
Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje

Darko Štrajn

P etdeseta obletnica emblematičnega leta 1968 je lahko signal za novo dekonstrukcijo nedvomno prelomnega, vsaj kakšno desetletje trajajočega obdobja ter njegovih družbenih učinkov. Eden izmed teh »učinkov«, morda dolgoročno celo med najpomembnejšimi, je bil izražen v vzgoji in izobraževanju in se je kazal v pluralnosti včasih povsem novih, prenovljenih, obnovljenih in zavrženih razumevanj ter teorij izobraževanja na eni strani in v pravi eksploziji novih pedagoških praks ter eksperimentov, ki so merili na emancipativne spremembe v družbi, na drugi strani. Družbeno vlogo šole in v široki javnosti sprejeto zavedanje o njeni pomembnosti je teoretsko odseval naslov epohalne knjige Bourdieuja in Passerona (1970) »Reprodukcija«. Kakor je ta knjiga v svojem času po lastni intenci bila kritika sistema izobraževanja v kontekstu njegove vpletenosti v celotno družbeno konstrukcijo generiranja družbenih neenakosti, tako je hkrati indicirala ključni premik, ki je postal očiten reflektivnemu sociološkemu pogledu skozi epistemološko lupo *dogodka l. 1968* (Badiou, 2013: str. 46). Vzgoja in izobraževanje sta hkrati s teoretsko finalizacijo pojma reprodukcije postali centralni družbeni kategoriji,¹ sam sistem – torej predvsem šolski sistem – pa prav tako centralna družbena ustanova na obeh straneh takratnega »ideološko« razdeljenega sveta. To, kar se je dogajalo, recimo, v približno desetletju, sredi katerega je kot nekakšen označevalec izbruhnulo leto 1968, je v šolskem polju prineslo novo preizpraševanje dediščine razsvetljenstva prav v polju družbenega sistema

1 Pri tem je treba upoštevati, da sta v različnih jezikovnih okoljih oba pomena (vzgoja, izobraževanje) združena v enem samem pojmu kot, denimo, v angleščini in francoščini v pojmu edukacije (*education*).

izobraževanja. To je razumljivo kot odmev na že l. 1947 izdano *Dialektiko razsvetljenstva* Horkheimerja in Adorna, ki sta v predgovoru k novi izdaji l. 1969 zapisala:

Kritično mišljenje, ki se ne zaustavi niti pred napredkom, zahteva zavze-manje za preostanek svobode, za težnje k realni človečnosti, četudi so videti spričo velikega zgodovinskega pohoda nemočne (Horkheimer, Adorno, 2002: str. 8).

Če se je izvorno razsvetljenstvo v težnji, da bi na podlagi ideje racionalnosti premagalo mit, v znanosti in pozitivizmu sprevrnilo v novi mit statistike in podatkov, v težnji, da bi odprlo družbeni prostor javni rabi uma, pa v sistem propagande (reklame), sta avtorja vendarle zaznala potencial kritičnega mišljenja, ki se je »naredilo vidnega« prav v planetarnem družbenem potresu na pomlad 1968. Vsa njuna kritika razsvetljenstva ali njegovih sprevrženih rezultatov je v podtonu tudi poklon intelektualnemu impulzu, ki ga je širše razumljeno razsvetljenstvo dalo meščanski zgodovini. Seveda so njuna razmeroma abstraktna, esejistična in konceptualna razmišljanja bolj namig kot kaj konkretnije izrečenega o emancipativnih nalogah šolstva, ki se je v različnih oblikah meščanskih družb, vključno z realnim socializmom, izkazalo s servilnostjo in zavezanostjo ekonomiji kot sistemu gospostva.

Zdaj že precej razvpiti in vendarle še ne povsem izčrpani Althusserjev pojem šolstva kot »ideološkega aparata države« (Althusser, 1976) je opredelil šolstvo kot tisto ustanovo, ki v poznem meščanskem redu služi kot ključna dopolnitev represivne dominacije. A hkrati – glede na njegovo definicijo ideologije – ga je Althusser določil kot ustanovo, ki je agens realnosti v pomenu subjektu zunanjega družbenega okolja in obenem v pomenu ponotranjene kategorije subjektivnega. Ne glede na to, kako kdo definira ideologijo, je po Althusserju postalo jasno, da ideologija ni lahkotno razvidna »lažna zavest«, ampak je agens »realnosti«. Kot vemo, je vezni člen med obema modusoma korelativne subjektivnosti interpelacija, ki vpokliče državljanke in državljane v ideologijo, kar se na predrefleksivni ravni razume kot repetitivno včlanjevanje v »družbo«. Šolstvo torej skriva najbolj avtentični paradoks razsvetljenstva: posreduje v načelu osvobajajoče znanje zato, da bi pripomoglo k zaslužnjevanju posameznikov v forme družbenih vlog, torej v pluralnost strukturno determinirane in razmeroma kontrolirane (re)produkcije. V tem procesu je šolstvo udeleženo kot garant obetov, ki niso brezpogojni – in v tem je past. Posameznice in posamezniki se »najdejo v družbi« v poklicu, v identiteti, v neki podrejenosti, funkciji in koristnosti ali, v primeru bolj ali manj naključnega »uspeha«, na triumfalnem položaju nadvlade nad drugimi. Treba pa je še razumeti,

da šolstvo samo na sebi ni nikoli totalitarni sistem, četudi je lahko uporabno za totalitarne težnje, ki niso tuje niti demokraciji, še posebno ne demokraciji tržnega kapitalizma.

Pa vendar je to šolstvo v svojih najvišjih ustanovah v šestdesetih letih prejšnjega stoletja proizvedlo revolt, v čigar jedru je bilo mogoče zaznati večni boj med intelektualnim osvobajanjem in poneumljajočim posredovanjem ideologije, kakor jo razumemo bodisi v klasični marksistični opredelitvi bodisi v kakšni od številnih bolj nevtralnih definicij. V šestdesetih letih se je paradoks šolstva, kot v zadnji instanci spodletelega razsvetljenškega epohalnega projekta, razprl in postal nazoren, iz česar so izhajali takratni pozivi k izstopu iz sistema. To je bila ideja akta, ki je po petdesetih letih prihajajočim generacijam po zaslugi neoliberalne revolucije nerazumljiva; namesto aktivnega, vsaj potencialno emancipativnega ter avtonomnega izstopa iz sistema je mogoč samo še izpad iz sistema. V diskurzih emancipacije in v tistem času tudi v številnih praktičnih pobudah za spreminjanje šolstva se razlikovanja med idejami in akterji niso neposredno prepoznavno kazala v tako čistih shemah. To, kar se je ponujalo, denimo, kot recept za vzgojo otrok za svobodo v oblikah permisivnih vzgojnih metod ali kot približevanje šole »življenju« nasproti še navzočemu buržoaznemu discipliniranju in elitizmu, se je sicer v razširjeni kritični percepciji istovetilo s pojmi progresivnega proti konservativnemu. Kasnejši kritični premisleki in analize pa so nakazale, da so tovrstna gibanja kaj lahko tudi sama zapadla osnovni dialektiki razsvetljenstva. Četudi so se nekdanji revolucionarji v izobraževanju sami sebi v svojih mislih zdeli kot zelo progresivni akterji družbene emancipacije in se je kasneje izkazalo, da dejanski doseg njihovih zamisli le ni bil tako zelo daljnosežen, to še ni izpodbilo hkrati družbenega, kulturnega in političnega zgodovinskega dejstva, da so se takratne ustanove, oblasti in javnost morale soočiti z zahtevami po osvoboditvi, avtonomiji in, ne bojmo se tega reči, sreči. Če so se zahteve in raznolike akcije za njihovo uresničevanje nanašale na širše družbene sisteme, pa je bilo šolstvo tisto, ki so ga pobudniki emancipativnih gibanj videli kot ključni mehanizem, v katerem naj bi njihove težnje pridobile trajnost.

Četudi pričujoče besedilo parazitira na tako imenovani historični metodi, se ne lotevam nemogoče naloge kakorkoli izčrpnega prikaza in opredeljevanja mnogih gibanj v izobraževanju v burnih šestdesetih letih dvajsetega stoletja, ampak skušam predvsem obuditi nekaj točk spomina na nekatere pomembne ideje, tudi zato, ker se danes še vedno kažejo kot temeljne ideje kritične pedagogike, tega dragocenega preostanka in nemara nastajajočega presežka minulih idej osvoboditve. V nadaljevanju pa obravnavam kritične refleksije časa in njegovih domnevnih emancipacijskih

učinkov po koncu intenzivnih dogajanj. Predvsem me zanimajo Lascheve kritike na eni strani neizbežno pomanjkljivih revolucionarnih konceptov in že vidnih nasprotnih reakcij institucionalnih agensov, ki so se kazale že pred odkritim prodorom neoliberalizma, na drugi strani.

Svoboda in izobraževanje

Čeprav se je večina konfliktov v polju vzgoje in izobraževanja odvijala na univerzah, pa so nastajale mnoge nove izobraževalne ideje za demokratično, svobodno in dostopno učenje na vseh ravneh, pri čemer so bile številne pobude za novo vlogo izobraževanja iz šestdesetih in sedemdesetih let kasneje dejansko zatrte, cenzurirane ali tudi preprosto pozabljene – zlasti po tem, ko se je uveljavila neoliberalno neokonservativna preobrazba družbeno-ekonomskega sistema v metropolah in kasneje pravzaprav na ravni celotnega globalnega okolja. Med mnogimi gibanji, praksami in idejami alternativnega izobraževanja so v šestdesetih in še dolgo v sedemdesetih letih najbolj odmevale koncepcije vsaj dveh reprezentativnih, še vedno ne pozabljenih, pedagoških mislecev in praktikov, ki sta se lotila vprašanj o poslanstvu šolstva in o njegovem emancipativnem potencialu. Ivan Illich in Paulo Freire sta bila teoretika in reformatorja izobraževanja, ki sta vsak po svoje »naddoločila« nove iniciative v ugodnem revolucionarnem okolju šestdesetih predvsem na področjih osnovnega izobraževanja, ki sta ga razumela, kajpak v soglasju z izvirno razsvetljenjsko paradigmo, v njegovi funkciji reduciranja neenakosti družbenih skupin in posameznikov v procesih družbene reprodukcije. Posebnost pedagoških mislecev, praktikov in reformatorjev (med njimi tudi mnogih pristašev doktrin Illicha in Freireja) glede na mnoga prejšnja alternativna pedagoška gibanja in alternativne šolske modele, na katere so se v nekaterih pogledih tudi navezovali, pa je predvsem njihova izrecnejša politična profiliranost v konkretni navezavi na civilna in politična gibanja tistega časa.²

Če je skupna točka med obema avtorjema, ki me tukaj malo bolj zanimata in ki sta v letih, ko so se pobude za spremembe razširile v različne družbene sfere, postala prava pedagoška guruja, postavljanje svobode kot centralnega pojma vzgoje in izobraževanja, pa se sami koncepciji tudi razlikujeta, kar pa ne pomeni, da si temeljno nasprotujeta. Tu se ne ukvarjam s tem, da je poleg takih osvobodilnih pedagogik, kakršni sta nazorno zastopala omenjena teoretika in aktivista, hkrati obstajalo preučevanje

2 Tu ne mislim samo na najbolj znana in medijsko razvpita gibanja proti vojni v Indokini in proti neokolonialni politiki v tretjem svetu, ampak tudi na gibanja v okviru »seksualne revolucije«, v katere jedru se je izoblikoval moderni feminizem. Prištetji je treba še druga gibanja v navezavi na marginalizirane skupine in tudi na novo oblikovana klasična politična gibanja v okviru nove levice, npr. anarhizem, prenovljeni marksizem in podobna.

šolstva, znanja in vzgoje v ustaljenih akademskih okvirih, ki je temeljilo na raznolikih tradicijah in je bilo tudi določljivo v terminih, kot so liberalno, marksistično, konservativno ipd. Seveda pa so etabrirane akademske struje v teorijah izobraževanja tudi reagirale na dogajanja in posebno vprašanje je, koliko so se »revolucionarne« zahteve vpisale tudi v poteka-joče reformne procese v takratnih šolskih sistemih. Teorije izobraževanja so namreč le redko kdaj »samo teorije«, ampak so v nenehnih interakcijah s politikami, upravljanji in reformnimi procesi v okvirih državnih regulacij, pa tudi občasno v povezavah z zahtevami iz sfer civilne družbe. Pomislimo samo na vzorčno šolsko reformo, ki jo je vodil Torsten Husen na Švedskem, ali pa na znamenito Colemanovo poročilo, ki je prav v tem času vplivalo na razumevanje enakih možnosti v izobraževanju.³

Illich

Ivan Illich je nedvomni začetnik pobude za »razšolanje družbe« (*deschooling*), kar so v radikalnejših interpretacijah včasih razumeli kot pobudo za popolno ukinitvev šolstva. Vendar pa je treba poudariti, da pri Illichu lahko govorimo predvsem o radikalni kritiki, ki je bila jasno uokvirjena v kritiko korporativnega kapitalizma.

Želim postaviti splošno vprašanje o vzajemni določenosti človeške narave in narave sodobnih institucij, ki označuje naš pogled na svet in jezik. Zato sem izbral šolo kot svojo paradigmo in zato se samo posredno ukvarjam z drugimi birokratskimi agenci korporativne države, kot so potrošnik-družina, stranka, vojska, cerkev, mediji. Moja analiza skritega kurikulumata šole bi morala ponazoriti, da bi javnemu izobraževanju koristilo razšolanje družbe, tako, kot bi analogni proces koristil družinskemu življenju, politiki, varnosti, veri in komunikaciji (Illich, 1972: str. 3).

Hkrati s kritično analizo delovanja šolstva je Illich pravzaprav tudi izrazil svoje soglasje s širokim in dokaj množičnim nezadovoljstvom z delovanjem šole.

Vendar večina ljudi pridobi večino svojega znanja zunaj šole, v šoli pa samo toliko, kolikor je šola v nekaj bogatih državah postala njihov zapor v naraščajočem delu njihovih življenj (ibid.: str. 7).

Koliko je s tem tudi sam nenamerno vplival na krepitev »odtujenega« razmerja med šolo, učenci in starši v okviru potrošniške sheme, je lahko posebno vprašanje, vsekakor pa vsaka kritika šole še ni nujno izraz nezadovoljstva »potrošnika«.

3 O spornem vprašanju Colemanove reformulacije enakih možnosti ali priložnosti piše vrsta avtorjev v: Sarđoć in Gaber, 2017.

Illicheve kritike so izrazit primer kritičnega diskurza šestdesetih let, ki je šolsko problematiko vpotegnil v težnje po kompleksni spremembi družbe, in so zato berljive na ozadju takrat aktualnih prelomnih besedil kritične teorije in filozofij nove levice. Provokativne poante je treba torej razumeti bolj kot sredstvo te kritike kakor pa kot resno mišljene cilje. Pri tem je treba upoštevati, da so Illicheve analize, če se na kratko deskriptivno tako izrazim, pronicljive in intelektualno na visoki ravni, kar pomeni, da v njih ne moremo zgrešiti ironičnih gest, kakršne so v kultiviranem kritičnem mišljenju vedno bile bližnjica do resnice. Posamezne artikulacije se skoraj izenačujejo z Deleuzovimi refleksijami »kapitalistične mašine«. Šola se po Illichevem opazanju spreminja v »reklamno agencijo«, ki ti vsili verjetje, da »potrebuješ takšno družbo, kakršna le-ta je« (ibid.: str. 49). Zato tudi po petih desetletjih po objavah njegovih zgodnejših pisanj ni mogoče šteti za kakorkoli zastarela in še manj kot klic k neki formi organske skupnosti iz dob pred uvedbo obveznega izobraževanja. Nasprotno! Tako v njegovem ključnem besedilu kot v kasnejših pisanjih je mogoče zaznati anticipacijo novih smeri, topik in tematik izobraževalnega kurikuluma – resda raje bolj zunaj šole kot znotraj šole, kakršna pač je v svoji vpetosti v dani sistem dominacije in represije. Illich ni bil nasprotnik tehnološkega napredka, vendar pa je opozarjal na dvojno »naravo« tehnologije in zato, kot pomenljivo omenja Richard Kahn (2010: str. 94), raje govori o *orodjih*.

Illich se je zavedal, da nova orodja, kot so računalniki in druge medijske tehnologije, lahko bodisi izboljšajo bodisi pokvarijo življenjsko ravnovesje, odvisno od tega, kako se ujemajo s širšo ekologijo učenja. Imel je občutek za velik obet računalnikov, vendar je bil tudi sumničav do novega kibernetnega režima resnice, glede katerega se mu je zdelo, da postaja institucionaliziran okoli idej o podatkih, omrežjih, informacijah, virtualizaciji, o povratnih informacijah in transmisijah« (ibid.: str. 97).

Nezanemarljiv pa je gotovo še en element Illicheve rabe kritičnega obravnavanja realnosti korporativnega kapitalizma in v njem vsebovanih sistemov, na prvem mestu kajpak šolskega sistema. Njegove reference na krščanstvo in sklicevanja na posamezne prispevke filozofij iz krščanske tradicije, tako rekoč v isti sapi s sklicevanji na Karla Marxa, kažejo na isto njegovo usmeritev, ki je temelj tudi razmišljanjem nekaterih sodobnih kritičnih pedagogov, ki jih najboljše predstavlja na primer Peter McLaren. Illich vidi krščanske cerkve prav tako kot institucije, ki jih je treba podvreči takemu procesu, kot je razšolanje, zato, da bi rešil emancipativni potencial krščanskega univerzalizma. Toda za razliko od sedanje kritične pedagogike, ki mukoma prihaja v univerzitetni kurikulum, širši javnosti pa je

bolj malo znana, je Illicheva kritika močno javno odmevala in morda lahko ugibamo, da je tudi zato vsaj nekoliko vplivala na procese reform šolstva v sedemdesetih letih; seveda ne tako, da bi v njih prevladovala, ampak tako, da je navdihovala tiste, ki so se tehnokratskim reakcijam na »osvobajanje« izobraževanja kakorkoli že neuspešno upirali.

Freire

Na velikem simpoziju o Paulu Freireju l. 2012 je njegova življenjska sopolnica Nita, ki je tudi sama dejavna na področjih njegove pedagogike ter andragogike, na kratko povzela njegovo teorijo:

Freirevska teorija vključuje politiko, »antropolitičnost« in etničnost ter posledično »estetičnost« v razumevanju dejanja iskanja znanja, *branja sveta in delovanja v njem* (Araújo Freire, 2015: str. xvii–xviii).

Za razliko od Illicha je bil Freire bolj poudarjeno tudi praktik izobraževanja in iskalec pozitivnih alternativ v izobraževanju. V tem pogledu so se v tovrstno pedagoško zgodovino vpisali zlasti njegovi izobraževalni podvigi na področju izobraževanja depriviligiranih odraslih v Braziliji. Nadalje njegovo koncepcijo uokvirja antikolonialna drža, v kateri se je strinjal s takrat v kritični sociologiji ter med aktivisti v šestdesetih letih vplivnim Frantzom Fanonom. Njegovo delo *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the Oppressed*), ki je prvič izšlo v angleškem prevodu l. 1972, je postalo osrednje besedilo alternativnih izobraževalnih gibanj in referenca za vse poznejše kritične pedagogike. Osrednja metafora njegove kritike vzgoje in izobraževanja je izražena v sintagmi »bančniško izobraževanje« (*banking education*), ki temelji na narativnem posredovanju vsebin pasivnim učencem, v katere se le-te nalagajo:

Izobraževanje tako postane dejanje deponiranja, v katerem so učenci depozitarji, učitelj pa je vlagatelj. Namesto komuniciranja učitelj izdaja sporočila in vlaga depozite, ki jih učenci potrpežljivo prejemajo, si jih zapomnijo in ponavljajo. To je »bančni« koncept izobraževanja, v katerem dovoljeni obseg dejavnosti učencev zajema samo sprejemanje, polaganje in shranjevanje vlog (Freire, 2005: str. 72).

Temu nasproti je Freire postavil svoj pristop kritičnega izobraževanja za kritično mišljenje, ki ga je poimenoval »ozaveščevanje« (*conscientização*).⁴ V samem postopku poučevanja naj bi se razrešil odnos nasprotja učitelj – učenec v odnos, v katerem sta učitelj in učenec oba oboje. Ta poanta libertarne pedagogike, včasih oklicane tudi za antipedagogiko,

4 Freire je v uvodu k angleškemu prevodu to svojo kurikularno kategorijo navajal citatno v portugalščini, da bi poudaril njen specifični pomen. Sicer pa v angleščini uporabljajo neko-

je v postmodernih šolah nemara že kar splošno sprejeta, vendar pa gotovo v neoliberalni shemi učinkovitosti in konkurenčnosti umanjka prav osvoboditveni učinek. Če sicer pogledamo še druge freirevske pojme (npr. dialeški pristop, subjekt in objekt izobraževanja, ipd.), se lahko zdi, kot da je njegova pedagogika široko sprejeta. Tu puščam vprašanje o, marcusejevsko rečeno, absorbiranosti teh kategorij odprto, verjetno pa bi lahko iskali odgovor na podlagi hipotez o potrošniškem modelu, v katerem se kategorije libertarne pedagogike sprevrnejo. Da pa je morda v freirevski pedagogiki vendarle še nekaj subverzivnega naboja, ki ga je s stališč danes prevladujoče, recimo tako, pedagogike učinkovitosti treba tudi zavriniti, pričajo poskusi kritike Freirejevih idej. Primer take precej ostre kritike je bila knjiga Martina Staufferja. Avtor trdi, da Freirejeva slava temelji na »legendi«, ki je bila ustvarjena v šestdesetih letih in je večinoma temeljila na eni sami knjigi (*Pedagogiki zatiranih*), ki jo potem, ko je minilo več časa, pravzaprav niti ni treba resnično brati, da bi vedeli, kaj vsebuje. Potemtakem naj bi bil Freire »neznana slavna oseba« (Stauffer, 2007: str. 3–4). Stauffer, med drugim, presoja na več mestih v svoji knjigi, da so Freirejeve zveneče parole – npr. »šola ne sme posredovati zgolj znanja« ali »ni učenja brez učenja« – pravzaprav trivialne. Na vrsto tovrstnih kritik, zavračanj in očitkov je, med drugim, odgovarjalo okoli petdeset aktivnih udeležencev zgoraj omenjenega velikega simpozija l. 2012. Vsekakor pa je klasika libertarne pedagogike danes treba brati »dekonstruktivno«, kar pomeni, da ne smemo pozabiti na ves revolucionarni kontekst časa, ki je napolnjeval pomene kategorij, terminov, pojmov in metafor, ki se danes lahko zdijo tudi zastarele. Prav na temelju takega branja pa Freirejevi koncepti vendarle igrajo vlogo temeljnih in izhodiščnih pojmov kritične pedagogike.

Kulturna kritika Christopherja Lascha

Reforma visokega šolstva v ZDA in v Evropi je bila v šestdesetih in sedemdesetih letih bojno polje, v katerem sta se postavili druga proti drugi – po Habermasovi (1969) interpretaciji – tehnokratska in humanistična paradigma reforme visokega izobraževanja. Koliko so reformne bitke na ravni visokega šolstva v času, ki so ga v takratnem družboslovju že začeli imenovati postindustrijsko, učinkovale na razmišljanja in spore glede nižjih ravni šolanja ali glede na pojmovanje vzgoje in izobraževanja na sploh, ni mogoče odgovoriti. Mogoče je le zatrditi, da so težnje k demokratizaciji dostopnosti znanja nujno odprle problematiko, o kateri sta govorila tudi Illich in Freire. Sicer pa je mogoče zanesljivo reči, da so bile posledice pretresov pred petdesetimi leti tudi še preobrazbe družboslovja in

liko nenavadno glagolniško obliko »*conscientization*«. Naj dodam, da je tematika jezika v Freirejevi pedagogiki zelo navzoča predvsem glede na semantiko kritičnega mišljenja.

humanistike, ki so bile povezane s socialnimi gibanji, kot so feminizem, okoljske pobude, kulturna in politična gibanja v tretjem svetu ter prakse alternativnih življenjskih slogov; oblikovale pa so se tudi nove oblike »tradicionalnih« razrednih konfliktov. Glede tega se je izkazalo, da so, vsem skupnim temam in razlogom protestov v različnih družbenih ambientih takratnega sveta navkljub, pomembno vlogo odigrale tudi kulturne specifične, raznolike znanstvene, filozofske in tudi religiozne tradicije. V gibanjih šestdesetih in sedemdesetih let – pri čemer mislim na družbena gibanja v širšem pomenu, kot so bila takrat najbolj izpostavljena študentska gibanja – pa se je prav gotovo v okviru strukturnih približevanj industrijskih modelov odvilo zblíževanje konceptov in tudi vsakdanjih pojmovanj o šolstvu ali na sploh o vzgoji in izobraževanju. V šestdesetih in sedemdesetih letih so vse dileme, nekoč bolj ali manj skrb filozofov vzgoje in izobraževanja ter pedagogov, pravzaprav vse bolj postajale problematika visoko na listi političnih prioritet ter predmeti obravnav vse bolj vsenavzočnih medijev in, ne nazadnje, skupnosti staršev v preoblikujočih se družinah. Transformacija družine je po ugotovitvah nepreštevanih študij večstransko vplivala na percepcijo šolstva v javnosti in na strukturo odnosov med šolo kot institucijo in »uporabniki« njenih uslug. Ne glede na to, da je forma pogodbe med raznospolnimi partnerji, ki jo imenujemo zakonska zveza, »preživela« turbulentne čase seksualne revolucije, pa je več kot dovolj sociološke in psihosocialne evidence o tem, da se je dinamika odnosov v družini bistveno spremenila. Predvsem pa ta forma sožitja, ki jo konservativci tako radi razglašajo za »osnovno celico« in temelj družbene skupnosti, niti navidezno ni več stabilna. Najmanj, kar je opazno, je to, da posamezniki (in njihovi otroci) v nekoč nezamisljivem obsegu živijo v dveh ali več družinah zaporedoma ali hkrati. Glede na ves ta kontekst so tudi še vedno zanimive kritične refleksije časa in njegovih domnevnih emancipacijskih učinkov. Za razumevanje intenzivnih dogajanj, ki so se zlagoma poglobila sredi sedemdesetih let, so predvsem zanimive Lascheve kritike pomanjkljivih revolucionarnih konceptov na eni strani in že vidnih nasprotnih reakcij institucionalnih agensov, ki so se kazale že pred manifestnim prodorom neoliberalizma, na drugi strani. Težišče kritike Christopherja Lascha (2012)⁵ so bodisi konceptualni bodisi realni rezultati »kulturnega radikalizma« gibanj iz šestdesetih let. Kot sem ugotavljal že kmalu po

5 Knjiga *Kulturna narcizma*, ki je v izvorniku prvič izšla l. 1979, je bila prevedena v slovenščino l. 2012. Glede tega se lahko pohvalim, da sem o Laschevi knjigi v Sloveniji prvi pisal v *Problemih, razpravah* (glej Štrajn, 1980), pri čemer sem bil, ob ugotavljanju pomembnosti te knjige, tudi morda preveč kritičen do Laschevega oblikovanja preseka med psihoanalizo in sociologijo.

izidu *Kulture narcisizma*,⁶ je bila knjiga o narcisizmu tudi avtorjev obracun z njegovimi lastnimi opredelitvami družbenih premikov, katerim je sam pripisoval določeno zgodovinsko tradicijo, katero je v vsaj dveh delih, ki sta izšla še v šestdesetih letih, tudi korektno historično obdelal (Štrajn, 1980). Ključnega pomena pa je to, da je Lasch v zadevni knjigi posvetil celo poglavje izobraževanju, njegovi (pred)zgodovini in zgostitvam nasprotujočih si tendenc v kontekstu dogajanj v šestdesetih letih.

Lasch je poglavje o izobraževanju pomenljivo naslovil »Izobraževanje in nova nepismenost«. Poleg povzemanja njegovih prejšnjih preučevanj predvsem zgodovine intelektualnih in radikalnih gibanj⁷ in ocen o porajanju novih izobraževalnih iniciativ v prepletu s protestnimi gibanji je najbolj aktualna tema tega poglavja izobraževalni antagonizem, ki ga opredeljuje vrsta razlikovanj. Ključna razlika, ki se kaže kot obnavljajoča se instanca nasprotij v konceptih, zadeva izobraževanje kot intelektualni proces na eni strani in kot usposabljanje za poklice ter za »življenje« na drugi strani. Ta razlika se izreka še v vrsti drugih opozicij, npr. elitizem proti množičnosti, konservativizem proti progresivizmu, abstraktno znanje proti izobraževanju za vsakdanje življenje ipd. V svoji obravnavi pa Lasch pokaže, da pri tem ne gre za povsem »čiste« in razvidne opozicije: elitizma ni mogoče vedno enačiti s konservativizmom, progresivnosti ne vedno z zagovarjanjem demokratizacije znanja in množičnosti izobraževanja ipd. V sintetičnem pogledu, ki ga avtor izpostavi na začetku poglavja (Lasch, 2012: str. 152–155), je videti, da demokratizacija izobraževanja ni prinesla pričakovanih rezultatov, ki bi utemeljevali vero v moč samega izobraževanja.

Razumevanje sodobne družbe pri množicah ni poglobila, kakovosti množične kulture ni zvišala, niti ni zmanjšala vrzeli med bogastvom in revščino, ki zija prav tako široko kot vedno (ibid.: str. 152).

V Laschevi analizi, iz katere lahko razberemo vpis tudi njegove lastne izkušnje dogajanj šestdesetih let, se pojasni, da sta se konservativizem in radikalizem na več točkah pravzaprav srečala, ne da bi se tega jasno zavedala, v kompleksnih apropiacijah razlikujočih se izobraževalnih konceptov ter političnih zahtev pa je na koncu sledila »kultura« na splošno znižane ravni pismenosti. Če so konservativci zastopali stališča, po katerih

6 Že l. 1980 (glej prejšnjo opombo) sem tudi zapisal, da je glede na diferenciranje psihoanalize in njenega konteksta možno in korektno govoriti o »narcisizmu«, kadar gre za »narcizem« zunaj strožje vzetega psihoanalitskega konteksta.

7 Tu mislim na Laschevo zgodovinsko študijo »Novi radikalizem v Ameriki« o nosilcih novih ter progresivističnih idej od konca 19. stoletja do šestdesetih let, od Jane Addams do Normana Mailerja (Lasch, 1965). Pedagoški aktivizem je bil značilen v vrsti primerov ameriških progresivnih mislecev in aktivistov.

širokim množicam elitna kultura in izobrazba ne moreta biti dostopni, so se radikalni kritiki elitizma z njimi nehote strinjali, ko so zagovarjali poskuse ustvarjanja »dostopnosti« s prilagajanjem izobraževalnih vsebin za zatirane sloje. Četudi nekateri problemi ameriškega izobraževanja s konca sedemdesetih let danes niso več aktualni, pa je problematika množičnega izobraževanja skorajda na enak način še vedno odprta novim dvomom. Za svoj čas je Lasch ugotovil, da se je

Množično izobraževanje, ki se je začelo kot obetaven poskus demokratizacije visoke kulture privilegiranih razredov, končalo s poneumljanjem privilegirancev samih (ibid.: str. 155).

Ker gre samo za poglavje v knjigi kulturnega zgodovinarja o obsežnejših vprašanjih »kulture narcisizma« kot okvira reprodukcije sistema družbenih razlik, od te Lascheve kritike ne moremo zahtevati tudi vseh odgovorov na vprašanja o izobraževalnih sistemih in njihovih problemih. Vendar pa je iz konteksta cele obravnave izšlo njegovo prepoznavanje ambivalentnih učinkov. Kakor ni dvoma, da se je Lasch sam intelektualno štel za soudeleženca študentskih gibanj, mu to ni zastrlo pogleda na številne simptome »militantnega antiintelektualizma« (ibid.: str. 178) znotraj teh gibanj. Ta se je kazal npr. v zahtevah po »relevantnih« predmetih. Tu je Lasch indiciral »sovražnost do izobraževanja samega« (ibid.), ni pa razvil vprašanja o tem, zakaj izobraževalni sistem pravzaprav proizvaja odpor do pridobivanja znanj, ki presegajo neposredno izkustvo. Sicer pa lahko razberemo vrsto namigov, ki so v kasnejši kritični pedagogiki pridobili na pomembnosti. Reduciranje humanističnega dela kurikuluma na račun poudarjanja naravoslovnih znanosti se je že kazalo kot kompleksna »strateška« reakcija na progresivne zahteve šestdesetih – seveda tistih, ki se niso odrekle razsvetljski »utopiji« o intelektualizaciji množic –, prav tako pa so že bile vidne posledice poglobljenja znanosti, fragmentacije znanja in še posledice »disfunkcionalnosti« družine, katere naloge naj bi prevzela šola. Resno je treba vzeti tudi Lascheva opažanja o nalaaganju pretiranih zahtev izobraževanju, ki ni in ne more biti rešitev za vse družbene probleme.

Kako je področje izobraževanja polje, v katerem se soočajo različne, nasprotujoče si politike, se je izkazalo v obdobju, ki ga zdaj imenujemo neoliberalizem. Da je v tem obdobju izobraževanje slej ko prej tudi instrument dominacije, je ugotovitev, ki nima pravega pomena, če ne upoštevamo, da je tovrstna »uporaba« izobraževanja konkretno v bolj ali manj prepoznavno ideoloških formah različnih doktrin in »novih konceptov« taka *postajala* v procesu, ki bi ga lahko videli kot kontrarevolucijo proti pretresom v šestdesetih letih ali kot restavracijo družbenih razmerij na

podlagi mistifikacije nekdanje »urejenosti« družbe. Ta kontrarevolucija se je torej, med drugim, spopadla z različnimi oblikami emancipativnih konceptov in zahtev. Ob občasnih kompromisih in sistemskih apropiacijah osvobajajočih idej pa je jasno, da so doktrine v službi sistema dominacije in zainteresiranih oligarhij s svojimi birokracijami, uslužnimi strokovnjaki itd. praviloma v prednosti, ko uveljavijo svojo premoč včasih blago, drugič tudi bolj brutalno. Dialektika, ki jo je opredelil Lasch, v obdobju, ki se je začelo po izidu njegove knjige, torej v osemdesetih letih, deluje naprej.

Neokonservativci so pod plaščem razsvetljenstva in oboroženi z retoriko odličnosti izobraževanja obrnili kolo za vsaj devetdeset stopinj. Šole so dodale zahtevane učne vsebine na vseh ravneh, s čimer so odpravile ali močno zmanjšale število in obseg izbirnih predmetov, še posebej na sekundarnih in praktičnih dodiplomskih stopnjah (Aronowitz, Giroux, 1991: str. 5).

Glede na to spomin na šestdeseta leta, ne glede na vse takratne »naivnosti«, napake in stranpoti, vendarle še vsebuje subverzivni potencial, ki ga vsebuje tudi kakorkoli že diskreditirano razsvetljenstvo s svojimi izvirnimi idejami o izobraževanju kot »sredstvu« v prizadevanjih za reduciranje družbenih neenakosti; le-te pa šolski sistem slej ko prej pomaga ohranjati.

Sklep

Arthur Marwick (1998) ni edini avtor, ki je ugotovil, da imajo kljub vsej problematičnosti razumevanja zgodovine v konstrukciji delitve na dekade »šestdeseta« poseben pomen, ker so vsa takratna dogajanja transformirala ter determinirala odvijanje družbenih in kulturnih procesov za vse preostalo stoletje. Vzgoja in izobraževanje sta (bili) najbolj pogloblitveni razsežnosti v teh procesih. Kot sem skušal opozoriti v obravnavi samo nekaterih značilnih reprezentativnih konceptov in problematik, je treba upoštevati, da so prav osvobajajoče ideje in koncepti o možnosti emancipativnega delovanja šole ostali pojmovni presežek tega obdobja. Pri tem je treba upoštevati, da je tudi v kozmopolitskih gibanjih šestdesetih let bilo jasno, da so poleg takih univerzalnih skupnih razlogov protestov, kot so bili vojna v Vietnamu, povsod navzoči represija in cenzura, moralistični družbeni pritiski ipd., obstajali tudi številni specifični razlogi za proteste kot, denimo, bolj izraženi rasizem v ZDA ali dediščina nacizma v Nemčiji ali rigidnost strank »stare levice« ali nedemokratičnost »realnih« socializmov ipd. Na področju izobraževanja so gibanja za spremembe motivirale tudi zelo različne značilnosti izobraževalnih sistemov bodisi v makro primerjavah med, denimo, Evropo in ZDA bodisi v primerjavah med sistemi v

državah ali celo znotraj držav. Vendar pa so prav pojavi takih emancipativnih pobud, med katerimi sta izstopala Illicheva in Freirejeva, pomenili že kar epistemološko pomagalo za definiranje problemov in za prilagajanje pedagoških konceptov specifičnim okoljem. Vsi ti koncepti in včasih eksperimenti ohranjajo svojo zgodovinsko pomembnost in so lahko še vedno celo globalno inspirativni. Navsezadnje tudi idej Pestalozzija ali Deweyja niso nikjer dosledno implementirali, a to ne zmanjšuje njunega pomena v zgodovini edukacijskih teorij, zgledov in praks. V tem pogledu torej ni pomembno samo to, koliko so zamisli in ideje šestdesetih dejansko implementirali v izobraževalne prakse. Ni toliko pomembno celo to, koliko so bile – kot je pokazal Lasch v svoji kritiki – posamezne radikalne zahteve v osnovi zmotne ali koliko so se sprevrgle prav v praksah, ki so jih integrirali v sistemske okvire družbe, o kateri npr. Vercellone (2007) govori kot o »kognitivnem kapitalizmu«. Kozmopolitizem šestdesetih v post-industrijski strukturi postaja močno prilagojeni agens globalizma in se je sprevrgel, glede na svoj izvirni univerzalizem v kontekstu delovanja mehanizmov globalnega trga in dušeče »konkurence«, v orodje globalnega kapitala. Tudi posameznih zmot, ki pa jih je vendar vodila ideja osvoboditve, kakršna je bila berljiva glede na označevalce, ki jih danes ni več, ne kaže podcenjevati kot izkustvenih in interpretacijskih referenc. Ne nazadnje, perspektiva podvojene paradigme dialektike razsvetljenstva se prav s tem, da spodleti, vpiše v tokove družbenih katastrof in nazadovanj, iz katerih ni mogoče iziti brez spomina na nekoč zanimive in mobilizirajoče ideje.

Nekaj pa je gotovo, kar lahko vidim kot udeleženec študentskih gibanj: po nekako dveh desetletjih razprav, vzajemnih obtoževanj in premišljevanj o takratnih dogodkih in o njihovem rezultatu kot »porazu« se je začel proces sistematizacije idej, artefaktov, pojmov in, ne nazadnje, zgodovinskih pomenov »revolucije 1968«. Če pustim ob strani medijsko poantirane podobe, zvoke (glasbo), vsebinsko praznjenje v svojem času zvenceh parol in poenostavljene »mladostniške« imaginarije hipijev, je po petdesetih letih vendarle postalo jasno, da gibanja in ideje šestdesetih niso proizvedla poraza, ampak so zdaj tisti spomin, glede katerega se lahko opredeljuje nova kritična napetost s tako imenovano realnostjo. Tako, kot se je takratni poznoindustrijski trojno razdeljeni svet – na sfero socializma, sfero svobodnega sveta in sfero plenjenju izpostavljenega tretjega sveta – zdel definitivno prežet z ideologijami in represijami in se je kot tak kazal kot povsem obvladovan in manipuliran, se tudi sedanji neoliberalni svet zdi težko spremenljiv. Izkušnja šestdesetih pa nam govori o tem, da je mogoče, da, poenostavljeno rečeno, vladajoča ideologija postane transparentna v svoji lažnosti. Njena »realnost«, ki se vzpostavlja prav s pomočjo agensov imaginarnosti, torej z verjetjem državljanek in državljanov v njeno

totalnost, pa lahko razpade. Dokler se ne odpre taka transparentnost, pa neoliberalizem vsekakor učinkuje na orientacijo posameznika v svetu, ki v okviru redukcije subjektivnosti, napačno poimenovane za »individualizem«, nima prav veliko manevrskega prostora za avtonomno moralno presojo, ki jo hočeš-nočeš, ujet v shemo »kognitivne disonance«, prilagaja svojemu razumevanju imperativa uspešnosti.

Kognitivna disonanca je tako skupaj s samoprevaro še en zelo uspešen mehanizem, ki posameznikom in posameznicam omogoča prilagajanje moralnih standardov na način, da so v skladu z njihovim ravnanjem (Gruškovnik, 2017: str. 67).

V tej točki lahko pomislimo na še en vse bolj očitno spodleteli in še vedno trajajoči projekt tako imenovane državljanske vzgoje, ki se v zadnjih dveh desetletjih skuša nadaljevati z inovacijo »globalne državljanske vzgoje«. Veliki upi – še zlasti po padcu berlinskega zidu – v državljansko vzgojo, ki je v devetdesetih letih v Veliki Britaniji namesto *civics* postala *citizenship education*, so vse bolj izneverjeni. V promocijo državljanske vzgoje na podlagi človekovih pravic, konceptov liberalne demokracije in multikulturalnosti so tudi meddržavne institucije (npr. EU, UNESCO, Svet Evrope) vložile veliko sredstev, če ne govorimo o intelektualnih prispevkih številnih raziskovalnih in univerzitetnih centrov, nevladnih organizacij in posameznih uspešnih eksperimentov. Toda evidenca o spodletelosti koncepta je neizprosna. Množični evropski negativni odnos do migrantov, ki je že blizu robu holokavstovske mentalitete, in volilni uspehi radikalno desnih političnih formacij v Evropi in povsod po svetu opozarjajo na izostanek zaželenega učinka državljanske vzgoje. Čeprav ni dvoma, da je za to krivo tudi sprevrženo nacionalno implementiranje tovrstne vzgoje na podlagi identitarnih ideologij, pa je treba začeti govoriti o tem, da gre tudi za temeljno nemoč koncepta. Le-to smo izkusili tudi v šestdesetih letih. Toda po drugi plati velja, da je bila povojna generacija ljudi do takrat najboljše in najbolj množično izobrazena. Lahko rečemo, da šola ne zmore vseh nalog, ki ji jih naložimo ali jo za njih zadolžimo, toda vedno je vredno vsaj poskusiti, kot so to počeli v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Razočaranja šolskih inovatorjev spričo neuspešnih poskusov so še vedno boljša kot slaba vest, ker »nismo niti poskusili«.

Literatura

Althusser, L. (1976) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). V: Althusser L. *Positions 1964-1975*. Paris: Les Éditions sociales, str. 67-125.

- Araújo Freire, A. M. (2015) Foreword: The Understanding of Paulo Freire's Education: Ethics, Hope, and Human Rights. V: Peters, M. A., Besley, T. (ur.). *Paulo Freire. The Global Legacy*. New York: Peter Lang Publishing, str. xiii–xxiii.
- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991) *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Badiou, A. (2013) *D'un désastre obscure. Droit, État, Politique*. Paris: Éditions de l'aube.
- Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition de Minuit.
- Freire, P. (2005) *Pedagogy of the Opressed*. New York: Continuum.
- Gruškovnik, T. (2017) Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara. *Šolsko polje* 28 (1–2), str. 59–71.
- Illich, I. (1972) *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Habermas, J. (1969) *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (2002) *Dialektika razsvetljenstva. Filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Kahn, R. (2010) *Critical Pedagogy, Ecoliteracy and Planetary Crisis*. New York: Peter Lang.
- Lasch, Ch. (1965) *The New Radicalism in America 1889–1963. The Intellectual as a Social Type*. New York: Knopf.
- Lasch, Ch. (2012) *Kultura narcisizma, Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marwick, A. (1998) *The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958–c.1974*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sardoč, M., Gaber S. (ur.) (2017) *Fifty Years of the Coleman Report*. Ljubljana: Faculty of Education – Ceps Journal Edition 1.
- Stauffer, M. (2007) *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires*. Bern: Peter Lang.
- Štrajn, D. (1980) Poskus formiranja kritične sociologije z aplikacijo psihoanalize. *Problemi razprave* 18 (8–9), str. 158–171.
- Vercellone, C. (2007) From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism. *Historical Materialism* 15, str. 13–36.