poteka v kar se da tesnem sodelovanju z vsemi kulturnimi ustanovami v Mariboru. Druga naloga je seganje v regijo, v bazo. To dopolnjujemo z obiski glasbenikov po šolah, pošiljamo mlade glasbenike na že prej omenjena tekmovanja itd.

Cepprav je bil obseg dela v zadnjem obdobju izreden, nas tarejo pomanjkanje prostorov, kadra itd., kar pa je seveda nujno povezano s finančnimi sredstvi. Kljub lepi podpori, ki jo dobivamo od družbe, moram glede na potrebnost naše dejavnosti za vzgojo mladih poudariti, da mora biti ta podpora neprestana in v vedno večjem obsegu.

Naj povem, da je med nami in študenti najmanj povezave, v zadnjem času so sicer stiki tesnejši, vendar v praksi še ni nič otipljivega. Želeli bi, da študentje v bodoče ne bi bili več naša slaba vest in si želimo dejanskega sodelovanja, ki bi prineslo želene rezultate.



VREDNOTENJE DELA PEDAGOŠKIH IN ZNANSTVENO RAZISKOVALNIH DELAVCEV UNIVERZE

Ker govorimo o univerzitetnih učiteljih, je torej naša razprava omejena na dokaj natančno opredeljeno populacijo. A kljub temu ni nujno, da bi bil normativni funkcionalizem naša edina preokupacija.

Najprej poizkusimo opredeljevati pojme, ki jih je možno v tem kontekstu uporabljati. **Vrednotenje** lahko v takih okoliščinah pomeni zelo različne stvari oz. ima zelo različne pomeni, tudi glede na naslednja določila:

- (kaj je to vrednotenje)
- kdo vrednoti
- zakaj vrednoti
- kaj so kriteriji vrednotenja in kako se merijo
- kdo vse so pedagoško znanstveni delavci in kaj je njihovo delo

Skratka vrednotenje je lahko poljubna, neinstrumentalna dejavnost, tako kot je lahko dokaj opredeljena, institucionalno pogojena.

Aktivni udeleženci vrednotenja so lahko naslednji (in tudi drugi) subjekti: delavec, katerega delo se vrednoti, profesionalni kolegi, vključeni, regularni in drugi študenti, ki so bili udeleženi v pedagoškem procesu, pooblaščen delegati uporabnikov pedagoško raziskovalne dejavnosti, družbenopolitičnih organizacij in skupnosti (velja za SFRJ), angažirana javnost, pedagoški in znanstveno raziskovalni delavci drugih disciplin, habilitacijski organi šole, univerze itn.

Vrednotenje je lahko sprotne ali pa občasna predpisana dejavnost habilitacijskih teles (samoupravnih), študentskih teles, teles uporabnikov. V nekaterih institucijah so kriteriji dokaj jasni, merila izdelana, način interpretacije poznan, v drugih in institucijah pa so kriteriji nedefinirani, merila neizdelana, interpretacije pa dokaj poljubne.

Kaj je delo pedagoških znanstvenoraziskovalnih delavcev? Raziskovanje, sodelovanje v pedagoško-znanstvenem procesu, udeležba pri samoupravljanju? V opredelitev raziskovalnega in pedagoškega dela pa sodi pravzaprav tista konkretna vsebina, ki je neločljivo povezana s samim predmetom raziskovanja oz. poučevanja, z njegovo bolj ali manj sestavljeno celoto.

Za kaj naj bi torej šlo, kadar govorimo o vrednotenju dela univerzitetnih učiteljev? Da opredelimo subjekte vrednotenja, da opredelimo predmet vrednotenja? Ali morda tudi za to; da izdelamo kriterije vrednotenja v danem institucionalnem okviru in da te kriterije operacionaliziramo tako, da bomo z njimi lahko merili, oziroma vrednotili?

Glede na to, da smo opozorili na tesno povezanost predmeta dela univerzitetnih učiteljev z opredelitvijo pedagoškega in znanstveno raziskovalnega dela, bi bilo najbrž mogoče na občem nivoju izdelati le neke načelne postavke teh kriterijev. Nekako v skladu s temi principi se tudi dejansko oblikuje institucionalna ureditev habilitacijskih in (re)elektorskih teles — delitev dela med visokoškolskimi delovnimi organizacijami in univerzo v Ljubljani.

Po drugi strani bi lahko pod vrednotenjem — družbenim vrednotenjem in vrednotenjem s strani univerze posamezne visokošolske ustanove obravnavali tudi oblike ocenjevanja, ki niso neposredno sestavni del institucionalnih mehanizmov kontrole. Na nekaterih šolah se uveljavljajo tudi t. im. študentske ankete mnenjskega značaja. Poleg tega pa si ne moremo zamisljati klasično zasnovanega znanstvenega profesionalizma brez kolegalne in profesionalne kritike. Z navedenimi načini vrednotenja smo omejili polje razmišljanja predvsem na aktualno instrumentalno plat, kljub temu pa si ne bi smeli s takim ravnanjem jemati možnosti gledanja tega problema tudi v historičnem kontekstu družbenih sprememb. Zato nam ne bi smele ostati edini predmet zanimanja le oblike vrednotenja, ampak tudi narava zahtev po takem vrednotenju.

PODROČJE IN MERILA VREDNOTENJA

Človeška dejavnost nasploh vključuje vrednostno komponento kot svoj sestavni del, zato ne moremo govoriti o vrednotenju le tedaj, kadar gre za aktivnosti, ki se namensko vzpostavljajo kot dejavnosti vrednotenja. Eksplicirani ali implicitni cilji, ki jih znotraj funkcionalne analize lahko označimo kot operacionalizirane vrednote, oz. norme, služijo kot stalna premislevalna orientacijska točka človeške dejavnosti. Vrednotenje je torej takšna instrumentalna dejavnost, ki pomeni primerjanje zamišljenega poteka dejavnosti in njegove empirične realizacije. V zvezi s tem bi lahko govorili o več nivojih vrednotenja glede na nosilca, na obseg oziroma domet referenčnega okvira vrednotenja.

Samoupravna organiziranost visokoškolskih delovnih organizacij v SFRJ je zgrajena na upravljanju le-teh s strani visokoškolskih delavcev, študentov in uporabnikov. Tako je tudi

valorizacija dela univerzitetnih učiteljev lahko kontinuirano del dejavnosti samoupravnih organov in teles, še posebej intenzivna v primeru podeljevanja akademskih naslovov in volitev na delovna mesta univerzitetnih učiteljev. To pa (normativno) pomeni tudi valorizacijo dela učiteljev s strani univerzitetne (oz. fakultetne, visokošolske) pa tudi — po svojih predstavnikih — širše družbene javnosti (slika na str. 4).

Ker so pravila delitve dela pri elekcijah in habilitacijah med šolami in univerzo v glavnem že izdelana, s tem pa tudi pravila valorizacije dela univerzitetnih učiteljev, je o smiselnosti takšne ureditve mogoče govoriti le mimo tega okvira. Dokaj prazna, a ne tudi neopredeljena zona v okviru takega sistema valorizacije, ki pa še pušča polje možne produktivne dejavnosti, so tedaj tehnike valorizacije. To pomeni izdelavo merskih instrumentov za merjenje kriterijev kot so: „praktična koristnost“ znanstvenega dela oz. njegova uporabnost, praktične izkušnje v stroki, originalna znanstvena dela, pedagoška uspešnost in sposobnost, zavzetost in družbena aktivnost pri uveljavljanju socialističnega samoupravnega sistema, posebej pa humanih odnosov (iz Statuta visoke ekonomsko-komercialne šole v Mariboru).

Tako je eden izmed takih merskih instrumentov za merjenje pedagoške uspešnosti lahko število študentov, ki so diplomirali pod mentorstvom določenega profesorja. Vrednost takega podatka seveda ni neodvisna in nikakor ne sama po sebi zgovorna spremenljivka; dokler ne vemo za kontekst, pomen diplome na tej konkretni šoli in npr. ali je mogoče za vse učitelje na tej šoli uporabiti to merilo, težko govorimo o njegovi teži. Izdelavo takih instrumentov pogojuje konkretno okolje in je torej stvar strokovnih organov pri samoupravnih telesih take šole. Podobnosti pri kriterijih bi lahko našli pri posameznih tipih šol (višja, visoka, fakulteta), nivo (višješolski, visokošolski, podiplomski), stroko (strojne, kemijske) itd. in v skladu s tem oblikovali tudi podobna merila.

Seveda je smiselnost merskih instrumentov ali natančnost izdelanih meril za merjenje kriterijev odvisna od smiselnosti in narave kriterijev. Tako je npr. merilo kriterija znanstvene produktivnosti število napisanih in objavljenih strani znanstvenih tekstov lahko zelo grob merski instrument. Njegovo poreklo bi lahko iskali v sferi standardov mehanizirane proizvodnje — normiranja dela na tekočem traku. Ti standardi tekočega traku predvidevajo enakomerno kvaliteto, proizvodov, ki naj bi bila porok za nezmanjšan tržni efekt. Pri znanstvenih tekstih pa je v takem primeru implicitna predpostavka, da je argument avtoritete, ki izhaja iz statusa avtorja, tudi že avtoriteta argumenta: da sta akad.: naziv in strokov. naslov poroka za kvaliteto.

VREDNOTENJE ZNANSTVENORAZISKOVALNEGA DELA — PROFESIONALNA JAVNOST

O profesionalni javnosti ne moremo govoriti samo v okviru institucionalnih sredstev, ki jih ima na razpolago, temveč predvsem v okviru njenega glavnega sredstva — jezika znanosti, znanstvenih razprav, znanstvene publicistike, osebnih stikov, delovnega sodelovanja itn. Meja te javnosti pa je podana že s samim atributom „profesionalna“ (Zaradi te meje bi teorija o javnem mnenju lahko imela za predmet vprašanje, ali je to še sploh javnost. To vprašanje pa je daleč bolj pomembno, kot bi lahko sklepali na prvi pogled, predvsem zaradi praktičnih konsekvenc odgovora nanj.). Subjekti, ki se vključujejo v to javnost, so tako organi področnih raziskovalnih skupnosti, strokovni organi, profesionalna društva, organi šol, institutov, posamezniki, skupine profesionalcev itd. (velja za SFRJ).

Skupina profesionalnih kolegov (oz. organizacij), je lahko bolj ali manj homogena glede na znanstveno področje dela, starost, družbeni položaj. Prav gotovo je pomembna velikost te skupine, intenzivnost njenega sodelovanja z drugimi področji. Pomemben je soobstoje več ustanov, ki gojijo isto znanstvenoraziskovalno področje in njihovo medsebojno komuniciranje na institucionalni kot tudi na individualni ravni. (Pomembnost omenjamo v zvezi z valorizacijo dela).

Specifičnost vrednotenja znanstvenoraziskovalnega dela pogojuje ideal kozmopolitske pred lokalistično usmerjenostjo tega dela pa tudi njegove relativne neodvisnosti od utilitarističnih želja njegovih finanšerjev. S tem seveda ne oporekamo možnosti njene selektivnosti v korist na videz hitro uporabnega in koristnega, možnosti zapostavljanja fundamentalno usmerjenih pred aplikativno dopadljivimi raziskavami.

Merjenja znanstvenikove produktivnosti, ki se opirajo na številčne pokazatelje (število člankov, knjig, število objavljenih strani) računa prav z vzpostavljeno strokovno javnostjo — v tem primeru tudi s strokovnim filtrom redakcijskih skupin, uredniških odborov.

V vseh teh primerih razločevanje znanstvenega oz. primernege za obstoječi znanstveni nivo, prav tako pa znanstveno nevzdržnega temelji na predpostavkah konkretne takšne znanosti in interesov znanstvenikov kot socioprofesionalne skupine. Znotraj meja tako očrtane znanstvene discipline potekajo različne oblike znanstvene komunikacije, ki hkrati pomenijo vrednotenje posameznikovih in kolektivnih prizadevanj na posameznih področjih določene znanstvene discipline. Meje vanj na posameznih področjih določene znanstvene

discipline. Meje sprejemljivega za neko socioprofesionalno skupino pa niso samo filter za sprejemljivo oz. nesprejemljivo za to skupino, ampak za celotno družbeno skupnost v kateri ta skupina deluje — odvisno tudi od načina komuniciranja med obema. Skratka vstop v določeno profesionalno javnost si lahko pridobi samo tisti, ki zadovoljuje kriterijem te znanstvene discipline. Na srečo pa meje določene socioprofesionalne skupine niso tudi meje te znanstvene discipline oz. področja, ki ga ta znanstvenoraziskovalna skupina proučuje.

Institucionalizirana znanstvena disciplina zavrača vse tiste posameznike in skupine, ki ogrožajo njene profesionalne standarde pa tudi na njih utemeljene socialne privilegije. Ko postane takšna okonkretnizirana disciplina le preveč toga napram predmetu, ki ga proučuje, in zavrača preveč družbeno prodorne skupine oz. posameznike, si le ti lahko izborijo drugo institucijo, ki s spremenjeno „paradigmo“ drugače izgrajuje teoretski okvir, oz. širi ali oži predmet opazovanja, uvaja nove pristope, metode, načine rezoniranja itn. To je v primeru nastanka novih (sorodnih) visokih šol, ki pa seveda ni nujno pogojen s samim dejstvom zaprtosti že prej obstoječih disciplin. Druga možnost je, da se druga znanstvena disciplina z novega zornega kota znajde pred „istim“ predmetom raziskovanja. Tretja možnost pa je pojav radikalnih alternativ izven tradicionalnih institucij za določena znanstvenoraziskovalna področja (npr. kritične usmeritve v psihiatrijo—antipsihiatrijo, socialna medicina, sociologija izobraževanja, arhitektura — ekologija).

Na tem mestu naj opozorimo na funkcionalistično omejenost takšnega pristopa pri proučevanju in vrednotenju znanstveno raziskovalnega dela, ki poskuša razpravljati o vrednotenju takega dela posameznih univerzitetnih učiteljev mimo osveščenosti o njegovi kolektivni pogojenosti, njegovih družbenih korenih in posledicah, o potrebi proučevanja pogojev delovanja celotne discipline. Resničnost takega vrednotenja pa nima veliko skupnega z njegovo tržno vrednostjo.

VREDNOTENJE ZNANSTVENORAZISKOVALNEGA DELA IZVEN PROFESIONALNE JAVNOSTI

Odnos med znanstvenoraziskovalnimi delavci in tistimi družbenimi subjekti, ki jih ne moremo šteti direktno v profesionalno javnost za določeno disciplino s podružbljanjem tehnološkega ratia postaja vse bolj kompleksen. Stališča iz katerega izhajajo predstavniki različnih znanstvenih disciplin o drugih znanstvenih disciplinah so običajno dokaj apriorna in lahko pomenijo tradicionalno zakoreninjeno predstavo o drugi znanstveni disciplini ali njenih predstavnikih. To, kar naj bi veljalo nasprotno za odnos med posameznimi znanstvenimi disciplinami, je princip suverenosti nad posameznim znanstvenoraziskovalnim področjem.

Uporabniki spoznanj znanstvenoraziskovalnih naporov določene znanstvene discipline podajo lahko dokaj različno oceno dela nekega univerzitetnega znanstvenopedagoškega delavca kot njegovi profesionalni kolegi. Njih zanima veliko bolj neposredna uporabnost znanstvenih spoznanj kot pa teoretska popolnost in neizpodbitnost. Zato bodo atribut znanstven, znanstvenik prej pripravljen pridružiti tistim znan, raziskovalnim delavcem, ki so pripomogli k neki dozdevno koristni tehnološki inovaciji, ki prinaša velike tržne efekte, kot pa tistim, katerih ostrina duha je uperila svojo ustvarjalno ost proti lahko celo isti inovaciji in dokazujejo dolgoročno škodo ne samo za neposredne uporabnike te inovacije, ampak tudi za potrošnike inovirane dobrine oz. za širšo skupnost. Tako tehnokratsko ekonomiziranje s pomočjo potrošniške ideologije, ki nagradjuje bolj kratkoročno dozdevno koristnost kot pa znanstveno skepso in znanstveni kritizem, bolj aplikativne kot fundamentalne raziskave ima svoje učinke tudi na znanstvenike same, na njihovo pojmovanje uspešnosti v znanosti, povratno pa tudi na sam tok znanstvenih odkritij.

Fantazem intelektualne avtonomije, ki so ga gojile do družbe kulturno in ekološko separirane univerze, se je v svetovnem merilu ohranil v rezervatih nekaterih družboslovnih vod, ki niso direktno vključene v procese olajševanja cirkulacije kapitala. Ta fantazem je prav gotovo služil levičarskim strujam na univerzah v drugi polovici 1960. leta, ko so skušale iztrgati celotne komplekse univerzitetnih enklav vseobsežni ekspanziji tehnokratsko zasnove ideologije napredka.

Za našo diskusijo je na tem mestu pomembno predvsem to, da se prav spoznanjem iluzije ideološke neodvisnosti univerze pojem univerzeta avtonomija razširja z dopolnilom „relativna“. „Relativna“ pa lahko pomeni tudi, da je v bistvenih vprašanih vrednotenja celokupnega prispevka znanosti kot prispevka s strani posameznega znanstvenika univerza že postala del institucionaliziranega od kontrole javne sfere neločljivega produkcijskega aparata.

POGOJENOST PEDAGOŠKEGA DELA UNIVERZITETNIH UČITELJEV IN VREDNOTENJE

Se veliko bolj kot je veljalo za znanstveno raziskovalno delo, velja za pedagoško delo, da je njegova valorizacija težavna izven konteksta njegovega dogajanja. Odvisnost od številnih zunanjih in notranjih pogojev je specifična od predmeta do predmeta. Tako je izredno provokativno vprašanje, kaj je tista diferencialna specifičnost, ki ločuje pouk na univerzi od pouka na drugih izobraževalnih institucijah. To vprašanje lahko popestrimo še tako, da se vprašamo, kaj je tisto skupno oz. splošno na vseh študijskih smereh univerze — skratka, kaj je tisto, zaradi česar lahko govorimo na splošno o pouku na univerzi? Odgovor bi bil lahko sila enostaven, opredelitev pouka na univerzi bi se opirala na status de iure. A vendarle je to veliko manj jasno kot bi se lahko zdelo. Poglejmo samo težave, na katere naletimo, če hočemo opredeliti predmet študija, prav zaradi dinamične narave različnih vrst znanj, ki se posredujejo ali učijo znotraj različnih univerz. Pri opredelitvi predmeta bi morali upoštevati vsaj sledeče elemente: univerza, šola, študijsko leto, študijski program, oznako predmeta (naziv), strukturo predmeta (vaje, predavanja, druge oblike pouka) število ur, nosilca (poklic, starost, osnovno znanstveno področje) itn.

A tu so še študenti in njihove značilnosti (velikost skupine, štud. smer, starost). Če bi katerega izmed navedenih elementov spustili, bi težko opredelili predmet oz. z njihovo pomočjo razlikovali posamezne predmete. Procesi, ki se odvijajo znotraj formaliziranih anot — predmetnikov za posamezne predmete med učitelji in učenci, so tedaj normirani z edukativnimi smotri posameznih predmetov. Če obstajajo normirani edukativni smotri posameznih predmetov pa lahko govorimo tudi o njihovem uresničevanju. Partnerstvo pri njihovem uresničevanju si delijo učitelji in učenci (študenti) ter celotna notranja struktura šole ter ambient, v katerem delajo eni in drugi. Če bi vzeli kot enoto opazovanja univerzitetne učitelje, vse ostale elemente, ki opredeljujejo predmet pa zanemarili, potem bi si odvzeli osnovo za sklepanje o dobrotah in slabostih posameznikov.

Ker pa je, poenostavljeno rečeno, pravni zavesti bližja psihologija kot pa sociologija, krivda in zasluga posameznika kot patologija oziroma zdravje sistema, je ocenjevanje posameznikov omejeno na prepoznajanje njihovih (ne) zaslug. S pravom označili, s psihologijo obrazložili bi tedaj celoten akt ocenjevanja posameznega učitelja. Univerzitetna samouprava kot smo jo načrtali v SFRJ, lahko pomeni izvrstno rešitev za sprotno skupno upravljanje delovnih procesov na univerzi. Dejavnost vrednotenja znotraj takšne samouprave ne bi mogli razumeti kot občasne intrige profesorjev, študentov in uporabnikov, ampak kot permanentno dejavnost najprej na relaciji učitelj — učitelj, potem na relaciji študent — učitelj in navsezadnje tudi na relaciji enih in drugih z uporabniki. Odgovornost za potek celotnega je formalno precej razpršena, sprotna in neenkratna oz. stihiska, zato pa je tudi ocenjevanje prispevka posameznega udeleženca pogojeno s stalnim ocenjevanjem sodegovornosti kolegov (in uporabnikov).

Seveda pa so dejanske razmere znotraj letnika lahko dokaj različne od tistih, ki bi jih pričakovali glede na normativne edukativne cilje: pomen atmosfere, ki prispeva k pomenu valorizacije dela učiteljev bi iz primerov, ki jih poznamo, lahko tudi ponazorili. Tako bi nam bil lahko jasnejši pomen poučevanja zunanjih okoliščin:

1. Prenapolnjena predavalnica. Profesor bere predavanja. Prisotnost na predavanjih je pomembno merilo sodelovanja (prezenčna lista). Zapiski s predavanj so glavna izpitna materialja. Vnaprej so obvestili študente, da bo v naslednji letnik napredovala le 1/3 študentov. Izpit je mesto kjer se odloča o biti ali ne biti študenta. Agregat, v katerem ne moremo pričakovati reševanja problemov po samoupravnih načelih. Atmosfera kompetitivnosti, forserstva. Anonimija, občutek nemoči, nepomembnosti. Podobna situacija ni samo slučaj na jugoslovanskih univerzah.

II. Glavna vloga učitelja ni več selekcija njemu ustreznih kandidatov na izpitu. Prav tako ni dogmatško obrazlaganje svetih resnic. Učitelj je izkušen moderator, svetovalec, obrazlagalec znanj, metod, spoznanj, najustrežnejših metod študija, usmerjevalec k literaturi, ki jo pozna. Pomagajo mu podobna spoznanja o učenju, izobraževalna tehnologija, skupaj s knjižnicami, datotekami, laboratoriji in drugimi učnimi sredstvi. Veča se pomen njegovih sodelavcev in pa samih študentov in njihova usposobljenost za samostojni študij. Pomen študija skozi raziskovanje.

V drugem primeru gre manj za opis in bolj za projekcijo. Pomen učitelja je drugačen v prvem primeru. Zato so različni tudi kriteriji, po katerih bi lahko presojali njegovo uspešnost.

Literatura:

Jakžel Rudi: Politična ekonomija centrov. Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, Ljubljana, št. 13/14, 1976

Goulder Alvin: The dialectic of Ideology and Technology, poglavje Ideology and University Revolt, Macmillan 1976

Lapajne Zdenko: Idealni in manj idealni modeli izbora, Center za razvoj univerze v Ljubljani, Ljubljana, 1975

Kuhn Thomas: Struktura naučnih revolucij, Nolit, 1974, Beograd

Pavlin Igor: Nekaj aspektov komuniciranja med visokim šolstvom in družbeno skupnostjo, Katedra, list mariborskih študentov, 25. 12. 1975

Habermas Jürgen: Javno mnenje, Kultura 1969, Beograd

O REVOLUCIONARNOSTI V STROKOVNI VZGOJI ŠTUDENTA

Zastavitev problema vsebinsko ni dovolj premišljena, kajti očitno je, da termin strokovna vzgoja ne vsebuje inovacijskih ambicij, marveč gre po vsej verjetnosti za vzgojo bodočega strokovnjaka, pri tem pa mora tisti, ki vzgaja in izobražuje, upoštevati tudi revolucionarnost v vzgojno izobraževalnem procesu. V skladu z visokošolsko didaktiko govorimo tudi v visokoškolskem procesu tako o izobrazbi kot tudi o vzgoji, saj je v svetovnonazorskem oblikovanju, izgrajevanju oziroma dograjevanju opaziti ničkoliko momentov vzgoje oziroma z drugimi besedami, o vsem tem ne samo da govorimo in opažamo, nasprotno, omenjeni dejavnosti se morata tam, kjer se to še ni zgodilo, spremeniti v načrten, zavesten in kakovosten strukturalni del visokošolskega procesa. Govoriti o strukturalnih delih v visokoškolskem procesu ne pomeni težnje po statičnosti, saj mislimo ves čas na notranjo dinamiko strukture v procesu. Tako smo problem torej zastavili. Govorimo o revolucionarnih momentih v učno vzgojnem procesu kot celoti.

In kako bi lahko razumeli revolucionarnost? Predvsem gre za vnašanje vsega tistega, kar je novo in torej drugačno od starega in preživelega, gre za radikalno spreminjanje neustreznega, za preseganje obstoječega v novih, kvalitetnejših formah, dejansko upoštevanje zakona negacije, ko sedanjega obstoja vrednostno ne smemo oceniti kot na vekomaj veljavnega, marveč spremenljivega in v pozitivnem smislu determiniranega z notranjimi nasprotujočimi si tendencami, ki bodo v protislovni obliki privedle do ukinitve tega stanja, nadalje je revolucionarno vse tisto, kar presega meje vzgojno izobraževalnega procesa in pomeni spremembo v širšem družbenem smislu. Revolucionarno se mora nujno povezovati z aktualnim in humanim, saj je dejavnost v svoji osnovi zgrešena, če njen cilj ni človek in če ne mislimo človeka v sedanjem družbenem trenutku.

Kakšna bi naj bila konkretizacija vseh navedenih teoretičnih oznak? Prvič je odločilnega pomena, da se v visokoškolskem pouku zrcali sodobnost. Noben pouk ne sme biti sam sebi namen in odtrgan v neke na videz znanstvene sfere, ki tudi dolgoročno ne bodo našle potrditve v praksi. Samozartost se v temelju ne sklada z zahtevami naše družbe, saj morajo v določeni točki poteka rezultati postati družbena last. Nikakor ne bi bilo smiselno vsega tega formulirati utilitaristično in vendar vem, da vse skupaj tako ali drugače mora služiti človeku. To ni sentimentalno obarvani človek, pisan z veliko začetnico, individuum s svojo zasebniško tragiko v eksistencialističnem smislu, marveč je oziroma bi moral biti kreativni subjekt družbenega procesa.

Zrcaliti ali odsevati neki čas pomeni tudi to, da je treba v primeru, da zrcalna slika ni ustrezna, kritično ovrednotiti tisto, kar zrcalo kaže. Univerza mora biti v središču dogajanj. Študentje so v marsičem že potrdili to zahtevo, bodisi da so izražali svojo solidarnost ali pa so kritično sodovali pri družbenih spremembah.

Cisto nekaj drugega pa je, kadar se začno neustreznosti znotraj univerze same. Tedaj se šele pokaže, v kolikšni meri so samoupravitelji zreli in revolucionarni. Znan je primer z ljubljanske univerze, ko so se študentje uprli posameznim profesorjem, ki so se vedli avtokratsko in neskladno z visokošolsko moralo. Upor ni bil brez rezultatov. Mariborska mlada univerza je omogočila v svoji začetni fazi razvoja permanentno možnost kritiziranja in revolucioniranja, saj študentje neposredno vrednotijo proces dela in med drugim v anonimnih anketah ocenjujejo delo svojih profesorjev. Mnogi pa se že sprašujejo, ali je takšna anonimnost na mestu. Vprašanje je, kje bi bilo treba spreminjati,

da bi dosegli takšno stopnjo samokritičnosti, da bi lahko študentje in profesorji iz oči v oči spregovorili o lastnih napakah. Zaenkrat pa nikakor ne gre zanemariti subjektivnega oziroma človeškega faktorja, ki bi bil verjetno odločilen pri različnih neljubih posledicah. Seveda pa je neustrezno takšen predlog kratkoma potisniti v megleno prehodnost, v idealno oblikovani jutri, ko pa vemo, da nobena človeška družba ne more obstajati brez konfliktnih situacij, ki jih povzročajo nasprotja in protislovja, njihovi nosilci pa so seveda ljudje.

V povezanosti revolucionarnosti in aktualnosti je treba omeniti profesorjevo sprotno informiranje o novostih znotraj stroke. Večletno narcisoidno branje ali predavanje iz lastnih skript je pojav, ki bi ga morali povsem odpraviti. Človek, ki se je odločil za poklicno udeležbo v visokošolskem procesu, se mora zavedati, da bo njegova udeležba nujno dobivala aktivne oblike, v katerih ne bo mogel in smel prezreti novosti. Če je posredovalec znanja, in to problemskega znanja, se je pač podal na pot permanentnega študija. To zahtevamo sicer tudi ob od študenta v njegovem kasnejšem podiplomskem obdobju, vendar zanj zanemarjenost v stroki najbrž ne bo v vsakem primeru tako usodna in očitna, kot bo to za visokošolskega učitelja. Problem, kako pa finančno vrednotimo učiteljevo nenehno „izpostavljenost“, ne sodi v okvir tega razmišljanja, če se pač držimo naslova, čeprav nikakor ni brez pomena. Nasprotno.

Dejstvo, ki smo ga že ničlikokrat poudarili, je tudi v tem, da sta strokovnost in vzgoja samoupravljalско utemeljeni. Nekdo se bo morda vprašal, kako lahko govorimo o tej utemeljenosti pri strokovnosti. Profesorjeve teze so čisto lahko tudi sporne ali pa premalo jasne in določene. Študent — samoupravljalca mora imeti pravico, da podvomi o profesorjevih stališčih. Predavalnica je tudi prostor za boj mnenj, seminarji morajo omogočati skupno kritično razpravo, ki ne pomeni prepričev zaradi prepričev, marveč pot do resnice. Nedotakljive avtoritete so samo še prikazen nečesa preživelega, živ anahronizem, s katerim bo slej ko prej povsem pometel čas. Jasno pa je, da je to zahtevano za profesorja in študenta, saj nekateri profesorji v ustvarjanju svoje visokošolske kariere čedalje težje prenašajo kritiko študentov, prav tako pa študentje čisto ne marajo demokratičnega načina odločanja in jim bolj ustreza ukazovanje; da se jim ni treba aktivirati, se mnogi raje nekritično podreajo tujim odločitvam. Jasno je, da so za sodočlanje in morebitno korigiranje potrebni utemeljeni argumenti.

Revolucionarno bi lahko imenovali tudi spodbudo k samoiniciativnemu izobraževanju in delovanju. Če bomo nekoga usmerjali tako, da se bo zavedel pomena lastnega jaza in možnosti v prihodnosti, bomo dosegli veliko več, kot pa če bi pridigali poslušnost in zgolj posnemanje ter sprejemanje tega, kar je bilo že velikokrat povedano in premišljeno. Študent se bo moral sam orientirati, šola pa mu mora posredovati kriterije za orientacijo. Vse to lahko razumemo od elementarnega seznanjanja z literaturo pa vse do vrednotenja sodobnih družbenih pojavov in predvidevanj za prihodnost. Študent se mora znati v sedanjem političnem in kulturnem trenutku, zavedati se mora, kje je njegovo mesto.

Prav tako ni nič novega, če opozorimo na prenasičenost študijskih programov. Morda je revolucionarno v tem primeru to, da znamo selekcionirati in ne erotično obnavljati in ohranjati vseh mogočih podatkov, ki so za kritično in ustvarjalno znanje tako ali tako brez pomena. V razcvetu sodobne znanosti in tehnike bi bilo potem iluzorno misliti, da bo pridobljeno znanje zadoščalo za vse življenje. Kot smo že omenili, univerza samo usmeri, pokaže pot, po kateri si lahko znanje dopolnjuješ sam. Čeprav zveni še tako nenavadno, pa vendar je ena od sodobnih nalog univerze v tem, da „proizvaja“ dobre samouke. Avtoddiktika je potreba in nujnost sodobnega časa. Študij ob delu je tudi študij za delo, znanje nikoli ne more biti dokončno, za odkritimi resnicami, za osvojenimi spoznanji se skriva še veliko neznanega, stalni so torej le: sposobnost orientiranja, sistem kriterijev za selekcijo, osvojene metode in svetovnonazorska oblikovitost, kolikor je seveda pravilna. Na tem prepihu in v tej odprtosti se marsikdo lahko človeško zlomi in se sprijazni ali skrje za novo lastno podobo — za kvazi človeško podobo, ki ne počne nič drugega, kot da trosi fraze, obrabljene in preživele resnice, se košati z zgolj navideznim znanjem in hoče biti nekdo drug, kakor v resnici zmore biti.

Z vsemi temi navedbami se je pojem revolucionarnosti nekoliko razširil, skoraj je zajel že nekaj značilnosti, ki bi težko sodile k temu pojmu. Če pa jih jemljemo v kontekstu in v skladu z nalogi, ki smo si jo zadali na začetku, vendarle sodijo sem. Zanimivo bi bilo razmišljati o nerevolucionarnosti v visokošolskem učno vzgojnem procesu.

V poljudni obliki bi predvsem lahko hudo kritizirali dva stara izreka, ki se mnogim ljudem tudi danes zdita tehtna. Eden izmed njih je Aristotelov, da je človek družbeno bitje: „Anthropos zoon politikon.“ Izrek gotovo vsebuje določen globok smisel, ki bi ga lahko izrazili nekako takole:

Po vseh telesnih in duševnih lastnostih je človek bitje, ki je do velikanskih možnosti sposobno sodelovati z njemu enakimi, prav tako gotovo, kakor se rodi nebojlen in je kar v začetku bivanja zunaj materinega telesa do skrajnosti navezan na zahtevno nego. Prav tako poudarja Aristotelov izrek nedvomno resnico, da lahko doseže človek duševno in telesno sposobnost, kolikor toliko ugoden, normalen razvoj samó v določenem okolju, ki daje njegovim dednim lastnostim možnosti ugodnega razvoja. Vse to se zdi dovolj jasno in govori za to, da je Aristotel v izreku zjel nekaj resnično tehtnega. Žal pa so ljudje pod vplivom tisočletnega izročila nagnjeni k temu, da sorazmerno preprostim izrekom pripisujejo tudi še skrivnost, preveč „vseobsežen“ pomen. Kakor najdemo v krščanstvu trditve: da je „bog ustvaril človeka po svoji podobi“, tako so tudi danes mnogi ljudje nagnjeni k temu, da bi pripisovali izreku „Človek je družbeno bitje“ določen mitičen pomen, nekako takó: „Človek je v osnovi družbeno bitje. Če mu nič ne kvari razvoja, če raste v ugodnih okoliščinah kot svobodno se razvijajoče bitje, bo nujno tudi fizično lepo razvit in moralno popoln.“ — Vse to pa ni samó vprašljivo, je nesmisel. V določenem času je takó naziranje postalo politična doktrina, ki je izrekel Jean Jacques Rousseau. Bil je prepričan, da je človeka ustvaril bog, da je zrasel neposredno iz božje dlani kakor tisto lepo žensko telo na kipu slovečega kiparja Rodina, ki ga je videti v Parizu v njegovem muzeju. Jean Jacques Rousseau je s temi svojimi trditvami vplival revolucionarno — v nedvomno pozitivnem pomenu. V času, ko so na vse „barvne“, neevropske rase gledali kot na manjvredna bitja, je Rousseau poudarjal enakost vseh ljudi, dragocenost pojma „človeštvo“ in človeškega. Vse to v njegovem času ni bilo samo napredno, temveč je dovolj dragoceno spoznanje še danes — popolnoma novo in tuje — za presenetljivo mnogo ljudi, ne samó v Južni Afriki. (Mi smo sveda rasistično oholost nacistov dovolj hudo občutili na svoji koži).

In vendar je Rousseaujeva misel o „naravnem“ človeku, ki je lep in dober, pošteno nesmiselna, — ako jo razumemo dobesedno. Človek se ne rodi dober in ne zraste „dober“, pаметen, socialno čuteč — če mu okolje ne privarja takih okoliščin, da v resnici lahko doseže neke vrste popolnost, intelektualno, fizično, čustveno, moralno. Noben človek se normalno — izjeme so dopuščene — ne rodi tak, da bi se premočrtno razvijal k socialno usmerjenemu bitju, neglede na to, ali je njegova koža bela, rumena, črna, rdeča ali drugačnega, vmesna. Zato tudi ni znanstveno, če kdo izjavlja, da je človek preprosto „gnusna žival“. Vendar vemo, da je oznaka otro, češ da so „angeli“, smešna. Ako se le malo pogledimo v otroško duševnost, kmalu spoznamo, da je sicer po svoje zelo privlačna, barvita, polna fantazije, polna domislekov in življenjske sile, da pa je po drugi strani polna določne notranje preplašenosti in negotovosti, v velikem obsegu nagnjena k hudemu egoizmu, predvsem pa polna hudih sanj. Tiste hude sanje, ki izvirajo iz otroške občutljivosti in egoizma, rodijo „normalno“ določno paniko, občutek, da si ogrožen. In ni treba biti Bernard Shaw (ki je to zapisal) za razumevanje dejstva, da je „človek, ki je ogrožen, sposoben za karkoli.“ Človek se rodi z „labirinti v duši“, s kaosom. Ob pomanjkanju primerne vzgoje, se pravi primernih napotil za primerno prilagodljivo človeško usmerjenost, iz takega otroka prav lahko zraste maksimalno nesocialen tip, ubijalec, mučitelj, perverznej, mogoče tudi visoko razvit intelektualac, ki pa je pošteno ravnodušen do vsega, kar lahko zadene druge ljudi, ki svoje človeško čustvovanje kratkoma „izključijo“. Takih ljudi je bilo silno mnogo, npr. med „morilci pri pisalni mizi“ („Schreibtischmörder“), ki so v zadnji vojni izdajali in podpisovali naloge v mirnih, „zamaskiranih“ besedah („Abtransport“, „Endlösung“ itd.), pomenili pa so smrt za sto tisoče.

Vprašanje, ali je človek res družbeno bitje ali ne, torej ni lahko rešljivo. Družbenost obstoji v njem kot možnost, ne pa kot stvarna, oprijemljiva lastnost. Res je, da je človek v nešteti primerih „tipično“ navezan na svojo družino, posebej mati na otroka, otrok na mater (tudi to je vredno obravnave). Vendar navezanost na neposredno družino še ni socialno občutje in je velika zmota, kratkoma ločevati navezanost na družino in socialno občutje, ki se razteza in velja za širši krog ljudi, če ne kar za celo človeštvo (kar bi bilo danes „normalno“ želeli). Izkušnja uči, da so nežna čustva do svojcev v nešteti primerih nekaj popolnoma drugega kakor ravnanje istih ljudi proti drugim ljudem.

(Mimogrede povedano: Mnogi nacistični rabli so nosili fotografije svojcev s seboj in so izpovedovali neomajna ljubezenska čustva do svojih najbližjih.)

Ameriški antropologi so že davno obdelali podobne psihološke pojave. Nežna čustva, ki jih zbujajo družina, se prenesejo mogoče na „krog“ ljudi, ki jim tak človek pripada, vendar pa so ravno zaradi intenzivne navezanosti na ozki krog tuji popolnoma izključeni od vsakega človeškega čustva, se jim sploh ne priznava „status človeka“. Tujec je bitje, ki nima pravice do nobenega, niti najhujšega čustva usmiljenja, nikakor ne zbujajo občutka solidarnosti ali pa celo sodelovanja.

Torej človek ni kratkoročno socialno bitje („zoon politikon“), temveč je praktično, po izkušnji, v neštetih primerih predvsem „člansko“ bitje, bitje, ki se čuti tesno povezano s svojim „socialnim“ krogom, pa vse ljudi, ki ne sodijo v ta „krog“, glede človečnosti in človeške vrednote kratkoročno odpiše. Če bi bilo drugače — banalno povedano — ne bi bilo mogoče milijonska hudodelstva zadnje velike vojne (kakor neštetih pred njo), se ne bi bil razvil rasizem, fašizem različnih oblik, od Japonske do kukluxklskih v Ameriki, ne bi bili mogoči ne naši belogradisti ne ustaši ne današnji boji na Irskem, spopadi na Cipru, ne Avstrijski rasizem na Koroškem — vendar primerov sploh ni mogoče naštet, ker jih je preveč.

Na kratko. Socialno občutje, ki normalno lahko zraste v človeku, je v določenih civilizacijah mogoče zbuditi z vzgojo. Ako tega ne storimo, pač nastane kot rezultat socialno nevzgojen človek — ne (ne)človek, brez najmanjšega socialnega čustva in občutja, ki je pripravljen na besno uničevanje drugega človeka, neglede na to, ali ima isto barvo kože ali ne, ali se sploh od tistega človeka samó minimalno razločuje po jeziku in krvi, običajni, svetovnem nazoru itd. — in „tisti“ človek na zunaj sploh ni toliko različen, da bi ga bilo mogoče prek katerega koli znamenja ločiti, — tako, kakor se neštetí židje v ničemer niso razločevali od nacistov, ki so jih v množicah uničevali.

Torej je Aristotelov izrek, da je človek družbeno bitje, mogoče razumeti skrajno napačno; v določenih okoliščinah pomeni popoln absurd.

Prav isto pomeni „zoološko“ ime človeške vrste: „homo sapiens“. „Sapiens“ pomeni razumen. Tudi ta izraz pomeni določno možnost, vendar pa nobene oprijemljive stvarnosti, s katero bi lahko računali (brez predpostavk). Tu bi se že lahko pridružili paradoksu Oscarja Wilda, ki je izjavil, da je to najbolj lahkomišelná opredelitev, ki je bila kdaj postavljena, da je človek vse drugo, samó razumen ni. Očitno je vsekakor, da se človek „normalno“ ne ravna po razumu in pameti, temveč po čustvih in instinktih, po tistem, kar so nekoč nasploh imenovali „srce“. De la Rochefoucauld je že pred tristo leti zapisal: „Duh je zmeraj ogoljufanec srca.“ („L'esprit est toujours la dupe du coeur.“) „Srce“ pomeni v današnjem jeziku seveda vso veliko skupino človeških nagnjenj in občutkov mrzkosti, vso skupino tistega, kar človek občuti kot življenjsko pomembno. Ravno v naravnem, „rousseaujsko“ pojmovanem primitivnem človeku nikakor ni mogoče razločiti razuma kot odločilne sestavine, temveč sta razum in modrost („sapientia“) nujno produkt že kar visoko razvite družbe. Tako kakor pri otrocih se čuti in čustva razvijajo mnogo prej in neprimerno bolj bujno kakor sposobnost mišljenja. To je naravno. Vsa etnografija nam daje isto podobo. „Prvobitna“, osnovna človeška narava je zelo vitalna, življenja polna, zelo dojemljiva, živa, polna domišljije, vendar tudi nagnjena k preplašenosti, k paniki. Razumnost v primitivnem človeku nikakor ne prevladuje, temveč „služi“ muham neštetokrat razbrzdane fantazije. Vsemu temu nikakor ne moremo reči, da je „slabo“ ali „zmešano“. Vendar pa je gotovo necivilizirano. In če v razvojnih letih navade ne prekinjejo naravnih nagnjenj, pa tudi ne naravne samovolje in egoizma, zraste neuravnotežen človek, hudodelec in shizofrenik. (Mogoče tudi alkoholik ali narkoman.)

Vse to ni nič novega. Človek „sam po sebi“ brez vzgoje, tj. brez napotil za razvoj duševnosti, nikakor ni „moder“ ali sploh pameten, temveč je nemiren in kaotičen, „normalno“ strašen egoist, neglede na to, ali se tega zaveda ali ne. Obstoji tudi „mračna stran“ človeške duševnosti. Zelo dobro poznamo dogajanje hudih sanj, ki človeka lahko mučijo, bodisi z določno skrito razumnostjo („nekakšno sanjsko logiko“), bodisi da kratkoročno ponavljajo hude izkušnje, zelo realne muke tistega, kar je človek preživel. V literaturi najdemo nešteto oblik, ki se ukvarjajo z mrakom v človeški duševnosti, ljubezen do grozot v pravljicah, v — recimo — renesančni drami, v romantiki, v simbolizmu, v vpletanju sanj pri Tolstoju in posebej Dostojevskem... V novejšem času je del surrealistov tisti prvobitni „kaotični svet“ razglasil kot posebno dragocen vir navdihov — pa je to gotovo res samó delno in pogojno. Očitno je namreč res, da človek ne more biti uravnotežen ali sploh človeški, ako si ne prizvoji „mrežo reakcij“, ki mu prekinje tisti prvobitni kaos v duši, ki je prvobitno poln življenja, poln fantazije, pa tudi popolnoma brez notranje logike in — brez osnovne človeškosti, ki je produkt civilizacije, pa nič drugače.

Če bi bilo drugače, se ne bi bile dogodile milijonkrat ponovljene in varirane grozote v zgodovini, v zadnjem času v prvi, potem pa v drugi svetovni vojni. Zelo podobne grozote so se ponavljale v zadnjih desetletjih, ne samo v Vietnamu, tudi drugje, in se še ponavljajo. Tudi Jugoslavlani se ne moremo pohvaliti, da bi — nasploh, zanesljivo — bili posebno obzirni s soljudmi: in to kljub očitni, v bistvu humanistični usmerjenosti socializma. Brutalna resnica je. Ovoj civilizacije je zelo rahel na vsem svetu nad vsemi ljudmi — ljudmi vseh ras, vseh barv kože, vseh civilizacij. „Pozlata civilizacija“ zelo lahko odpade in prikaže se prvobitni barbar — prav gotovo še posebej takrat, ko v določenih družbah prihaja barbarstvo v navado, v ustaljeno prakso, kakor razglašeni neenakopravnosti ljudi, ali v izrednih okoliščinah, seveda posebej tudi v vojnah.

Ce se te „temne strani človeške duše“ ne zavedamo, ne razumemo nekaterih zelo bistvenih lastnosti človeške duševnosti, njegove sposobnosti čutenja skupaj z njegovo dejavnostjo. V naših propagandnih, pedagoških ravnanjih prav gotovo ne bomo uspeli.

Danes, ko nam je ideja evolucije zelo znana, si tudi lahko predstavljamo, kako je to, da človeka v bistvu nikakor ne vodi razum, temveč precej zmedena množina strasti in čustev. Antropologi zatrjujejo, da je človek — kot vrsta — star približno dva milijona let — mogoče celo več. Najstarejše človeške mojstrovine, ki jih poznamo, so iz španskih in južnofrancoskih jam, Altamire, Combarelles, Lascaux itd. Stare so okrog 50.000 let. To so že sledovi zelo jasnih, zelo sposobnih ljudi — čeprav očitno tudi vraževernih. Take umetnine lahko občudujemo. Vprašamo se pa: „Kaj je bilo v tistih stotisočletjih, v katerih je človek bil že prav tako in v tem obsegu, v možganskih sposobnostih, v spretnosti rok, v razvitem glasovnem aparatu, v kožni občutljivosti, popolnoma tak kakor današnji človek, njegova moč nad naravo pa je bila neznatna. Stotisočletja si še sploh ni izdelal stalnega, obdelanega orodja, njegove sposobnosti komunikacije s soljudmi so se šele razvijale, tudi njegov jezik, kaj šele običaji. Njegovi pojmi so bili nujno zelo nepopolni. Ni jasno razločeval, kaj je živo in kaj je mrtvo. Tudi ni ločil tistega, kar nikoli ni živel, od tistega, kar je živel. „Kamen je zanj mogoče bil „živ.“ Ni ločil sanj od resničnosti. Ni ločil živali od človeka. Pojem tistega, kar mi — že po izročilu — imenujemo „človek“ in „človeštvo“, mu ni bil znan. „Tujec“ mu je bil lahko plen kakor še mnogo kasneje ljudozrcem. Skrajno verjetno je tudi še srečeval ljudi, ki niso pripadali njegovi vrsti, temveč so bili „ljudje druge vrste“, recimo neandertalci. O vseh teh lastnostih že nekaj vemo. Ohranile so se nam v vražah, v pravilicah, v še danes obstoječih običajih ljudi — ne samo neciviliziranih, temveč tudi nas samih.

Tudi danes pri nas na deželi umirajočemu prižigajo svečo, da bi „duša“ našla pot; katoliški svečenik izreče besede nad grobom: „naj počiva v miru“. To se lepo sliši, v ozadju pa je prastara predstava, češ „mrtvec naj da mir, naj ne vstane, naj ne hodi po svetu in naj ne dela ljudem škode kot vampir ali kako drugače.“

Seveda ni noben človek neposredno podedoval misli in predstav. Tega nihče ne prizna. Očitno pa je podedoval dispozicije, strukturo, notranji ustroj živcev, ki je zelo nagnjen k temu, da bi reagiral tako, kakor so reagirali njegovi davnodavni predniki pred nekaj sto tisoč leti. Dobesedno — kje so bili naši lastni predniki v času ledena dobe in lepih podob in kipov v španskih in južnofrancoskih jamah? In kje so bili — dobesedno — stotisočletja prej? Predvsem — kakšni so bili? O vsem tem nam lahko nekaj pove kombinirano znanje o psihologiji odraslega človeka, o psihologiji otrok, o primitivnih plemenih, ki živijo še danes v dovolj prvobitnih razmerah, o simbolnih podobah, ki so jih pustili lovci v jamah ledena dobe o legendah, ljudskih pravilicah itd., končno pa — v najnovejših časih — tudi še primerjanje reagiranja — tudi posebej odgovarjanja na dražljaje — človeka in vretenčarjev, posebno (čeprav ne izključno) toplokrvnih, sesalcev in ptičev.

Globinski psihologi — Freud, Adler, Jung so si ob vseh različnih gledanjih bili o tem edini, da je v otrocih nekaj „pračloveškega“, nekaj tega, kar nedvomno kaže na davne človeške prednike — se pravi take, ki so že bili prav taki kakor mi, samo ne civilizirani. Vsak poznavalec bo pritrtil, da kažejo otroci določno — včasih prav ganljivo — sposobnost sočustvovanja, da pa je njihov socialni čut kljub temu zelo slabo razvit (popolnoma izgubljen v fantaziji in egoističnem reagiranju na neposredno okolico). In da tistega, kar imenujemo socialna zavest, v njih kratkoma ni.

Vendar je tudi v odraslem človeku socialna zavest razvita izredno slabo — če ga okolica ne navaja na to, mu ne posreduje dovolj močnih doživetij, ki ga navajajo na to, da je socialno bitje, da je povezan s soljudmi in — v kulturni zavesti — tudi z vsem razvojem človeštva v tisti praksi, ki pomeni prav tako poznavanje sveta.

Kar zadeva marksizem, je mladi Marx l. 1844 sam nekaj zapisal o komunizmu, ki je hkrati humanizem, o „vračanju k človeškemu bistvu prek človeka in za človeka.

O tem bi bilo mogoče dolgo razpravljati. Marx je vse življenje zelo častil grškega filozofa Epikura, o katerem je znano, da je učil, kako človeški etični in moralni pogledi rastejo iz znanja. V isti smeri visoke ocene znanja je mogoče navesti — med drugimi — Engelsove izjave v spisu „Razvoj socializma od utopije do znanosti“. Znanstveni socializem prav gotovo ni „čista“, temveč je v osnovi „uporabna znanost“, tj. znanost s praktičnimi nameni kakor medicina. Ta znanost jasno izjavlja nameni, da spremeni svet, in sicer v bolj človeški, človeka bolj vreden svet — na podlagi vseh izkušenj, ki jih je nabralo človeštvo. Zelo jasno je o tem — ponovno — spregovoril Lenin, posebej še v zvezi z velikanskim načrtom sistematičnega prosvetljevanja, kakršnega si je zamišljal. Vse to je dokumentirano; tudi v slovenščini dostopno v knjigi V. I. Lenin: „O kulturi in umetnosti“, ki je izšla pri nas l. 1960. Posebno bi bilo treba ponovno spomniti na Leninov govor zvezi mladine l. 1920. V njem je rekel, da se lahko imenuje komunist samo tisti, ki si je pridobil posluš za vse „zaklade znanja“, ki si jih je pridobilo človeštvo v prejšnjih družbenih formacijah. Razločno je izjavil, da je treba proletarsko revolucijo združiti z vsem, kar si je buržoazija pridobila pozitivnega, z njihovo kulturo, znanostjo in tehniko. Pristop k tem zakladom znanja je individualen. Vsakdo mora najti lastno pot k spoznanju prek svojih doživetij in mogoče svojih nagnjenj do tistih panog znanosti, ki so mu najbližje. Spoznavanje sveta ni nobena „vera“ v pomeni religije. Saj se opira ravno na dvom, na nenehno — tudi drzno — spraševanje narave. Vsi najboljši učitelji — in še posebej tisti, kakršne si je zamišljal Lenin v organizaciji proletarske prosvete, lahko samo posredujejo, zbujajo veselje do spoznanja do neposrednega doganega kontakta s stvarnostjo, kakor ga posredujejo znanosti in umetnosti. Gre za to, da je komunist toliko kultiviran, da sam čuti potrebo po nujnem izpopolnjevanju samega sebe prek doživljanja, prek znanja, s katerim se čuti povezanega z vsem človeštvom.

Lahko bi kdo vprašal: „Zakaj pa niso Marx, Engels in Lenin govorili več o tisti pravadni, kaotični človeški naravi, ki jo je treba premagati?“ Odgovor je sorazmerno preprost. Predvsem se je teorija globinske psihologije takrat šele ustvarjala. Nikogar ni bilo, ki bi hotel kaj več govoriti o njej v zvezi s pravadnim razvojem človeškega rodu — ki prav tako ni bil posebno dobro znan. Nikomur ni moglo priti na misel, da pravzaprav tisto kaotično stanje človeške psihe, ki smo ga očitno podedovali, zmagovito potrjuje Marxovo tezo, da „družbena bit določa zavest“. Zavest pračloveka pred stotisočletji je lahko rodila toliko fantazij ravno zato, ker tista pravadna družba ni imela nobene moči nad naravo — ne take, ki bi jo lahko danes tako imenovali.

V ostalem: Lenin je izjavljal, naj nikar ne mislimo, da se je delavec, ki ga osvobajamo, zato otreseel nesnage starega sveta, da so to za zdaj lahko samo sanje, (kakor je rekel), ako si domišljamo, da bomo delavca lahko te nesnage na mah osvobodili.

Razen tega ne pozabimo, da sta bila Marx in Engels v mladih letih sodobnika Prešerna in Heineja, v romantičnem času. Meščanska kultura je imela zelo izrazite humanistične sestavine in namene, ki bi jih bil zmagoviti proletarijat delno lahko kar prevzel. Ne Marx in ne Engels nista mogla predvideti velikanskega tehničnega razvoja, ki je v današnjih časih spremenil svet, pomagal ustvarjati potrošniško družbo in s tem tudi izredno povečal možnosti manipuliranja z ljudmi, pa tudi s človeško zavestjo in vestjo. O tem razvoju je precej najti že v Jaspersovih spisih, še več v knjigah, ki jih je spisal Herbert Marcuse. Ob vsem velikanskem in imponantnem tehničnem napredku in fantastičnih podvigih ostaja nedvomno zanemarjena — komaj znana — znanost o človeku. Še več — ravno ti fantastični podvigi pomagajo rušiti vse mogoče starinske vezi kulture, ne da bi same po sebi dajale nekaj enakovrednega — ali sploh kakšno alternativo. Ko se pa rušijo starinske vezi civilizacije, bolj natančno, ko postajajo samo objekti užitka in preučevanja, nikakor pa ne vsakdanja sestavina življenja, solidarnostna vez, ki bi pomagala povprečnemu človeku odkrivati lastno podobo prek doživljanja prednikov in odkrivati vezi, ki ga prav tako spajajo s sodobniki na vsem svetu kakor s predniki v duševnem ustvarjanju, je možnost velika, da postane človek barbar, da pade nazaj na stopnjo predcivilizacijskega človeka. Vse to se je v zadnjih vojnah dogajalo tolikokrat, da tega ni treba posebej dokazovati. Sami po sebi najbolj sijajni dosežki tehnike in znanosti ne ustvarjajo boljšega človeka. Če bi to bilo res, bi tehnično in znanstveno razvite države „proizvajale“ tudi posebno etično visoko razvite ljudi, a izkušnja kaže, kako lahko znanost in tehnika služita skrajno nečednim ciljem.

Državljanom države, ki se imenuje socialistična, se temu primerno postavljajo nujni problemi. Očitno bo moral vsakdo pri nas priznati, da je Leninov program prosvete — prosvetljevanja in kulture — postavljen čisto v Marxovem in Engelsovem smislu in tudi danes več kako samó aktualen.

(Zaka) smo ateisti in komunisti obsojali oficialno cerkev, zakaj so tako storili delno mnogi verni kristjani in je še več teh zapustilo konfesije? Odgovor je lahko kratek: zaradi številnih kričečih nekonsekvenc! Bilo je skrajno nedosledno, da so katoliški svečeniki v prvi svetovni vojni blagoslovili topove ali v času priprav na drugo svetovno vojno sklepali razne kompromise s fašizmom. Bilo je na dlani, da je milanski kardinal Schuster ravnal popolnoma nekrščansko, ko je javno podprl Mussolinijev pohod proti Etiopiji, ko so v Vatikanu molčali o grozotah nacističnega uničevanja ljudi, ko so po končani drugi svetovni vojni pomagali dajati zatočišča nacističnim, ustaškim ali ostalim vojnim zločincem. In protestantske cerkve niso ravnale nič boljše. Na Holandskem so npr. nacistom omogočile, da so našli in uničili že krščene Žide. Vsega tega je zelo mnogo in je precej znano.).

Vendar se za vsakega socialista postavlja resno vprašanje: „Ako so oficialne cerkve odrekle pri zelo pomembnih vprašanjih, kako je (ne samo mogoče, temveč) treba skrbeti za kulturo in prosveto v socialističnih državah?“ Kultura pomeni – v Leninovem smislu – moč zavesti, moč orientacije in tudi moralno moč. Nujna naloga tistega idealnega delavskega razreda, ki sta si ga zamišljala Marx in Engels, tistega na vsem svetu rastočega, mislečega sloja delovnih ljudi, ki obsoja kolonializem in vse vrste izkoriščanja, je, da tudi v zavesti odstrani vse konfesionalne in rasne ali drugačne predsodke, ki ločijo človeka od človeka.

Kulturo in prosveto je nujno usmeriti v preganjanje vseh vrst vraževerja (tudi razizem je npr. vraževerje). Vero v onstranski „svet“ je nujno treba nadomestiti z znanostjo – gotovo z znanostjo v najbolj širokem in poglobljenem pomenu. Taka znanost bi naj bila zelo podobna tistemu, kar je imenoval Lenin „prisvajanje vseh zakladov znanja, ki si jih je pridobilo človeštvo“ v prejšnjih družbenih formacijah. Gre za znanost, ki se poslužuje „bogstva vseh izkušenj“ (po Marxovih besedah), za znanost, ki ne pomeni samo znanje, temveč tudi etično orientacijo, ki prav tako časti svoje revolucionarje kakor „mučenike duha“, take kakor Giordano Bruno, Galileo Galilei in nešteto drugih. To ne gre brez zgodovine znanosti, umetnosti, tehnike, odkrivanja neznanih zemljin. Nujno se moramo spraševati, kaj je prisililo dragocene predstavnike človeškega uma, da so se posvetili delu in rešili naloge, ki jih danes občudujemo. Galilejevi poskusi v sedemnajstem stoletju, raziskovanja Benjamina Franklina o elektriki v oblakih [skupaj z iznajdbo streljavalca], Humboldtovo, Linnéjevo, Lamarckovo in raziskovanje toliko znamenitih naravoslovcov v osemnajstem stoletju, kemikov, matematikov, psihologov v devetnajstem stoletju, med njimi Darwina, v dvajsetem tudi gospe Curie in Einsteina, je mogoče gledati z zornega kota meščanske naprednosti. – Res je le, da smo nekoliko manj enuzastični v časčanju kroga okrog ljudi kakor Werner von Braun, ki so preizkušali nacistično uničevalno orožje proti Angliji.

Torej – kakšno znanost si pravzaprav želimo?

Odgovor: znanost, ki daje orientacijo v toku duševnega razvoja človeštva, tako znanost, ki ne samo da posreduje solidno znanje, temveč poskuša tolmačiti prav tako delovni kakor duševni razvoj človeštva skupaj z nastankom in perspektivami socializma. Socializem se je danes razmahnil po svetu – v različnih oblikah boja in zavesti. Za državljana naše države (ki je tako zelo „na prepihu“ med Vzhodom in Zahodom) obstaja še poseben pomen, da ponovno premisli kulturna in politična vprašanja v smeri (in ob branju) Marxa, Engelsa, Lenina.

Želimo si znanosti z razgledi na razvoj človeštva (pa čeprav v smislu H. G. Wellsa), posebej pa na socializem.

Znanstvene metode same pri tem ne pomenijo vsega. Pri nas izhajajo kar mnogo poljudno-strokovnih knjig na znanstveni podlagi. Mnogim ni mogoče odrekati kvalitete. Ne samo da resnično posredujejo znanje, lahko vodijo tudi do resničnega smisla za znanost v našem pomenu – se pravi približevanju znanosti v našem, širšem smislu. Izhajajo knjige o vrtnarstvu, sadjarstvu, zdravilnih zeliščih, medicini in matematiki itd. To so koristna analitična dela. Precej tega je v obsežnih ameriških knjigah, ki jih je izdala MK. Poleg teh si želimo nedvomno propagande tiste sintetične znanosti, ki odpira razgleda v svet in navdušuje. Ne samo v Sloveniji, v vsej Jugoslaviji pa je tega malo, o sistematičnem izdajanju take literature ni govora – in vendar bi pomenila del sistematičnih naporov v Leninovem pomenu.

Publicistika je pri nas na sorazmerno nizki ravni. V dnevnem časopisu je mnogo preveč govora o popolnoma nepotrebnih „potrošniških“ senzacijah, o filmskih zvezdnicah, o modrovanju o sodnih procesih, o izjavah športnih kapetanov o izidu tekem – čeprav bi bilo mogoče tudi o športu pisati drugače, bolj stvarno in v soglasju s higieno, z zgodovino, s tistim, kar navdušuje in posreduje doživetja itd.

Popolnoma pod kritiko je tako rekoč vsa „literatura“, ki jo je najti v naših kioskih, pa jih tako imenovana mladina dokaj pridno kupuje. Pa tudi na visokem nivoju, na univerzah, ni mogoče najti dovolj informacij, ne dovolj obdelave raznih sodobnih pojavov v sociologiji ali sploh v znanosti. Recimo — koliko je resne — mogoče poljudne — obdelave ljudi, kakor Marcuse, Fromm, Korsch, Bloch, Kosik? Vse to primerjati z originalnim marksizmom ni samo nujno, moralo bi biti del premišljenega programa in bi celo lahko našlo pot v revije in časopise zaradi zbujanja zanimanja mnogih. Vse to ne bo šlo brez določenega napora. Vsak tak napor, ki je daleč od plehkiga potrošništva, bi pa tudi — in je že neštetokrat — zbudil zanimanje mladine in širokih množic. Ne pozabimo, da je pred našo NOB bilo mnogo naporov prosvetljevanja z „navadnim“ prepričevanjem, popolnoma brez nasilnosti. V NOB se je ravno zato uveljavila takrat nujno napredna vloga partije. Na kratko: tudi današnja Portugalska nam kaže jasno, kolika je potreba po socialistični miselni kulturi. V trenutku nimamo vzroka, da bi bili kakorkoli zadovoljni z duševnim nivojem, z znanjem, z zavednostjo naših sodržavljancev, z učinkovitostjo naših šol itd. Pot naprej gre nujno prek znanstvenega mišljenja, ki je temelj socializma. Cilj je gotovo v velikem obsegu za razumevanje dogajanja v družbi. Skorajda vseeno je, s katero znanostjo je treba začeti, ker končno **lahko** vsaka vodi do človeških in marksističnih razgledov, ki si jih želimo.

Branko Rudolf

IGOR KRAMBERGER: BISTVO KULTURE V SOCIALIZMU

UVOD

Ta tekst je nastal na osnovi koncepta, ki sem ga pripravil za okroglo mizo, in pogovora na koncu okrogle mize.

Naslov nas vodi najprej k vprašanju o človeku. Vprašanje ni poljubno, v času krize, ko se dogaja vprašanje človekovega obstoja, je vprašanje o človeku bistveno vprašanje.

Kaj je človek? „Človek, to je človekov svet.“ Svet človeka, v katerem srečamo med ostalim tudi bitje, ki ga imenujemo človek, razodeva bistvo človeka. „Bistvo človeka je v odnosu do biti in se dogaja po njej in skupaj z njo.“ Zgodovinski svet je takorekoč rezultat dogajanja tega odnosa in vzpostavlja celoto zgodovinsko dostopnih bitij.“ (V. Sutlić) Razmerje bista človeka in bitij je proizvajanje bitij iz biti. „Bitja kot proizvodi bista človeka, to pomeni: bitja, ki jih je človek proizvedel po svojem bistvu (razmerju do biti) iz biti v zgodovinski svet. V toliko so proizvodi vedno „rezultat“ celotnega zgodovinskega sklopa, zgodovinski proizvodi, in ne POSITIO človeka.“ (V. Sutlić)

Postavljanje človeka, dela in kulture skupaj v naslov predvideva določeno medsebojno povezanost. Naš tekst skuša v vsej polnosti ugledati povezanost človeka in kulture, da bi lahko ugledali celovito pojem dela.

V želji za obratom k celovitemu človeku moramo premisliti vlogo in pomen „področja kulture“ v določeni zgodovinski obliki znotraj „človeške predzgodovine“.

II.

V fevdalizmu je človekova dejavnost (človek je tu mišljen vedno ne glede na razliko mesta znotraj določene ekonomske strukture, ima „bolj modelno-postularen in orientacijsko-korektiven pomen — da ne rečemo „ontološki“ — kot faktičen zgodovinski empiričen“) delovanje za boga; pri tem ne mislimo na fanatizem, ki bi kazal težnje po in za bogom v verskih izlivih, temveč za služenje bogu z opravljanjem poslov in dolžnosti. Tako je delo kmeta, obrtnika in sebe razlagal in opravičeval vladajoči razred. Razmerje med ljudmi je bilo vkovano v višjo, presegačo strukturo, katere vrh je bil bog, in na eni strani njegova podoba — človek, ki lahko spoznava drugo stran — naravo, ker sta obe strani po bogu.

V fevdalizmu še ni bilo nasprotja med ustvarjanjem in tehniko, čeprav sta se področji že razlikovali. Tomaž Akvinski zoperstavlja na osnovi razlikovanja izdelovanja in delovanja — AGERE in FACERE — umetnost, ki je moč ureditve duhovnosti, in modrost, ki je moč ureditve narave in njenih snovi. Za nevladajoči razred je delovanje za boga dalo raznovrstnost znanja, povzročilo napredek znanja, podpiralo razvoj trgovine. To je omogočilo kmetu obrtniku fevdalcu obrat vase in pričeti človeku (človek v zgodovinskem razvoju od enostavne celovitosti k zavestnemu celovitemu človeku prek določenih oblik

odtujene — podvojene reprodukcije človeka) kot lastniku proizvodnih sredstev iz sebe in v začetku za sebe osvajati naravo. Spoznavanje naravnih zakonov in večanje pomena tehnike je bilo temelj ustanavljanja in širjenja večjih proizvodnih enot — v koncu razvoja: industrijski revoluciji nastanejo fabrike. Hkrati se je večal pomen abstraktnih — menjalnih — vrednosti in kapital je tako z druge strani podpiral tehnološki razvoj in širjenje manufakture v fabrike. Narave človek ne spozna več zato, da bi spoznal božje stvaritve in živel po božji milosti, temveč so lastniku proizvodnih sredstev spoznavanja potrebna, da širi industrijsko proizvodnjo, da z njo več pridobi presežno vrednost. Po prvotni akumulaciji pa podpira razvoj znanosti in tehnologije narava kapitala.

Razlika med ustvarjanjem in tehniko se pokaže radikalno. „Področje kulture“ se utrdi v obdobju kapitalizma v posebno področje kapitalistične proizvodnje, ko se dogodi dokončna ločitev duhovnih potenc dela in ročnega dela. V fevdalizmu izgubi vlogo ustvarjalca, ki zajema družbeno totaliteto, producira bitja in biti v svet. Družba posameznikov ne potrebuje stvaritev, ki vzkavajo vase in hkrati oblikujejo družbeno totaliteto. Podreditev umetniškega dela reprodukciji kapitala je ena najnevarnejših spretnosti bistva človeka. Kmet (obrtnik) fevdalec kot delavec (človek kot delavec v procesu kapitalistične proizvodnje) izgubi neposreden odnos do narave, narava se mu odtuji v zgolj predmet dela ali v snov, ki jo s tehniko predeluje v predmet, ne da bi imel do nje še kakšen drug odnos. Delavec je le člen kapitalistične proizvodnje in delo ni več „pogoj obstoja ljudi, večna naravna nujnost posredovanja menjave snovi med človekom in naravo, torej ljudskega življenja“ (K. Marx). Delavec ni ERGATES (izvajalec, delavec), ki uspešno dela (ERGATESIOS), človek v praksi dela — delavec služi tehniki, da se ustvarja presežna vrednost. Zavest človeka, ki je postal lastnik proizvodnih sredstev in „lastnik“ kapitala — kapitalist, da osvaja naravo in ustvarja zase, je postala sprejmeta zavest.

„Subjekt — substanca celotnega procesa je kapital. Ves razvoj proizvodnih sil, njihov tip in zgodovinska modifikacija so „dejanja kapitala“, ne samo, da je posamezen delavec proti tem močem pasiven, temveč se dogajajo mimo in proti njemu... Vsa znanost, naravna sila in produkti dela so samo sredstva izkoriščanja dela, sredstva za privojitev presežne vrednosti, kapitalova moč nad delom.“ (V. Sutič)

III

V človeku so latence in potence, ki se ne morejo vklopiti v prakso dela, ki se oblikuje s kapitalizmom; ne izginejo, ko postane človek delavec in kapitalist.

Življenje v razredni deljenosti se kaže v fevdalizmu kot podvojenost življenja, človekova dejavnost ni samoustvarjanje človeka, temveč delovanje za drugega, in šele ta drugi osmišlja njegovo življenje. Vendar je delovanje človeka z zavestjo, da je bite po božji podobi, ustvarjalo zavest rodu, čeprav ta rod ni imel osnove v sebi, temveč v bogu. V tej ekonomski strukturi se nam pokaže značilnost kulture kot „kulturnega življenja“, ki nikakor ni pravo življenje. „Vedno predvideva celovitega človeka kot CAPAX UNIVERSI in njegova predpostavka, po kateri je kultura sploh nekaj smiselnega, je podvojenost bista in obstanka človeka.“ (Ž. Puhovski) Podrejenost človekovega delovanja bogu je ena od „velikih arhitektur kulture, katere naloga je bila prisiliti sile, ki so si nasprotovale, k slogi s pomočjo nadmočnega zbiranja drugih sil, ki so se med seboj prenašale, a da pri tem ni zavrta „teh nasprotnih sil“ (F. Nietzsche). V fevdalizmu je bila arhitektura utemeljena v onostranskem — bogu.

S kapitalizmom postane človek posameznik, izgubi zavest (pa čeprav sprejmemo) o bitju rodu, vsak je sam v službi kapitalu — ki je objekt — subjekt kapitalistične ekonomske strukture. Tudi kapital je ustvaril arhitekturo kulture, da bi kanaliziral latence in potence: ustvaril je „področje kulture“. Tako je kapital „dosegel“ dvoje: zagotovil si je reprodukcijo delavcev in razširil je tržišče. To je storil tako, da ni le omogočil delavcu dostop do predmetov njegovega dela (in to po ovinku prek ponovne menjave abstraktnih vrednosti), temveč je razvil sistem, ki omogoča kapitalu ustvarjanje in zadovoljevanje psevdopotreb.

„Področje kulture“ razširi svojo funkcijo umilenja z razreda lastnikov proizvodnih sredstev na vse „preformirane“, „preparirane“ in „odtujene“ „ustvarjalce“ in „občinstvo“: postane z delitvijo dela učvrščena oblika duhovnega bista. Zakrije se resnica delovanja in obstoja kapitala in ustvarjanje se pogoji, ko postane kapitalizem za delavca „zanimiv“ — zadovolji se z načinom reprodukcije življenja, ki mu jo omogoča in „nudi“ kapital. Boj posameznikov za kapital skriva dvoje:

1. Kapitalist v podrejenosti kapitalu skuša ustvariti večjo presežno vrednost; delavec želi dobiti večjo mezo, da si kupi čimveč predmetov, ki jih je sam proizvedel. Tako oba skrbita za obračanje kapitala, ki ima vlogo objekta in subjekta hkrati (SCHEINT in ERSCHINT kot objekt — subjekt).

2. Z medsebojnim bojem za kapital (v smislu boj za cesarja) izgubi človek v svojem delu zavest o sebi kot o bitju rodu.

Enotnost potrebe in njenega zadovoljevanja (in potreba človeka niso: hrana, obleka, bivališče, temveč delo kot prva življenjska potreba (K. Marx) se zgubi v množici psevdo potreb in njihovem zadovoljevanju. Kultura zato ni le sistem ustvarjanja, posredovanja znanja in način zadovoljevanja potreb, temveč predvsem zoperstavljanje vseh momentov procesa dela golemu, reduciranemu delu rok.

IV

To lahko opišemo tudi kot spremembo v 'smiselnosti' človekovega delovanja. V kapitalizmu izgine 'božji princip' (božji princip pomeni tu boga, ko so ga pojmovali kot stvaritelja narave in človeka, 'novi' bog — bog kapitalizma — je kapital), večanje znanja o naravi in človeku utrija tehnika; razvije se tehnološki odnos do narave in človeka. Razširja se industrijska proizvodnja, ki veča bogastvo kapitala.

Razlike med lastnikom in členom proizvodnje (delavcem) se po eni strani večajo, po drugi jih kapital manjša. Podrejenost in izkoriščenost se je skrila, saj se kaže na površini kot pridobitev za človeka — postane svoboden: pravno. Izgubi se celovito znanje in delo postane za delavca „brezsmiselno“, delovanje za boga je dajalo kmetu — obrtniku zavest „polnosti“ in „smiselnosti“, medtem ko delovanje za kapital odvzame vsakršno „polnost“ in „smiselnost“ proizvodnji uporabnih vrednosti.

„Razločitev duhovnih potenc procesa produkcije od ročnega dela (Handarbeit) in njihova sprememba v silo kapitala nad delom se dokonča v ... veliki industriji, zgrajeni na osnovi strojev. ... Kolikor je proces dela povsem individualen, združuje delavec vse funkcije, ki se kasneje razločijo. V individualnem pridobivanju naravnih predmetov za svoje življenjske potrebe nadzira sam sebe. Kasneje je kontroliran. Posamezen človek ne more učinkovati na naravo brez delovanja svojih mišic, ki jih kontrolira njegov mozeg. Kot spadata skupaj v naravnem sistemu glava in roka; združuje proces dela delo glave in delo rok. Kasneje se razločita do sovražnih nasprotij.“ (K. Marx)

„Področje kulture“ je utemeljeno v kapitalističnem načinu proizvodnje, v razločevanju „duhovnih potenc“ procesa produkcije od „materialnega“ dela; v ožjem smislu: ročnega dela. Stvar s „področjem kulture“ se zaplete v trenutku, ko po eni strani zahteva sam tehnološki proces namesto „enostavnega“ — „zapletenega“, „pomnoženega“ delavca — a z druge strani je „kultura“ vključena v proces produkcije kapitala. Tedaj lahko govorimo o posebnih znotrajkapitalističnih „sintez“ dela glave in dela rok, ki „pogloblja podreitev dela pod kapital.“ (V. Sutlić) „Kulturne dobrine“ pomenijo danes „poseben sektor proizvodnje, ki ni zunaj industrije, kakor tudi delavci ... na tem področju niso zunaj ekonomskih odnosov, ki veljajo za vse ostale „neposredne proizvajalce“ ... (Kot delamo pri socialistični funkcionalizaciji ekonomskih oblik, tako bi morali delati tudi pri procesih, ki (bi) „kulturo“, kakršna nam je dana „področno“ v podedovanje, postopoma spreminjali v značaj producenta proizvajalca, v značaj celovitega delavca“, v značaj človeka, ki mu niso oddeljena sredstva za proizvodnjo, ki ni vištet k sredstvom za proizvodnjo.

„Neposredni proizvajalce (producenti) se sam menja, kolikor „kultura“ vse bolj vstopa v njegove neposredne delovne procese, kolikor postaja duhovno bistvo, in ne ošava v t. im. prostem času „področne rezultate“, kolikor mu postaja proizvodnja prva potreba. Toliko se seveda menjava tudi sama proizvodnja.“ (V. Sutlić)

Sklep

„Področje kulture“ smo gledali kot znak podvojenosti bistva in obstanka človeka. Nепrestano pa smo morali govoriti, ko smo zrli povezavo človeka in „kulture“, o delu. Praksa dela pomeni temelj človeka, „Delo je ustvarilo človeka.“ Vendar nismo problematizirali samega dela, ostajalo nam je vedno kot neproblematično. Pokazali smo obrat od razdeljenega dela k uniformnemu, „kot naloga nam ni preostalo drugo kot ukinitve delitve, da bi se vzpostavilo neomejeno gospodstvo in razvoj (ti praksa) proizvodnih sil in moči načeloma nedokončljivi, nezaustavljivi znanstveno zavarovani zgodovini. Spregledali smo možnost, da delo kot opredmetenje v svojem bistvu obrnemo, razstavimo, in tako obrnemo, v zgodovinsko proizvodnjo bitij iz do-god biti in časa, ki bo človeku, v njegovem bistvu, drugače; u-godnje ustrežala (po-godovati) kot gospodstvo in gospodarjenje.“ (V. Sutlić)

DR. SIME IVANJKO

ZAKON O ZDRUŽENEM DELU IN PODRUŽBLJANJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Tema, o kateri naj bi govoril, je „Zakon o združenem delu in podružbljanje vzgoje in izobraževanja“, s tem v zvezi pa naj bi tudi podal analizo in pripombe k osnutku kodeksa poklicne etike, ki so ga člani Društva visokošolskih profesorjev sprejeli v javno razpravo.

Zakon o združenem delu na področju izobraževanja in vzgoje ni direktno in bistveno posegal, ker je bistveni poseg v to sfero izvršen že z ustavo SFRJ in z ustavnimi republik in pokrajin. Zakon o združenem delu pa konkretizira osnovna ustavna izhodišča za oblikovanje razmerij v naši družbi, ki veljajo tudi za to področje.

Zakon o združenem delu tudi ni klasični zakon, ki bi konkretno statično opredeljeval pravno ekonomske odnose, temveč poskuša dinamizirati samoupravno preko v smislu iskanja nove kvalitete. V tem smislu koncipiran zakon ponuja tudi nove konkretne možnosti in načela za področje izobraževanja in vzgoje, s tem pa opredeljuje tudi osnovne, pravne in ekonomske oblike podružbljanja vzgoje in izobraževanja.

Temeljno načelo, ki ga zakon opredeljuje, je, da mora vzgoja in izobraževanje temeljiti kot družbena dejavnost na izmenjavi dela delavcev, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja, in delavcev v materialni proizvodnji. Ta menjava je svobodna in direktno povezana z obojestranskimi interesi. Ti obojestranski interesi so istočasno motiv za izmenjavo dela; delo delavcev s področja vzgoje in izobraževanja vpliva na povečanje produktivnosti, zboljševanje pogojev poslovanja na povečanje družbenega standarda in istočasno daje socialno varnost in zagotavlja enak družbenoekonomski položaj delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Svobodna menjava se ne sme omejevati administrativno, vendar pa mora biti samoupravno plansko usmerjena v skladu s programskimi nalogami družbe. Prispevek, ki ga delavci iz materialne proizvodnje dajo družbeni dejavnosti vzgoje in izobraževanja, je oblikovan skozi prizmo tržišča. Ustava SFRJ in zakon zastavljata princip, da delavci sicer morajo na področju vzgoje in izobraževanja imeti enak družbeno ekonomski položaj, vendar pa je ta družbeno ekonomski položaj možno ustvariti samo skozi vrednost vzgojno izobraževalnega dela, če in koliko to delo prispeva produktivnosti v materialni proizvodnji skozi elemente, ki se verficirajo na tržišču. Možnosti za izmenjavo dela in sodelovanje k modaliteti sodelovanja med delavci s področja družbene dejavnosti vzgoje in izobraževanja in materialne proizvodnje, so lahko direktni ali indirektni t.j. preko samoupravnih interesnih skupnosti oz. medsebojnimi sporazumskimi dogovori. Podlaga, na katerih naj teče to sporazumsko dogovarjanje, so dolgoročno zastavljeni skupni programi in sredstva, ki jih zagotavlja materialna proizvodnja, po produkcijskem in teritorialnem načelu.

Zagotavljanje sredstev za potrebe vzgoje in izobraževanja poteka v štirih fazah delitev:

- globalna delitev družbenega proizvoda za potrebe družbenih služb kot celote v okviru globalne ekonomske politike;

- delitev po področjih družbenih dejavnosti z upoštevanjem stopnje razvoja gospodarstva, specifičnih potreb posameznih dejavnosti, realnih možnosti družbeno verficiranih prioritet z vidika prispevka ekonomskemu razvoju, racionalno pokritje potreb;

- ugotavljanje in delitev po učinkovitih potrebah med posameznimi področji z vidika razdeljevanja sredstev za podlago sklepov za uresničevanje konkretnih nalog posamezne OZD.

- konkretno opredeljevanje sredstev in potreb ter način porabe ter sredstev s fiksnim samoupravnim instrumentarjem, ki ima dolgoročni, srednjeročni ali kratkoročni karakter.

Organizacija, po kateri se vrši ta izmenjava, so samoupravne interesne skupnosti. Međim, da ni potrebno posebej poudariti, da na tem področju še vedno zaostajamo, kljub temu, da so samoupravne interesne skupnosti praktično bile poklicane v prakso že pred sprejetjem ustave. Na tem področju obstaja pod videzom samoupravljanja še vedno miselnost, ki je klasična, miselnost državnega finansiranja, državnega odločanja. Izvršilni organi v teh samoupravnih interesnih skupnostih in strokovne službe še vedno ponekod delujejo kot odtujeni centri moči.

Spreminjanje odnosov na področju samoupravnih interesnih skupnosti in s tem na področju menjava dela zahteva spreminjanje dosedanje vsebine samoupravljanja v materialni bazi in seveda tudi v organizacijah združenega dela, ki upravljajo to dejavnost. Na področju vzgoje in izobraževanja naj mimogrede omenim poročilo ustavnega sodišča, kjer se večkrat ugotavljajo tudi grobe nezakonitosti na področju menjava dela. Zakon o združenem delu daje okvire za uresničevanje načela menjava dela in v tem tudi podružbljanje pedagoškega dela v celoti.

V zvezi s tem se bom tu omejil le na kratko kritično analizo izhodišč, na katerih sloni osnutek kodeksa poklicne etike pedagoških in znanstvenih delavcev, katerega naj bi sprejelo Društvo visokošolskih profesorjev in drugih znanstvenih delavcev. Prva pripomba se nanaša na to, da je zelo težko govoriti o neki poklicni etiki pedagoških delavcev, ki naj bi se razvijala le v okviru Društva visokošolskih profesorjev. Univerza, delo pedagoških delavcev in tudi njihova etika so toliko družbene zadeve, da jih ni mogoče prepustiti samo visokošolskim učiteljem.

Če govorimo o kodeksu poklicne etike, potem bi brez dvoma moral ta izhajati iz splošno zastavljenih principov ustave in Zakona o združenem delu in sploh našega sistema. Indeks bi moral biti angažiran v smeri kvalitetnega dvigovanja ne samo poklicnega pedagoškega dela, pač pa sploh pedagoškega delavca kot samoupravne socialistične osebnosti kot celote. Mislim, da ta osnutek ne bi smel mimo globalnih in sistemskih problemov, ki jih danes doživljamo v naši družbi. Naj omenim samo nehoti: najprej je dvojnost med dejansko stvarnostjo in pa med tistim, kar smo zapisali v različnih dokumentih, zlasti na X. kongresu ZKJ, v ustavi itd. Dejanska stvarnost je drugačna od tiste, kar zapisujemo v dokumentih in bi morali nekako opredeliti etično vrednost pedagoškega dela do teh dokumentov in načel zapisanih o pomenu vzgoje in izobraževanja. Da dejansko ne realiziramo tega, kar zapišemo in postavimo za program, naj povem (po pisanju beograjskega NIN), da analiza in primerjava reformskih načel iz 1968. leta in iz reformskih načel, ki so sedaj v izpeljavi, med skupnimi 10 točkami odkriva osem popolnoma identičnih in le 2 točki sta različni. Torej po 25 letih se vračamo na tista načela, ki smo jih takrat zastavili, vendar pa ne realizirali.

Prav na področju vzgoje in izobraževanja gremo iz reforme v reformo, vendar pa nikdar ne vemo, kje smo dejansko in tudi moramo priznati, da prav mi, pedagoški delavci, nismo vedno uresničevali dosledno tega, kar smo kot program sprejeli. Mi danes kot pedagoški delavci čisto menimo, da gospodarstvo nadomešča državo in da je gospodarstvo tisti delodajalec, ki nam opredeljuje naloge in ki jih moramo sprejeti. Mislim, da moramo z gospodarstvom skupaj sprejemati programe in naloge in v tem smislu pomagati gospodarstvu. Tudi s tega vidika bi bilo nujno opredeliti pedagoško delo visokošolskega učitelja. Ovrednotiti bi bilo potrebno tudi učiteljev odnos do okolja, v katerem živimo. Povezanost univerze in šol z okoljem, kjer živi, ni zadovoljiva, kar delo pedagoških delavcev ni vedno pravilno usmerjeno. Samo en podatek: mariborska univerza ima veliko centrov v Celju, Postojni, Kranju itd. Vendar naše šole ne živijo s tem okoljem, razen da pridemo na obidno in predavamo. Povezanost z našimi študenti v teh centrih ni takšna, kot bi morala biti.

V etiko pedagoškega delavca spada tudi odnos do vzgajanja mladih osebnosti. V našem pedagoškem procesu dejansko bolj vzgajamo „tehnične“ družbe, ne pa „inovatorje“, ki bi v socializmu iskali vedno nekaj novega, kajti v tem je perspektiva naše samoupravne družbe. Odnos pedagoškega delavca do študenta, mladega človeka, ki ga izobražujemo, bi moral biti v tem kodeksu s teh vidikov opredeljen.

Pravilen odnos pedagoškega delavca do kritike pomeni prav tako etično vrednost. Naše kritike niso vedno humane kritike, z željo, da se stanje popravi. Mislim, da bi tudi o tem lahko nekaj napisali v kodeks, če ga že sprejemamo.

To so nekateri problemi, o katerih bi kodeks moral vsebovati določene opredelitve etičnega obnašanja pedagoškega delavca do teh problemov, z namenom da se omenjeni problemi odpravijo v bodočem pedagoškem delu. Nadalje kodeks v nobenem primeru ne bi smel biti kodeks le pedagoških delavcev kot takih, pač pa bi moral biti kodeks vseh tistih, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu, t.j. študentov, pedagoških delavcev in drugih delavcev. Mi vsi skupaj na nek način sodelujemo v vzgoji. Osnutek, ki je predložen, je preveč ozek in se nanaša samo na odnos med pedagoškimi delavci in delno na odnos do študentov.

Ker ustvarjamo novo samoupravno moralno, novo etiko pedagoškega dela, jo lahko ustvarimo samo v smislu širših družbenih prizadevanj, kar mora veljati za vse tiste, ki sodelujejo v pedagoškem procesu, in ne samo za pedagoške delavce.

Kje so vzroki neučinkovitosti visokošolskega pedagoškega procesa? S tem vprašanjem so se pred kratkim ubadali delegati jugoslovanskega visokega šolstva v Beogradu in ugotovili, da sta bila od desetih ciljev reforme univerze iz leta 1969 uresničena le dva obrobna cilja. Poskus analize pred leti, ki sta ga opravila združenje visokošolskih zavodov v Mariboru in njegov komite ZKS je nesporno pokazal, da sta glavna „krivca“ slabe učinkovitosti mariborskega visokega šolstva temeljna nosilca vzgojno izobraževalnega procesa: učitelj in študent, ki sta v tem procesu nerazdružno in medsebojno povezana, odvisna drug od drugega. Ker se iz tedaj razpoložljivih in pomanjkljivih statističnih podatkov ni mogel ugotoviti delež njune subjektivne krivde, smo se odločili v takratni revolucionarni zavzetosti, da naj to ugotovi znanstveno zasnovana računalniška študija. Delo na tej zaple-

teni študiji pa se je v poznejših letih razblinilo in zaspalo, čeprav je izobraževalna skupnost Slovenije zagotovila za to delo potrebna finančna sredstva. Očitno je vzrok za tako stanje iskati v popuščanju revolucionarnih sil takratnemu večinskemu mnenju, da družba, ki zavestno zavrača uresničitev zakona in reforme o visokem šolstvu iz leta 1969 ter pasivno opazuje njuno očitno izigravanje in teptanje, ne bo od zunaj sposobna identificirati pravih krivcev neučinkovitosti visokega šolstva in bi bili zato neumní, če bi se v mariborskem merilu lotili gorostasne naloge, ki ji ni kos celotna jugoslovanska družba, celo v lastno škodo.

Na najsodobnejših pedagoških načelih v pogojih znanstveno tehnične revolucije in samoupravnega socializma temelječi cilji reforme visokošolskega vzgojno izobraževalnega procesa so se zaradi takih nazorov kot štafetna palica prenašali neuresničeni iz enega v drugo razvojno oziroma reformno obdobje in se nazadnje znašli kot družbeni imperativ v dokumentih VII. kongresa ZKS in X. kongresa ZKJ ter v letu 1975 reformiranem visokošolskem zakonu, ki prvič v naši zgodovini uzakonjuje med svojimi temeljnimi določbami tudi nekatera pedagoška, etična, humanitarna in druga, za razvoj samoupravne socialistične družbe potrebna načela. Kaj so nam na tej osnovi sprejeti statuti in drugi samoupravni splošni akti, ki bi naj podrobneje konkretizirali sprejeta idejno politična in celo na raven zakona povzdignjena pedagoška etična načela prinesli vsebinsko novega?

Odgovor na zastavljeno vprašanje ni lahek niti enostaven, ker ti podatki še niso v celoti obdelani in analizirani. Iz suhih statističnih podatkov izhajajoči splošni trend pa ne kaže bistvenih premikov. Če se omejimo zgolj na najbolj grobo presojo statutih visokošolskih delovnih organizacij, ki se nahajajo v fazi verifikacije v skupščinskih organih in tamkaj sprejetih pripomb in stališč, lahko že zdaj pridemo do nekaterih neprijetnih ugotovitev. Če izvzamemo formalno organizacijsko prilagoditev in začetno uvajanje porajajočih se delegatskih odnosov v skladu z ustavo in novim zakonom o visokem šolstvu, lahko najbolj splošno ugotovimo, da so ostale določbe o življenju in delu, to je o pedagoškem procesu na posameznih visokošolskih delovnih organizacijah v Mariboru, v primerjavi s stariimi statuti, nespremenjene. Skratka, ta določila so zastavljena iz preživelih pozicij pridobljenih akademskih svoboščin, ki zanemarijo celo tista temeljna in splošno veljavna etična in pedagoška načela, ki po zakonu nujnosti morajo veljati na vseh ravneh ustavno in idejno deklarirane enotnega vzgojnoizobraževalnega sistema pri nas.

Medtem ko smo na vseh ravneh izobraževanja vgradili preventivne in varovalne sisteme v obliki periodičnega preverjanja izpolnitve do podrobnosti planiranega pedagoškega procesa v številnih obdobjih redovalnih konferenc med šolskim letom z namenom, da bi sproti in takoj odpravljali morebitne motnje v tem procesu in tako omogočili uresničitev zastavljenih vzgojnoizobraževalnih smotrov, smo to temeljno pedagoško in samoupravljalško prvo in visokošolskih splošnih aktih izpustili, da ne bi prizadeli ali celo degradirali pridobljenih akademskih svoboščin na vulgarno nižjo raven izobraževanja. Pri tem pa smo očitno prezrli ustavno obvezo vseh delavcev v združenem delu, da morajo nenehno in sproti spremljati proizvodni proces ter sproti in takoj odstranjevati ovire, ki se pri tem pojavljajo, če hočejo zadovoljivo odločati o pogojih in rezultatih svojega dela.

Tako na primer v statutarno ali drugače samoupravno določenih evidencah visokošolskega pedagoškega procesa ni predvidena niti najosnovnejša evidenca o številu in vsebini opravljenih ur predavanj, seminarjev, vaj in drugih oblik pedagoškega dela, niti evidenca in izkaz za pripravo pouka potrebnega časa, govorilnih ur s študenti in drugi podatki, ki bi omogočali organom upravljanja dejanski vpogled v izpolnitev planiranega pedagoškega procesa v krajših časovnih intervalih med vsakim semestrom in s tem tudi izpolnitev polne delovne obveznosti učitelja, ki je v statutarnih opredelitvah 42-urnega tednika tako posplošena in zamegljena, da je ob odsotnosti evidence sploh ni mogoče kontrolirati. V tako oblikovanem sistemu evidentiranja in spremljanja visokošolskega pedagoškega procesa ne zasveti opozorila rdeča lučka niti tedaj, če 90 odstotkov študentov ne opravi izpita pri posameznem učitelju (kar je gotovo povratna informacija za pedagoško uspešnost in sposobnost učitelja), niti tedaj, če je imel učitelj v semestru samo dvoje predavanj in vso odgovornost za izvajanje pedagoškega procesa vključno z ocenjevanjem prenesel na neizkušene asistente, da bi lahko dodatno služil v centrih izrednega študija in drugih bolj donosnih delih, niti v teh dneh, ko je skupina izrednih študentov v času objavljenih govorilnih ur zapustila svoja delovna mesta v proizvodnji in jim niti šolska administracija ni znala pojasniti, kje so gospodje profesorji v času, ki jim ga je delavski razred plačal, da bi bili na voljo študentom. Še bi lahko naštevali kršitve elementarnih delovnih obveznosti udeležencev pedagoškega procesa, ki so še hujše in etično še bolj zavržene, vendar nam prostor in čas tega ne dopuščata, čeprav so tudi te izključene iz varovalnega in signalnega sistema odgovornosti. Med že omenjene vzroke za tako stanje sodijo tudi merila RIS za financiranje dejavnosti visokega šolstva, ki so resnici na ljubo silno odmaknjena od načel svobodne menjava dela in nagrajevanja po delu.

RAZMIŠLJANJA O KODEKSU PEDAGOŠKE ETIKE UDELEŽENCEV VISOKOŠOLSKEGA PEDAGOŠKEGA PROCESA

Prispevek Vladimira Sruka o liku revolucionarnega visokošolskega učitelja, zlasti pa kritične pripombe dr. Šimeta Ivanjka k osnutku kodeksa poklicne etike visokošolskega učitelja in znanstvenega delavca, ki sta ga dne 20. 10. 1976 dali v javno razpravo družbi visokošolskih pedagoških in znanstvenih delavcev v Ljubljani in Mariboru, so me vznemirili, da se prijavim k razpravi, ker menim, da gre v stvari za enega od ključnih problemov, ki je bil v povojnem razvoju našega visokega šolstva predmet več desetih reform univerze, pri čemer pa se njena neučinkovitost ni niti za pedenj spremenila. V mislih imam žalostno resnico, da v rednem študijskem roku diplomira slaba ali dobra četrtina vseh redno vpisanih študentov. Tudi mariborsko univerzitetno središče, za katero je nekaj časa prevladovalo mnenje, da je kot mlad organizem revolucionarnejši in zato še konservativno neobremenjen, se ne more pohvaliti, da bi v tem pogledu bistveno izstopalo iz slovenskega ali jugoslovanskega povprečja.

V celoti se pridružujem objektivni kritiki dr. Ivanjka, da so osnovna izhodišča osnutka omejenega kodeksa klasično stanovsko obremenjena, s premajhnim poudarkom na družbeni angažiranosti visokošolskih učiteljev pri uveljavljanju in razvijanju socialističnega samoupravnega sistema, zlasti v luči določil o odgovornosti v novem zakonu o združenem delu, kakor tudi, da ne zajemajo vseh udeležencev enovitega izobraževalnega procesa na visokošolski ravni oziroma v novih dimenzijah usmerjenega izobraževanja.

Predgovornik profesor Martin Kramar s pedagoške akademije nas je nazorno seznanil tako z nekaterimi zakonitostmi pedagoških ved, kakor tudi s posebnimi pravicami in odgovornostmi udeležencev pedagoškega procesa na vseh ravneh izobraževanja.

Cep rav sem že šestnajst let visokošolski učitelj, moram iskreno priznati, da so mi njegova izvajanja odgrnila zaveso nad nekaterimi spoznanji pedagoških ved, ki sem jih kot pravnik teoretično in zlasti praktično slutil, ne pa zavestno dojel in upošteval pri svojem dolgotrajnem vzgojno izobraževalnem delu. V podobnem položaju se nahaja tudi večina univerzitetnih učiteljev, ki so bili v ta naziv izvoljeni na podlagi strokovno znanstvene ali umetniške ustvarjalnosti in praktične izkušnosti v svoji ozki stroki, brez strokovno znanstvene verifikacije njihove pedagoške usposobljenosti, kar se je v dnevnem življenju in praksi pedagoško znanstvenih svetov, zmotno enačilo s strokovno znanstveno usposobljenostjo in domnevo, da je dober znanstvenik ali strokovnjak že eo ipso tudi dober pedagog. Tudi habilitacijske komisije tega problema še ne vrednotijo pravilno. Pedagoške vede so že zdavnaj to zmotno presumpcijo z vsoto težo znanstvene argumentacije ovrgle. Tudi sedaj veljavna zakonodaja terja od vseh učiteljev stalno marksistično, strokovno in pedagoško izobraževanje in izpolnjevanje ter preverjanje tovrstnih dosežkov v obliki strokovnih izpitov, v visokem šolstvu pa topogledno oceno ob reelekciji. Iz arhivov združenja visokošolskih zavodov v Mariboru je med drugim razvidno, da se je organiziranega pedagoškega izpolnjevanja učiteljev v prejšnjih letih udeleževalo manj kot 15 odstotkov učiteljev.

Izhajajoč iz vloge in funkcije učitelja in učenca v dialektično pogojenem in povezanem pedagoškem procesu na vseh ravneh izobraževanja od predšolske vzgoje do univerze, nas pedagoške vede učijo, da obstajajo določena splošno veljavna pedagoška načela, ki veljajo na vseh ravneh vzgojno izobraževalnega procesa, in nekatera posebna načela, značilna za posamezno raven izobraževanja. Zakoni, podzakonski predpisi in samoupravni akti, ki urejajo predšolsko vzgojo, osnovno in srednje šolstvo so najpomembnejša pedagoška načela oelo uzakonili ter v podrobnostih uredili in poenotili vzgojnoizobraževalni proces na teh ravneh izobraževanja. Preko predpisane pedagoške dokumentacije, strokovno svetovalega nadzora, kontrole zakonitosti in samoupravne delavske kontrole je bil na teh področjih v zadnjem desetletju dosežen kvalitativen in kvantitativen premik v zboljšanje učinkovitosti in uspešnosti njihovega izobraževalnega procesa. Tega pa za področje visokega šolstva ne moremo trditi.

Vse opisano kaže, da je iz prejšnjih preživelih obdobj podedovana neefikasnost načela zakonitosti na področju visokega šolstva in zgrešena miselnost, da je samoupravljanje snovním ali celo skrivalcem za neodgovornost. V takih razmerah se pogojno strinjam z dr. Ivanjkom, da kodeksa pedagoške etike sploh ne potrebujemo, ker še celo z zakonom predpisanih in sankcioniranih pravnih in samoupravnih norm nismo voljni izpolnjevati in jih zvišeno ignoriramo. Po domače povedano, ne delamo niti tega, kar bi pod zakonsko prilo morali. Etični kodeks pa neizprosnost terja, da bi morali storiti celo nekaj več od tistega, kar nam nalaga pravni predpis. Če se pesniško izrazim: „Ne kar mora, temveč, kar more, to moč je storiti dolžani“

Ob poslušanju teh referatov se mi je porodilo vprašanje, kako in kaj lahko prispevajo študentje skupaj z visokoškolskimi učitelji k premagovanju ovir, za hitrejšo in zavestnejšo reševanje družbenih protislovij, ki so prisotna. Skratka, kako bi jih mi lahko razreševali?

Prav gotovo je eden od načinov ta, da se jih zavedamo in o njih razpravljamo, vendar je potem potrebno napraviti še korak dalje.

Mislim, da bi morali na podlagi teh razgovorov danes in tudi drugih, ki še bodo odgovorili predvsem na nekatera vprašanja, ki so bila postavljena v današnjih referatih in so zelo zanimiva. Ena takih je npr., da je študent nezainteresiran, da se premalo vključuje v samoupravljanje, da učitelj in študent še nista dejanska sodelavca, da samoupravni proces prav tako še ni postal del učnovzgojnega procesa.

Kaj moramo storiti v našem bodočem delu, da te napake počasi odpravljamo in, predvsem, da odpravljamo ovire, ki nam to onemogočajo.

Naslednja misel, ki je bila tudi danes sprožena, je, da v samoupravni interesni skupnosti še ne menjujemo dela, temveč so izvršilni odbori samoupravne interesne skupnosti še vedno center moči, kar so ostanki tako imenovanega statističnega razreševanja itd. O tem je govoril tov. Ivanjko in naj povem, da ena njegovih trditev bazira na pisanju v javnih občilih. Mi pa vemo, da nekateri članki in pogostnost pisanja nekaterih novinarjev v javnih občilih še niso znanstveni dokaz za neko trditev. Po mojem bi morali prej zastaviti vprašanje, ali so v sedanjem delegatskem sistemu delavci v situaciji, da to delo menjujejo tako, kot smo v dokumentih zapisali, in ali niso ti sedanji izvršilni odbori v dejansko objektivni situaciji, da tako delajo, kot pač delajo. Postavljam vprašanje, kaj storiti, da bi to premagali?

Nadalje to, kar je tov. Kramberger na koncu dejal, kako spreminjati razredno bistvo odtujenosti vseh družbenih vej, in ne samo kulture, ker pri tako univerzalno postavljeni kulturi je že težko definirati, kaj je kultura, ko je tako univerzalna. Problem je v tem, da so vse tako imenovane družbene službe še vedno odtujene od materialne proizvodnje. Ta odtujenost pa je prišla v določeni zgodovinski dobi delitve dela, ki je razredna. Kaj pa smo mi? S socialistično revolucijo dejansko spreminjamo to razredno družbo, ki smo jo podedovali po institucijah prejšnjih družb. Te so sicer ostale take, kot so bile, vendar pa vlečemo predaleč naprej še to razredno razdeljenost, čeprav smo v vseh dokumentih zapisali, da nismo razredna družba.

Ponovno se sprašujem, kako naj naši bodoči strokovnjaki vplivajo za hitrejšo spreminjanje takega stanja. Mislim, da je za nas zanimiva prav tema, kako dejansko odpraviti odtujenost vzgoje in izobraževanja od združenega dela.

Imam tudi pripombo na izvajanje tov. Krambergerja. Zelo lepo je podal svoj referat in sem si takrat zastavil vprašanje, ali se ne dajo tako lepe misli enostavneje povedati, v preprostejšem jeziku, ki bi ga razumel vsak delavec. Kajti opazil sem, da ravno kultura v tem ožjem smislu delitve našega dela uporablja najbolj kompliciran jezik.

Naj povem še nekaj, kar je dejal tov. Bračić. On ugotavlja, da ne učitelj ne študent še nista samoupravljalca oz. še nista vzgojena v samoupravnem smislu, a vendar morata opravljati samoupravljalško funkcijo. V zakonu o visokem šolstvu pa je študentu dana možnost, da izbira svojega vzgojitelja. V samoupravnem organu, kjer je zastopan z eno tretjino, ko glasujejo ali odločajo o prejšnjem postopku, ali bodo dali v habilitacijski postopek nekega visokošolskega učitelja, in če se študent integrira z uporabniki, obstaja možnost, da visokošolskega učitelja ne izvolijo in so tako učitelji v manjšini. To je dejstvo, to je v naši zakonodaji. Namreč, študentu je že z zakonodajo vnaprej dana ta zrelost, čeprav jo sami ali profesorji zanikajo.

Razmišljal sem o usodi učitelja. Če učitelj zanika to zrelost, ne bo nikamor prišel, ker je to že uzakonjeno; zato ima samo eno možnost, da sodeluje pri vzgoji študenta, da bo le ta dejansko lahko opravljal, kar mu zakonodaja že daje. Ob tem pa mora visokošolski učitelj tudi sam sebe vzgajati, da bi lahko vzgajal študenta. Zato mislim, da sploh ni vprašljivo, ali bodo učitelji delali s študenti ali ne, kar je pokazal tudi današnji pogovor. Študent namreč nima alternative, in bolj dolgo bo trajalo, da to spozna, da se vzgoji, da začne o tem misliti, težje bo za učitelja.

Cinprej bi morali spoznati, da je na tej stopnji razvoja še vedno možnost, ko smo toliko nerazviti, da je dejansko znanje še vedno privilegij, in mi bi se morali tega zavedati in to odpraviti. Če me sedaj vprašate, kaj bi predlagal, da bomo uspeli, bi rekel: Ena pot je današnji simpozij in takih pogovorov bi moralo biti še mnogo.