

Socratic Path to Excellence

TADEJ PIRC

Abstract I begin the article with a historical account of the School of Plato. First, I focus on the Academy as an institution and shed light on some of the key aspects of its operation, which are represented in Plato's desire for cultivation and training in political affairs for the better future of society. Then I shortly present the organisational structure and the manner of the Socratic method of teaching and doing research under Plato's leadership, founded on discussion. In the main part of the article I shift from the historical and methodological discussion to the normative explication of the teacher-student relationship and the encouragement of specific aptitudes as the focal approach for educational institutions of today. I strive to present this through Nietzsche's critique of democratic educational institutions, which primarily seek the equity of formal education and common curriculum for all students, while there is little room left for excellence and the encouragement for specific aptitudes of students.

Key words: • Academy • Socratic method • Nietzsche • democracy • contemporary school • excellence

CORRESPONDENCE ADDRESS: Tadej Pirc, PhD, Development Centre Murska Sobota, Kardoševa 2, 9000 Murska Sobota, e-mail: tadej.pirc@rcms.si

DOI 10.18690/2638-0219.5.1-2.79-99(2019)
ISSN 2386-0219 Print / 2463-8005 On-line © 2017 ANALI PAZU^{HD} (Murska Sobota)
Available at: <http://hd.anali-pazu.si>

Uvod

Skupna značilnost domala vseh antičnih filozofskih šol in gibanj je bila tesna povezanost filozofskih nauk in diskurza z načinom življenja; s filozofskim načinom življenja v skladu s prevladujočo doktrino šole. Ne le Platon, mnogi filozofi – vključno s Platonovimi študenti – so vzpostavili svoje filozofske šole in prakticirali oziroma živeli svoje filozofije v vsakdanjem življenju. Prvi, ki ga priključimo misel ob ideji *živete filozofije*, je Diogen Kinik. Ta je ob življenju v skladu s svojo filozofijo argumentacijo lastne filozofske doktrine izvajal in prikazoval s telesom in skozi telesni izraz. Manj radikalna, pa vendar v polnosti zavezana prepletu z življenjem, je bila Sokratova filozofija, ki je v jedru nosila metodo dialoga, razprave, in bila začinjena s kančkom pretanjenega občutka za ironijo. Toda niti Sokrat niti Diogen nista ustanovila svojih izobraževalnih ustanov, medtem ko je Platon vzpostavil svojo, zagotovo najbolj znano in vplivno med vsemi – Akademijo.

V članku pričnem s historičnim orisom Platonove šole. Najprej se osredotočim na Akademijo kot institucijo in osvetlim nekatere ključne vidike njenega delovanja, ki se kažejo v Platonovi želji po kultivaciji in treningu v političnih zadevah za boljšo prihodnost družbe. Ob tem kratko prikažem organizacijsko strukturo in način oziroma metodo poučevanja ter raziskovanja pod Platonovim vodstvom, ki je temeljila na razpravi. Nato se odvrnem od historične in metodološke razprave k osrednjemu delu članka, ki normativno predstavi pomen odnosa med učiteljem in učencem ter spodbujanja specifičnih nadarjenosti kot osrednjega pristopa za sodobne izobraževalne institucije. Slednje skušam predstaviti skozi Nietzschejevo kritiko demokratičnih izobraževalnih ustanov, ki primarno zasledujejo dostopnost formalne izobrazbe ter enakost kurikulumov za vse učence, pozabljajo pa na izjemnost in spodbujanje posebnih talentov posameznih učencev in študentov. V eksplikaciji omenim sodobne primerjalne analize uspešnosti učencev na standardiziranih testih, ki jih lahko razumemo tudi kot teste uspešnosti pomnjenja in repetitije predane učne snovi.

Kot je že bilo prikazano drugje (prim. Pirc 2017) in kljub nekaterim vprašljivim ideološkim nagnjenjem – povečini glede naravne segregacije v razrede in posledičnega manka »percepcije edinstvenosti posameznikov« (Dewey 1940, 104) – je Platonu uspela utilitarna kontemplacija (in institucionalizacija) dveh konceptov, ki običajno nastopata vsaksebi: dostopnost izobrazbe in spodbujanje izjemnosti. V njegovi viziji popolne države izobraževalne institucije odkrivajo nadarjenosti in posebne talente, ki bi lahko potencialno bili uporabni za druge člane skupnosti, v dolgoročni perspektivi pa tudi za družbo kot celoto. Ko učitelj odkrije te posebne sposobnosti in nadarjenost, je njegova naloga spodbujanje in podpora pri razvijanju nadarjenosti v vrline, in sicer tako, da naposled, v idealnem primeru, vsaka posamezna oseba opravlja delo, za katero je najbolj ustrežna ter, posledično, najbolj usposobljena. Na ta način sta zagotovljena splošen napredek družbe ter individualna izkustva dobrega življenja oziroma *eudaimonia*.

Platonova Akademija je bila znana kot »institucija brez moči, a izjemnega slovesa« (Baltes 1993, 13). Skladno s tem se ponovni premislek Platonove šole in študija potencialov implementacije njenih osnovnih pedagoških elementov – temelječih na dialogu – v današnje izobraževalne ustanove lahko izkaže ne le kot historični prototip tega, kar bi *lahko* bil, temveč kar bi *moral* biti kolektivno želeni model vseh naših šol – tako javnih kot zasebnih – in prednostna pot naproti boljši in trajno vitalni prihodnosti človeštva. To je pa tema, v okrožju katere težje najdemo boljšega sogovornika od Nietzscheja.

Akademija kot model

Platon je približno od leta 387 pr. n. št. deloval na območju Aten, ki je bilo poimenovano po njegovem prvotnem lastniku Akademosu oziroma Hekademosu. To območje veljalo za sveto okrožje. Ob njem je Platon imel nekaj zemljišča z vrtom in hišo, v kateri je tudi živel. Učil je tako v telovadnici (*gymnasion*) tega okrožja kot tudi v svojem vrtu. Telovadnica je bila polodprt prostor, v katerem je izvajal začetniška predavanja, medtem ko je na svojem vrtu razpravljajl z učenci, ki so že bili na višji stopnji (Baltes 1993, 7). Velja obče strinjanje, da Platon ni sam poimenoval svoje šole, ampak je sčasoma postala prepoznavna kot Akademija, napis nad vhodom v katero je veleval: »Nihče, kdor ni matematik, naj ne vstopi!«.

Zdi se, da je Platonov primarni namen ali temeljna motivacija za vzpostavitev lastne šole bil vplivati na in izboljšati politično življenje, in sicer z izobraževanjem ljudi na pozicijah moči v *polis* oziroma posameznikov, ki se bodo na pozicije moči povzpeli v prihodnje. Mnogi izmed njegovih učencev so dejansko prevzeli politične funkcije, bodisi kot zakonodajalci bodisi kot svetovalci politikov in funkcionarjev, ali se angažirali v smislu današnjega *aktivizma*, ki so takrat bili povečini enačeni z vsakršnimi nasprotniki tiranskim oblastnikom. V nasprotju s sofističnim treningom v političnih zadevah je Platon povzdignil izobraževanje v Akademiji na raven osebnostne rasti, stremeč k doseganju veličine značaja, vrline (*areté*) in naposled dojema resnice, ki se skriva v ideji Dobrega.

Za doseg tega cilja je Platon moral storiti korak več kot druge šole takratnega časa. Njegova šola, Akademija, je bila organizirana in *živeta* kot skupnost svobodnih in enakih posameznikov. Nepresenetljivo je k podobni zasnovi stremela večina kasnejših filozofskih šol, še najbolj epikurejska (Frischer 1982, 63), medtem ko so mnoge druge imitirale način poučevanja in razprave v Akademiji (Krämer 1971).

Na tej točki pridemo do primata razprave v izobraževanju – *elenchus* – in prav gotovo tudi primata razprave v vseh zadevah *polis* ter v zasebnem življenju. Slednje potrjuje Platonovo enačenje mišljenja z razpravljanjem (*logos* in *dialogos*); v *Sofistu* (263e4) se vpraša, mar nista misel in govor isto, s to izjemo, da je to, kar se imenuje misel, neizgovorjen pogovor duše same s seboj? Tako s spodbujanjem dialoga Platon spodbuja mišljenje, ki je v tej luči bilo osrednji namen Akademije. Šola je s tem promovirala in kultivirala mišljenje tistih, ki imajo sposobnosti in za to potrebne talente ter hkrati tistih, ki bodo postali vplivni v političnih zadevah družbe.

Raziskovanje in poučevanje seveda nista zmeraj zasledovala čistih teoretskih ciljev, saj so mnogi študenti Akademije že bili aktivno vključeni v politiko (Baltes 1993, 18) ali so se v nameravali angažirati kasneje. Platon je le eden izmed mnogih kolegov iz Akademije, ki so se potegovali za politično moč (Guthrie 1975, 26–32), bodisi v svetovalski vlogi iz ozadja ali v bolj javni, celo vodilni vlogi.

Spoznanje tega, kar je dobro za države in posameznike, je bilo možno le skozi temeljito izobraževanje in nepristransko iskanje resnice, stran od zmede in predsodkov aktivne politike – z drugimi besedami, bilo je možno le za filozofe, 'ljubitelje modrosti'. Upoštevajoč, da so filozofi edini dobri vladarji, [Platonova] vloga ni bila skočiti v vrtnice politike, temveč stremeti k temu, da iz sebe in drugih potencialnih vladarjev naredi filozofe. Ker je prvi korak bil izobraževanje, je ustanovil Akademijo. (Guthrie 1975, 19)

Platon se nikoli ni oddaljil od primarnega namena izobraževanja, torej državnštva, in svojega lastnega cilja, da kar se da veliko njegovih študentov iz Akademije odide v politiko. Dasiravno »ne kot sami na poziciji moči, temveč kot zakonodajalci ali svetovalci funkcionarjev« (Guthrie 1975, 23). Ob zgodovinskih dejstvih, ki nakazujejo na realizacijo Platonovih namenov, nas tudi mnogi drugi pisni viri vodijo do enakih zaključkov glede političnega poslanstva Akademije. Ne le celotna drža *Države*, ki se gotovo prilega Platonovim pedagoškim ciljem, tudi *Sedmo pismo* (zlasti 325–326) – v kolikor predpostavimo njeno avtentičnost (prim. Fritz 1968) – razkrije, da »namen Platonove šole ni le pomagati posameznikom pri razvoju v filozofiji, temveč tudi oblikovanje koristnih posameznikov za vodenje države« (Lynch 1972, 58).

Lahko bi domnevali, da je ta politični vidik Akademije imel opraviti z njeno relativno odprtostjo, čeprav je moč sklepati (Lynch 1972, 57), da je bilo razmeroma običajno, da so bile aktivnosti v telovadnicah – kot omenjeno zgoraj, je del dejavnosti Akademije potekal tudi na območju telovadne šole – odprte javnosti in opazovalcem, skratka, nečlanom. A to ne pomeni, da je lahko vsak mimoidoči prisostvoval izobraževalnemu procesu šole, saj je sodelovanje v Akademiji zahtevalo določen nivo predanosti. Platon ni zaračunaval šolnine in, vsaj zdi se tako, vsakdo je bil dobrodošel, da se pridruži. Učenci so se vendarle morali posvetiti študiju in bili sposobni pokriti svoje življenjske stroške. »A za tiste, ki so imeli sredstva in so si tega želeli, je skupnost šole bila precej odprta. [...] nikjer ni zaslediti, da bi bilo s formalnostmi, skrivnostnimi pogoji ali kakorkoli drugače komurkoli preprečeno sodelovati« (Lynch 1972, 57). V tem oziru je Akademija bila precej drugačna od samostanskih organizacij pitagorejske skupnosti. Avtorji, ki trdijo, da je bila Platonova šola zaprta, sekti podobna skupnost, se tako zelo verjetno motijo. Iz virov si lahko ustvarimo sliko, da je »Platonova šola bila relativno odprta institucija in [...] se ni bistveno razlikovala v tem oziru od ostalih atenskih šol visokega izobraževanja« (Lynch 1972, 58).

Uradno je vodenje šole seveda pripadalo Platonu. Ob njem so poučevali in raziskovali tudi drugi v Akademiji, ki pa se niso posvečali le filozofiji. Mnogi med njimi so se ukvarjali s specifičnimi področji znanosti, zlasti z matematiko in astronomijo (Baltes 1993, 8). Kljub temu je Platon bil prepoznan kot avtoriteta, njegovemu vodenju ni oporekal nihče. Sam je svojo vlogo v Akademiji videl kot prvi med enakimi, torej tisti, ki usmerja delo šole, a ga ne narekuje v vsaki podrobnosti. »Platon je deloval kot arhitekt, ki formulira probleme [...] bil je nekakšen načrtovalec in oblikovalec problemov [...] hkrati pa je ponudil smer, v kateri bi se naj iskale rešitve« (Baltes 1993, 8). Njegovi sodelavci so v svojem raziskovalnem delu bili samostojni, ob raziskovanju pa jim je bilo zaupano tudi poučevanje. Ob tem jim je bilo dovoljeno in so bili celo spodbujani k razvijanju lastnih teorij in k poučevanju skladno s svojimi lastnimi pogledi in stališči, čeprav so ta morebiti nasprotovala Platonovim, »saj je splošna toleranca bila ena ključnih značilnosti platonske Akademije« (Baltes 1993, 9).

Na tej točki se že kaže določen obseg pravičnosti oziroma dostopnosti v povezavi z izjemnostjo oziroma odličnostjo. Lahko bi sklepali, da je Platon svoje razprave javno predstavljal ne z namenom, da bi v glave svojih mlajših kolegov in učencev vlival svoje zamisli, totalno vednost ali doktrino, temveč zato, da bi predstavil svojo pozicijo – težko bi trdili, da Platon ne zavzame jasne pozicije v svojih tekstih glede večine filozofskih problemov tistega časa –, a brez *pridiganja* o svojih stališčih kot absolutni resnici. Dialogov svojih filozofskih besedil tako ni predstavljal »na način *αὐτὸς ἕφα* (mojster je spregovoril), kar bi onemogočilo vsakršno nadaljnjo razpravo, temveč le v obliki namigov možnih rešitev« (Baltes 1993, 18). Temu ustrezno so razprave ob Platonovih stališčih glede filozofskih in političnih problemov ter dialektike kot filozofske metode, ki postopoma vodi k vednosti, prinašale tudi pedagoške konceptualizacije dialektike, sokratsko metodo – v nasprotju z didaktiko –, ki stimulira h konstruktivnemu dialogu. Kljub svoji dominantni vlogi je Platon zavračal vsak poskus dokončne teorije, ki bi odvracala od nadaljnjega raziskovanja in študija. Njegov namen ni bila »*vera v njegovo učenje*, enostavno *δόξα*, temveč vednost, ki se jo lahko doseže le skozi dolgo trajno osebno predanost problemu raziskovanja« (Baltes 1993, 18). Da bi našli rešitev problema, ki ga je običajno predstavil Platon, so bili posamezni učenci in raziskovalci spodbujani k samostojnemu raziskovanju in zanašanju na lastne talente ter moč uma.

Mišljenje zaradi mišljenja samega in potencialna rast značaja, ki vodi do vrline in dobrega življenja, je tako ves namen Akademije in Platonovega sokratskega načina izobraževanja. Nobenega dogmatizma, nobene predpisane vednosti, nobenih vnaprejšnjih absolutov ali absolutne nujnosti neposredne koristi dosežene vednosti. Ne vednost-kako, marveč vednost sama. Temu ustrezno je študij v Akademiji pomenil biti del skupnosti filozofov in življenje filozofa v zasledovanju *boljšega*.

Vsak izmed nas mora pustiti ob strani vse druge znanosti in se z največjo vnemo posvetiti samo iskanju učitelja, ki ga lahko usposobi, da s svojo močjo in s svojim spoznanjem razločuje med slabim in dobrim življenjem ter si med mnogimi življenjskimi oblikami izbere zmeraj najboljšo. (Platon 1995, 319 [618c])

Platonova šola seveda ni bila prva te vrste v Atenah, saj je »bilo veliko primerov teh še pred Platonovo ustanovitvijo Akademije« (Lynch 1972, 55). Vendar je njegova institucija imela bolj zapleteno in razdelano strukturo v primerjavi z ostalimi že obstoječimi šolami in institucijami visokega izobraževanja v Atenah. Organizacijska struktura Akademije je bila dvojna. Grobo orisano je šlo za skupnost učencev – mlajših, (večinoma) dečkov – in študentov na višji stopnji, ki jim je običajno bilo dovoljeno poučevati in izvajati samostojno raziskovalno delo. Kljub visoki ravni neodvisnosti in enakosti je Platonov status bil nekoliko drugačen oziroma višji od ostali, navsezadnje je bil ustanovitelj šole. Kot prvi med enakimi je imel prej vlogo »mojstra diagnoze kot mojstra zdravila; če problema ni rešil sam, je zmeraj vedel, kje ta tiči« (Livingstone 1944, 6). V Akademiji je igral vlogo samostojnega misleca, katerega uvid in spretnost v formulaciji problema mu omogočata nudenje splošnih nasvetov in metodološke kritike drugim samostojnim mislecem, ki spoštujejo njegovo modrost in ki bi jih njegova osebnost lahko nadvladala, a se smatrajo vsaj toliko kompetentne za ukvarjanje s podrobnostmi na posameznih področjih. (Cherniss 1962, 65).

Slednje trditve ne gre kar tako spregledati. Potrebno je namreč jasno vzpostaviti, kakšna je bila narava in stopnja neodvisnosti znotraj Akademije, saj se v tem aspektu institucionalne organizacije in odnosa med učiteljem in učencem skriva ključ do uspešnega pedagoškega dela, ki stremi k doseganju izjemnosti. Takšna je vsaj moja spekulacija, ki jo bom v nadaljevanju razvijal s pomočjo Nietzschejeve ideje izobraževanja skozi kultivacijo in v odmiku od demokratičnega ideala niveliranja in ustoličevanja povprečnosti. Mnogi dokazi nedvoumno kažejo v smeri enakega zaključka: »Akademija ni bila šola, v kateri bi se poučevala ortodoksna metafizična doktrina ali združenje članov, od katerih se je pričakovala podreditev teoriji idej« (Cherniss 1962, 81). Akademija torej ni stremela h goli reprodukciji lastne doktrine ali kurikulumu in namena.

Nadalje, kot Cherniss implicira in Lynch kasneje tudi dokaže (1972, 56), ter v nasprotju s pogostimi domnevami, Akademija ni bila sektaška skupnost. To pomeni, da Platonova šola ni pripadala nobenemu vzpostavljenemu ideološkemu sistemu, bodisi religioznemu, političnemu ali filozofskemu. Tudi Platonova lastna filozofska in politična stališča so bila podvržena dvomu in razpravi. »Z drugimi besedami, nekdo je lahko bil – kot denimo Eksodus – član Akademije, brez da bi bil platonist; nekdo je celo lahko postal znanstvenik v Akademiji, brez da bi sprejemal teorijo idej« (Lynch 1972, 56). Najočitnejši primer je Aristotel, ki je v Akademiji študiral in delal skoraj dve desetletji (prim. Anagnostopoulos 2009). Čeprav je Platon imel močna stališča glede mnogih vprašanj, od temeljnih aksiomov teorije idej do etike in teorije dobrega vladanja, teh stališč ni postuliral v svoja poučevanja kot nesporne doktrine, ki bi jih njegovi učenci morali vehementno zagovarjati. Prej je upal, da bo zbudil določen vzgib pri študentih in kolegih, vzgib, ki jih bo spodbudil k spoprijemu z »metodo vpraševanja, ki jo je sam podedoval od svojega učitelja Sokrata, ta pa bi jih pravilno izvajana vodila do resnice; a to je bila resnica, do katere je vsak moral priti sam« (Dillon 2005, 16).

Na tej točki je vprašanje po sodobni šoli neizogibno. Koliko samostojnosti ta dovoljuje učencem? Koliko učnega procesa in poti naproti vednosti je prepuščenega učenčevi lastni iniciativi? Koliko posebnih talentov in sposobnosti sodobne izobraževalne ustanove sploh odkrijejo in spodbujajo? Teh vprašanj se v nadaljevanju lotim z Nietzschejevo radikalno kritiko šole, ki ob zagotavljanju dostopnosti in spodbujanju enakosti pozablja na izjemnost. Povezava ni naključna, saj Nietzschejevo vizijo v prihodnost usmerjene družbene organizacije s Platonom povezujeta dva jasna motiva. Prvi je Platonova komunitarna zasnova razmerja med posameznikom in skupnostjo, kar potrjuje s tezo, da je posameznik ustvarjen zavoljo celote in ne celota zavoljo posameznika (*Zakoni*, 903c), medtem ko se drugi motiv kaže v ideji izobraževanja in kulture za vodenje, saj je »kakovost vodij skupnosti zadnje, kar si ta lahko privoščijo prepustiti naključju« (Moberly 1944, 19).

Prihodnost demokratičnega izobraževanja skozi Nietzschejevo kritiko sodobne šole

Dolga zgodovina pojma *paideia* sugerira pomen vzgoje in izobraževanja. Za kultivacijo idealnega pripadnika skupnosti mora biti namreč oboje ustrezno izvedeno. Ta skupnost ima lahko obliko nacije, določene manjšine ali etnične skupnosti, tudi transnacionalne družbe, kot je denimo Evropska unija. Čeprav moj prikaz črpa skoraj izključno iz evropske perspektive, ga nikakor ne gre aplicirati le na evropske izobraževalne ustanove, saj je izobraževanje – ali kultivacija v svojem institucionaliziranem smislu – univerzalnega obsega, ima skupne korenine in se v *globalni dobi* sooča s podobnimi problemi na vseh koncih sveta.

V nadaljevanju se bom vprašanj povezanih z našimi šolami lotil skozi dva Nietzschejeva, torej *samoumevno* kontroverzna pojma: *Nivellierung* in *Misarchismus*. Prvega, grobo preveden kot *izravnavanje*, Nietzsche ne uporablja pogosto – veliko bolj je značilen za Kierkegaardove tekste (Miles 2013, 6. pogl., op. 2) – a je vendarle prisoten bodisi *in absentia* v aforizmih in skozi metafore bodisi izražen s terminom *Ausgleichung* (*izenačevanje*), zlasti v *H genealogiji morale* (I, §12; I, §16) in *Onstran dobrega in zlega* (§242). Prevodi med tema terminoma običajno ne razlikujejo, kar je bolj ali manj neproblematično, saj oba izražata isto idejo. Prav to Nietzschejevo idejo želim aplicirati na sedanje izobraževalne ustanove in jo povezati s pretežno kierkegaardovskim konceptom horizontalne komunikacije, ki se kaže v vzponu žurnalistične klike in njenih *množičnih storitev* v drugi polovici 19. stoletja ter njenem pridobivanju na moči tekom prejšnjega stoletja. Žurnalizem je tarča Nietzschejeve nebrzdane kritike, saj se prav v žurnalistiki »stekata obe smeri: razširjanje in zmanjševanje izobraženosti si tukaj podajata roko« (OP, 39).

Ob razpravi o izravnavanju bom premislil tudi drugi osrednji pojem, ki sem ga izpostavil zgoraj – *Misarchismus*, običajno slovenjen kot mizarhizem. Tega je potrebno analizirati skozi vprašanje demokracije in demokratične organizacije javnega ter političnega življenja, še zlasti izobraževalnega sistema.

Ob tem bom trdil, da je demokratično stremljenje k družbeni organizaciji brez elit in vodij – mizarhizem, z eno besedo – temeljni princip izravnavanja, torej pristopa k življenju in politiki, za katerega je značilen »zadnji človek, ki vse dela majhno« (Z, Zaratustrov uvodni govor, §5), kjer je vez z Platonom in namenom ter pedagoškim pristopom v Akademiji očitna. V nadaljevanju skratka problemsko izpostavljam vprašanja prihodnosti *naših* (demokratičnih) izobraževalnih ustanov, za katere se zdi, da padajo vse globlje v produkcijo črednih vrlin, specializacije in povprečnosti.

Koncepta, ki se nam, dedičem razsvetljenstva, zdita vsakdanja – demokracija in izobrazba – sta močno prepletena ter medsebojno odvisna. Nietzschejev »tragični realizem« (prim. Kirkland 2010), torej njegova intuicija, da so figure z velikimi političnimi ambicijami, celo tirani, nujne »zaradi človeških možnosti, ki jih predstavljajo, in ne zaradi učinkov, ki jih prinašajo« (Kirkland 2010, 57), je manifestacija njegove skrajno negativne ocene razraščajočega se izobraževalnega sistema, ki z roko v roki hodi z demokratizacijo in posledično občo liberalizacijo. Skratka, širitev izobraževalnega sistema – predvsem kot rezultat univerzalnega obveznega izobraževanja in neselektivnih šol – generira nenehno naraščanje potrebe po učiteljih; ti niso podvrženi skorajda nikakršni selekciji, kar rezultira v povprečnosti učiteljev in posledični povprečnosti učencev. To je demokratični in mizarhistični pristop k izravnavanju. Sprva gre za vsiljevanje pravih vrednot (črednih vrlin) v izobraževalnih ustanovah, kar je proces, ki vodi h konstrukciji horizontalne komunikacije množice (splošne družbene strukture) in njenemu preziranju česar koli *višjega*. Nietzschejeva uvodna teza na začetku besedila o izobraževalnih institucijah, skovanem v platonskem duhu razprave, naj služi kot osrednja teza moje eksplikacije:

Dve domnevno nasprotujoči si, v svojem delovanju enako pogubni, v svojih rezultatih pa naposled združeni struji danes vladata našim izvorno na povsem drugačnih temeljih osnovanim izobraževalnim ustanovam: na eni strani težnja k največji možni *razširjenosti izobrazbe*, na drugi pa težnja po njenem *zmanjšanju in oslabitvi*. (OP, 16)

Nietzsche nas zbega v dvojem: prvič, kakšne so potem pozitivne posledice vse bolj razširjenih izobraževalnih ustanov in domnevno dobronamernega univerzalnega izobraževanja, in drugič, kaj bi bil namen šibkih in nepomembnih izobraževalnih ustanov? Njegova ideja je precej enostavna in zveni nekoliko neo-marksistično: »Skladno s prvo težnjo se mora izobrazba vnesti v vse širše kroge, v smislu druge tendence pa se od izobraževanja pričakuje, da odstopi od svojih najvišjih samopašnih zahtev in da se uslužno podredi drugi življenjski formi, formi države« (prav tam).

Tukaj se kažejo prve sledi zlonamerne rabe kulture. Demokratizacija in liberalizacija prinašata egalitarizem, ki ga je Nietzsche tako zelo preziral in katerega bistvena naloga je preobraziti vertikalno komunikacijo v horizontalno komunikacijo. Ta *anti-vertikalizem*, kot je Sloterdijk (2000) poimenoval to, kar sta Nietzsche in Kierkegaard razumela s pojmom izravnavanje, vodi v »žalostni položaj sedanje gimnazije. Najbolj omejena stališča so tako rekoč prava, saj nihče ni sposoben doseči, ali vsaj označiti mesta, kjer vsa ta stališča postanejo napačna« (OP, 61–62).

To je vrsta izravnavanja, ki vse dela bolj podobne drug drugemu, enake, *navadni* človek – povprečnež – pa postane merilo kulture, neglede na naravo *resnice*, ki jo ta povprečnež poseduje. To je trenutek kulturne reprodukcije, ki je v tem primeru izvedena povsem ideološko, proti čemur ni moč narediti ničesar. »Človek, skratka, živi v svetu, ki so ga ustvarili drugi, zato je ujet v tem družbeno konstruiranem okviru« (Aspers 2007, 493).

Okvir oziroma skupek vrednot je vnaprej določen. Ko vstopimo v post-natalno obdobje življenja, in nemudoma, ko se vzpostavi prva *interakcija*, se ideološki material prične vpisovati ali »tetovirati« (prim. Sloterdijk 1999) v naš kognitivni aparat, s čimer formira in oblikuje spekter vrednot naše individualne, družbene in historične identitete. Demokratični družbeni okvir deluje na enak način; naivno bi bilo trditi nasprotno, pretirano bi bilo reči, da gre za načrtno delovanje. Demokracija si, tako kot katerikoli drugi politični ali ideološki sistem oziroma sistem vrednot prisvaja Resnico in stremi k moralni hegemoniji. Težko bi se ne strinjal s Siemensom (2009, 21), da se »demokracija zato primarno nanaša na niz vrednot ali idealov – v poznih Nietzschejevih delih vedno bolj prepoznana kot mreža golih 'modernih idej' – a tudi na značaj, način razmišljanja ali tip, ki uspeva in dominira pod temi vrednotami.« Demokratični niz vrednot elegantno služi demokratičnemu sistemu in pridaja k reprodukciji razsvetljenskih idealov, ki so, iskreno rečeno, na sebi seveda povsem sprejemljivi.

Ko pa te ideale ovrednotimo skozi dejansko historično perspektivo, kmalu naletimo na dva razloga »za Nietzschejevo pomankanje zaupanja v demokracijo: tiranijo ljudstva in spodbujanje uniformnosti, ne pluralizma« (Siemens 2009, 25). Nietzsche sam je poudaril, da »dandanes demokracija idej vlada v vsakih možganih – kjer je gospodar kolektivna množičnost. Neka posamezna ideja, ki je želela biti gospodar, se sedaj imenuje ... 'fiksna ideja.' To je naša metoda ubijanja tiranov« (W, §230). Ta demokratična težnja h kolektivismu v Nietzscheju zbuja dvom v egalitarna prizadevanja demokratičnega sistema, saj naposled vodi v »*sistematično izključitev razlike*« (Siemens 2009, 26).

Demokracija nekako *naravno* poudarja ideal soglasnega kolektiva. Medtem ko koncept demokracije kot družbeno-politični sistem teži k pluralnosti, v katerem posamezniki smejo slediti svojim lastnim zasebnim idealom, prepričanjem in vrednotam, in so k temu celo spodbujani, *realnost* demokracije nenehno dokazuje prav nasprotno: večina oziroma množični subjekt uzurpira tako javno in politično kot tudi zasebno sfero. Proces demokratičnih volitev (*elekcija*) vodilnega političnega programa za prihodnost hkrati postane demokratična *selekcija*, v kateri so izključeni marginalne družbene skupine in (izjemni) posamezniki. Ko Nietzsche reče »tiranija ljudstva«, misli na večino, ki se povsem legitimno tvori okrog nekaj centralnih idej, idealov in vrednot sestavljajoč *jedrni* ethos. Čeprav je njeno nasilno – nekdo bi rekel demokratično – zagovarjanje enotnosti morda legalno, zagotovo ni legitimno. Posledično »iz družbe zraste čredna doktrina. Ko je ta element vrednotenja ustvarjen, bo vladala čredna morala: dominirala bo morala, ki je dobra za 'skupnost' ali čredo ... ena izmed posledic tega je, da povprečje postane norma« (Aspers 2007, 488), postane razumljena kot normalnost in kot mera nujne spodobnosti.

Če je za ohranjanje monarhičnih in aristokratskih družbenopolitičnih sistemov potrebna vera – najprej vera v eno, vrhovno in (skorajda) božje bitje, hkrati pa prepričanje, da moč elite ustreza njeni sposobnosti –, demokracija pravzaprav predstavlja *nevero* (SW, XI, fr. 26) v *nad-bitja* in legitimnost hegemonije elite. Elita zagotovo nujno ne pomeni že odličnosti, a vendar proces sistematičnega izključevanja potencialne odličnosti, ki ga poganja kolektivni resentment (Stockdale 2013), povzroči, da je vse, kar je drugačno ali izven norme, vse, kar bi lahko dominiralo ali dominira, prezirano, preganjano in izgnano. Značilnost, ki jo želim izpostaviti, je »demokratska idiosinkrazija proti vsemu, kar vlada in hoče vladati, moderni *mizarhizem* (da skujemo grdo besedo za grdo stvar)« (GM, II, §12).

Kjer je enotnost vrlina in skupnost gospoduje nad posameznikom, demokracija doseže svojo najvišjo, najplemenitejšo obliko in hkrati svojo najnižjo, najbolj cinično obliko, saj se enotnost enostavno sprevrže v enoličnost. Na eni strani družbena enotnost služi kot garant mirnega sobivanja, medtem ko so marginalne sfere družbene strukture potiskane vse bolj na obrobje, nekatere pa naposled celo agresivno izločene. Slednja trditev bi se lahko zdela hitra in pretirana, a so nam znani mnogi zgodovinski primeri, nekateri med njimi so še zmeraj zelo živi, ki jasno kažejo na pisan spekter interpretacij demokracije (denimo velika večina osamosvojenih ali novonastalih post-kolonialnih držav, mnoge post-sovjetske in post-socialistične vzhodno- in srednjeevropske tranzicijske države, precej srednjeazijskih držav idr. Vse kažejo zelo fleksibilno idejo tega, kaj pomeni in koga predstavlja demokracija kot družbenopolitična struktura).

Moj namen je osvetliti najbolj banalne demokratske družbe (Zahodnega sveta), v katerih najpogosteje uporabljeno orožje nista niti puška niti nož, temveč resentment. Nietzsche opozarja, da »je pod znamenjem mizarhizma izključitev razlike radikalizirana v spodbujanje sovraštva, ki se skriva za demokratskimi vrednotami« (Siemens 2009, 29). Mizarhizem je skratka hkrati bistvena motivacija in manifestacija demokratskih vrednot. To sta vrednoti svobode in enakosti – liberalni egalitarizem –, ki vodita k dejstvu, da je »v resnici 'enakost za vse' isto, kot 'delati vse enako' oziroma '*Ausgleichung*'« (Siemens 2009, 26). Slednji termin, znan tudi kot *Nivellierung* oziroma izravnavanje, je temeljno povezan z mizarhističnimi značilnostmi, ki bremenijo demokratski ideal. Nadalje, v Nietzschejevem *zrelejšem* obdobju so »demokratske vrednote enakosti in svobode zapovrstjo povezane z nevero, zavrnitvijo, sovražnostjo in naposled s sovraštvom do avtoritete in oblasti kot njihova globlje ležeča motivacija in pomen« (Siemens 2009, 29). Koncizno rečeno, po Nietzscheju obstaja neposredna kavzalna vez, ki poteka vse od demokratskih teženj k selektivni izključitvi vsega in vsakogar izjemnega ali izrednega in, naposled, do sovražnega resentimenta do vsega *višjega*, bodisi kulture bodisi vlade. »V tem smislu ideal *Gleichheit für Alle* identificira z dejanskim *Gleichmachung Aller*, s procesom izenačevanja ali izravnavanja, ki služi interesu tiste oblike življenja, ki uspeva in nastopi dominacijo vladanja z demokratskimi vrednotami: 'čredno bitje'« (Siemens 2009, 32).

Negativna čustva družbe do višjega so, kot trdi Nietzsche, močno prisotna tudi v izobraževalnih ustanovah. »Enake 'demokratske instinkte', enako 'plebejsko sovražnost do vsega privilegirane in avtokratskega' lahko prepoznamo v demokratizaciji izobraževanja in v zanikanju, da 'vso višje izobraževanje pripada izključno izjemnim'« (Tongerens 2007, 9). Povrh tega pa Nietzsche vehementno zatrjuje, da je »vsako povišanje tipa 'človek' do zdaj opravila aristokratska družba« (ODZ, §275), medtem ko sedanje izobraževalne ustanove stremijo k izobraževanju človeka, ki bo »koristna, delavna, vsestransko uporabna in spretna čredna žival človek,« s tem pa bo »demokratiziranje Evrope pomagalo k rojstvu tipa, v najbolj prefinjenem smislu pripravljenega za *suženjstvo*« (ODZ, §242).

A zakaj je to sploh pomembno? Če egoman Nietzschejevega tipa analitično in deskriptivno razreši misterij preziranega genija, čemu se potem zateka k tako entuziastičnemu in gorečemu boju zoper mline na veter liberalne demokracije? Pomenljiv bi lahko bil zaključek zgoraj navedenega odlomka, ki pravi, da je »demokratizacija Evrope ... hkrati neprostoVOLjna ustanova za vzgojo *tiranov* – pri čemer je treba to besedo razumeti v vseh smislih, tudi v najbolj duhovnih« (prav tam). Navsezadnje bi Nietzsche lahko govoril tudi o sebi.

Siemens (2009, 30) vendarle meni, da

Nietzscheju ne gre za nekaj posameznikov, ampak, v bistvu, za *prihodnost človeštva*, skrb, ki izvira iz pozitivnega etičnega impulza ... torej iz njegove perfekcionistične zahteve, da preidemo sami sebe kot smo ... Izjemni ali edinstveni posamezniki *ne* nastopajo kot ekskluzivni uporabniki, temveč kot veliki eksperimentatorji.

To dozdevno ekstremno pesimistično ali nihilistično dojetje moderne demokratične in – domnevno – egalitarne družbe, vključno z njenimi izobraževalnimi institucijami, se naposled, v svojem najbolj metafizičnem jedru, izkaže za precej optimistično in polno upanja. Ni zgodovina tisto, s čimer bi se filozof moral ukvarjati; pomembno je prav nasprotno. Jaspers ugotavlja, da »Nietzsche občasno povsem *zavrne* zgodovino« in se z vso vnemo posveti prihodnosti. To pomeni, da »znanost zgodovine postane odvečna. 'Na njeno mesto mora stopiti znanost, ki se ukvarja s *prihodnostjo*'« (Jaspers 1997, 239). To znanost je moč razumeti tako v etičnem kot tudi političnem smislu.

»Nietzschejev projekt prevrednotenja je etični *in* politični projekt: etični v smislu aplikacije določenega reedukacijskega režima na samega sebe, politični pa v smislu želeti aplicirati ta program na preostalo družbo« (Drochon 2010, 75). Nietzsche tako stremi k vsesplošni, kar pomeni politični (kulturni) in etični (izobrazbeni) prenovi, k nadčlovekovemu idealu samo-preseganja. V tem pogledu je Nietzsche zelo podoben svojemu prototipskemu modelu Platonu, ki ga prav tako prevzema megalomanska utopična vizija.

Nietzsche v besedilu *O prihodnosti naših izobraževalnih ustanov* svari, da je izobraževanje, kot je bilo prakticirano zadnji dve stoletji, bilo doslej »bistveno sredstvo za uničenje izjeme« (SW, XII, fr. 9). Naj bo izjema še tako *koristna* za družbo, ji ne bo nikoli uspelo zadovoljiti pričakovanj in potreb množice, brez da bi pri tej vzbudila resentment. Zato demokratično izobraževanje, prepredeno z utilitaristično ideologijo, zavrača izjemo, genija, in stimulira množico, da sama stopa veliki vednosti naproti. V tem smislu po današnjih učilnicah odmeva ta prevladujoči zven:

Kar se da veliko spoznanja in izobrazbe – naprej kar se da veliko produkcije in potreb – od tam pa kar se da veliko sreče. Nekako takole se glasi formula. Tukaj imamo korist kot cilj in namen izobraževanja, natančneje pridobitev, kar se da velik dobiček. (OP, 35)

Brez da se podrobneje lotevam razprave o neselektivnem šolstvu, lahko prepričljivo zatrdim, da »'obče izobraževanje' tako šibi izobraževanje, da sploh ne zmore več zagotavljati nikakršnih privilegijev in nikakršnega spoštovanja,« sam Nietzsche pa gre še dlje in odločno zatrdi, da je »najsplošnejša izobrazba pač barbarstvo« (OP, 37). Ta teza temelji na osrednjem aksiomu kulture oziroma skrivnosti izobrazbe, »da se namreč nešteta množica na videz bori, da bi jo dosegla, medtem ko je v bistvu tako, da jo lahko doseže le majhno število ljudi« (OP, 33). Povsem upravičeno se je ustaviti na tem mestu in te trditve postaviti pod vprašaj, saj je vsaj nekatere pozitivne učinke univerzalnega izobraževanja mogoče prepoznati, gotovo pa tudi neselektivnega šolstva. Zelo očitno je, da je z utilitarističnega stališča širjenje izobraževanja in izobraženosti pomembno prispevalo k manj bede in delni osvobojenosti od negotovosti, če ne že prineslo več sreče. Vsaj večini oziroma povprečnemu človeku. Prav to pa je argument, ki ga Nietzsche v sokratski maniri (*Protagoras*, 355b–357e) prepozna kot zmotno polnega upanja, zlasti ko se splošni nivo kulturnih dosežkov ne meri po najboljših, najspodobnejših v družbi, temveč po povprečnih, najspodobnejših. To pomeni, da se pravice genija demokratizirajo, »da bi se človek osvobodil lastnega izobraževalnega dela in izobraževalne nuje« (OP, 34), medtem ko imajo izobraževalne ustanove vodilno vlogo pri izključevanju izjemnega posameznika, katerega individualnost učitelj graja, »spodbuja pa neoriginalno povprečno spodobnost« (OP, 49).

Nietzschejevo stališče glede učiteljev oziroma vzgojiteljev kot tistih, ki ohranjajo in reproducirajo trend de-sofisticiranja – torej trend, ki vodi od civilizacije nazaj v barbarstvo – je precej očitno in enostavno privzet. Navsezadnje »učitelji svoje učence uvajajo v to, kar sami menijo, da so resnice strokovne discipline in to počnejo na avtoritativen način« (Joosten 2013, 560). Na tej točki nas naj ne obremenjuje sistemski pritisk državnega aparata, ki sili učitelje k implementaciji kurikulumu, ki ga odobri, če ne celo oblikuje državna ali lokalna oblast. Na tem mestu je ključno dojeti implikacije najosnovnejše, a daljnosežne in nedvoumne teze: tudi vzgojitelji sami so bili vzgojeni (SM, Kaj Nemcem manjka, §5).

Vzgojitelji ali učitelji so tisti, ki posedujejo resnico, četudi le za nekaj ur v dnevu v prostorih učilnic.

So oblastniki resnice in tako resnica tudi v tem primeru pomeni izraz volje do moči, »Nietzsche pa dojema vladarje kot egoiste, ki želijo svojo moč povečati s tem, da vsiljujejo pravila in vrednote« (Aspers 2007, 484). Tiste, ki trdijo, da so posredniki med človekom in bogom (v kakršnikoli obliki), da obvladujejo tok narave in da so oni in le oni tisti, ki *vedo* resnico: to so svečeniki, ki »lahko človeštvu vsilijo 'zapovedi'« (Aspers 2007, 485). Svečeniki imajo dolgo zgodovino kot vzgojitelji, a gre za nekaj več – pridiganje resnice, božje besede, izza prižnice in predavanje resnice, vednosti, izza katedre imata mnogo skupnih značilnosti in simbolnih mehanizmov. V obeh situacijah gre za prenos resnice, ki obstaja v mnogih oblikah, med katerimi so najznačilnejši običaji, ki ustvarjajo civilizacijo in kulturo. Ti sta zmeraj kolektivno prakticirani – na tak način se družba reproducira, družbeni spomin pa ohranja.

Šola, kot najvplivnejši dejavnik in mesto reprodukcije družbe ter družbenih norm oziroma mesto sekundarne socializacije, ima izjemen vpliv na oblikovanje identitete učencev, njihovega sistema vrednot in posledičnega vedenja. Še več, znanje, ki ga učenci prejmejo za to, da bi ga uporabili v *resničnem* življenju zunaj učilnice, je v svojem najpomembnejšem delu – normativnem delu – odvisno od učiteljevega partikularnega nazora in njegovega specifičnega sistema vrednot. Vpliv učiteljevih lastnih ideoloških predispozicij je tako neizogiben. »Ena govoreča usta, zelo veliko ušes in pol toliko pišočih rok – to je zunanji akademski aparat, to je izobraževalni stroj univerze na delu« (OP, 112).

Ena od široko sprejetih vrednot, ki jo ceni in spoštuje najverjetneje vsak učitelj, je inherentna vrednost univerzalnega izobraževanja in naraščajoče širjenje dostopnosti izobrazbe na vseh nivojih. »Pomislil le na nepregledne trume učiteljev, ki so v najboljši veri usvojili dosedanji sistem vzgoje, zato da ga mirne duše in brez resnega premisleka prenašajo naprej« (OP, 66). Ideja izobraženega povprečnega človeka je tako globoko zakoreninjena v zahodnem ethosu, da je Nietzschejev prezir slišati otročje kljubovalen. Pomislimo na prihodnost naših izobraževalnih ustanov, ko bo vse večja potreba po učiteljih – če se to ni že zgodilo – preseгла *zalogo* naravno razpoložljivih v določenem svetovnozgodovinskem trenutku.

Skoraj povsod namreč najdemo tako pretirano veliko število višjih izobraževalnih ustanov, da je zanje zmeraj potrebnih neskončno mnogo več učiteljev, kot bi jih narava nekega naroda, tudi ob bogati nadarjenosti, zmogla proizvesti; in tako v te ustanove pride preobilica nepoklicanih, ki pa s svojo pretežno številčnostjo in z instinktom 'similis simili gaudet' postopoma določajo duha teh ustanov. (OP, 67)

Kakšno oceno lahko podamo 150 let po tem, ko so bile izrečene te besede? Precej enostavno bi se bilo strinjati z Nietzschejevo napovedjo, da so sedaj prav najboljši učitelji morda še najmanj primerni za vzgojo te neizbrane skupaj nametane mladine, saj morajo najboljše, kar bi lahko dali, pred njimi skrivati.

Neznanska množica učiteljev po drugi strani meni, da imajo prav, saj so njihovi talenti vsekakor v harmoničnem odnosu z nizkim letom in bornostjo njihovih učencev. Iz te množice se razlega pozivanje k snovanju zmeraj novih gimnazij in višjih izobraževalnih ustanov. (OP, 67–68)

Čeprav rezultati raziskav PISA, ki jih opravlja Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), kažejo nenehno rast kompetenc 15-letnikov v matematiki in naravoslovju v 65 najrazvitejših državah in gospodarstvih na svetu (OECD 2018), to še ne pomeni, da se je raven izjemnosti dvignila, niti da se je njen obseg razširil. Iz rezultatov lahko razberemo le to, da izobraževalne ustanove postajajo vse boljše v učenju snovi, ki jo učenci morajo obvladati. Doslej še ni bila pripravljena in izvedena nobena raziskava ali študija, ki bi celostno preverila ali *izmerila* odličnost oziroma izjemnost v izobraževalnih ustanovah, kar pomeni, da še zmeraj nimamo boljšega merila in metode od historične perspektive. Leta, ki so pretekla od časa Nietzschejeve kritike, so se izkazala z izjemnim napredkom demokratičnega sistema izobraževanja – od osnov kot je dostopnost do rafiniranih in strukturno spodbujanih kot sta specializacija ter prenos znanj in tehnologij. Kljub temu in kljub zgoraj omenjenim rezultatom kakovost (javnega) šolstva še zmeraj ne dosega pričakovanj 21. stoletja. In še pomembneje, ne dosega zahtev stoletij, ki prihajajo.

Moja trditev, ki je utemeljena na Nietzschejevih pomislekih, izpostavlja potrebo po prestrukturiranju sistema izobraževanja skladno s sokratskimi načeli pedagogike, ki jih je Platon uspešno prakticiral v Akademiji: odkrivanje talentov in izjemnosti ter kultivacija odličnosti. Nietzschejevo delo tako služi kot temeljni kamen, prvič, problema identifikacije v demokratično strukturiranih (povečini javnih) izobraževalnih institucijah in, drugič, kritike pristopa k poučevanju, ki favorizira zlivanje z ostalimi pred izjemnostjo in preseganjem vnaprejšnjih pričakovanj; medtem ko bi sokratska pedagogika oziroma *majevtika* sodobnim šolam lahko predstavljala pomemben vir na obeh ravneh – na sistemskem oziroma strukturnem nivoju kreiranja politik, kakor tudi na najbolj operativnem nivoju izobraževanja, torej v odnosu med učiteljem in učencem. Slednje bi moralo biti najprej osnovano, nato pa prakticirano na način, ki je v največji meri usmerjen na posameznega učenca, njegove partikularnosti in sledi avtonomnosti, osebno oblikovane preference, aspiracije in ideje. Učiteljeva naloga je torej spodbujati vsakega posameznega učenca, kakor je Sokrat spodbujal vsakega sogovornika, neglede na domnevno omejeno moč racionalnega premisleka ali manjka vrline. Bistveno je torej zaznavanje bazičnih sledi individualnosti in grajenje značaja oziroma vrline na teh osnovah, ki se razteza daleč preko običajnega, povprečnega.

Koliko tovrstne pedagogike sodobna demokratična družba sploh dopušča? Demokracija kot mehanizem družbenega in političnega vedenja se poslužuje povsem enakih propagandnih in samo-reprodukcijskih sredstev kot katerakoli druga državna oblika. Formalno rečeno, ni pomembno, katera načela in vrednote ta državna oblika predstavlja, zmeraj se namreč poslužuje istih aparatov države, da bi akumulirala več privržencev, da bi konstruirala družbeno kohezivnost in da bi izključila tiste, ki se ne podreajo uradni ideologiji države. Naivno bi bilo zavrniti to trditev kot preveč marksistično, saj ideologije ne moremo izvzeti iz nobene oblike družbene organizacije – ideologija je namreč njena temeljna predpostavka.

Zato se Nietzschejev argument, da je država sama osrednji *cilj* izobraževanja, zdi verjeten. Čeprav bi demokratična država naj zagotavljala svobodo v vseh sferah življenja – bodisi osebni, religiozni, politični in tudi akademski – vendarle ima moč, s katero stremi k reprodukciji svoje lastne ideološke substance. Zato tako za učenci kot učitelji »na skromni oddaljenosti stoji država z določeno osredotočenostjo nadzornika, da bi od časa do časa spomnila, da je ona smoter, cilj in bistvo te nenavadne govorne in slušne procedure« (OP, 112).

Nietzsche je precej trdno prepričan o zapeljevanju in zavajanju države, ki jo v našem demokratičnem ustroju težje identificiramo kot nosilko ideologije, a bi temu konceptu v visoko spolitiziranem 21. stoletju težje našli očitnejši substrat – četudi je ta močno prepleten z globalnim trgovinskim modelom in transnacionalnimi korporacijami. Tudi v tej luč je Nietzsche ostaja aktualen. Mizarhistični resentment do »pravega nemškega duha« (naj ta duh v našem sodobnem jeziku in svetovnozgodovinskem trenutku pomeni kultivirano, ne-običajno margino civilizacije) je namreč po njegovem mnenju premočan, da bi se mu nekaj velikih posameznikov uspelo upreti in ga obvladati. Enako je z občutkom zavisti, ki preganja te velike može kulture »v samoizgnanstvo s tem, da se vsaja in goji izobraževalna pretenzija v mnogih, saj se skuša uiti strogi in hudi disciplini velikih vodij, tako da se masi dopoveduje, da bo že sama našla pot – pod državo kot zvezdo vodnico!« (OP, 81). Ko se ta politični aspekt združi s prej omenjenim etičnim aspektom, torej psihopolitičnim aspektom splošne liberalizacije – običajno povezan s tem, da javno sfero nadzorujejo demokratični državni aparati – lahko zaključimo, da ni nič liberalnega niti osvobajajočega v teh tako imenovanih liberalnih institucijah, ki kmalu nehajo biti liberalne, brž ko so dosežene.

Potem zlepa kdo ne dela hujše in temeljitejše škode svobodi kakor liberalne institucije. Saj vemo, *kaj* delajo: spodkopavajo voljo do moči, so v moralo povišana izravnava hribov in dolin, strahopetno in uživaško pomanjšujejo – z njimi vselej triumfira čredna žival. (SM, Obhodi nesodobnika, §38)

Nietzsche sam je to strnil koncizno: »Liberalizem: po slovensko *poživaljenje čred*« (prav tam). Ali povprečnost, če uporabim nekoliko manj naturalističen termin.

Slednje rezultira v tem, kar Sloterdijk prepoznava kot vrhunec resentimenta; specifično pa pomeni, da vertikalno komunikacijo v sodobni kulturi zamenja horizontalna komunikacija. Resentiment, kot ga pojmem v pričujočem besedilu (*ressentiment*), je generalizirana vrsta zamerljivega, zavistnega čustva, ki »stremi k identifikaciji nekoga ali nečesa, tarče, še tako nenatančno, odgovorne za občutke prezira, ki jih občuti množični subjekt« (Halsall 2005, 174). Resentiment tako ne meri na nič specifičnega, niti skozi politiko niti skozi kateri koli drugi medij, temveč se manifestira kot simbolno ali imaginarno maščevanje vsemu *višjemu*. Resentiment teži k prevrednotenju vseh vrednot, morda celo k odpravi vrednotenja samega. »*Imaginarno* ali simbolno maščevanje ... lahko zavzame mesto dejanskega povračila. Takšno maščevanje lahko poudari transformacijo vrednot, zamenjavo novih, dosegljivih vrednot za tiste, ki bi se lahko zdele nedosegljive« (Melzer in Musolf 2002, 248).

Tukaj se pokažeta smiselnost in integralna povezanost Nietzschejevih glavnih konceptov – volja do moči, prevrednotenje vseh vrednot, večno vračanje enakega, nadčlovek – zlasti ko nanje pogledamo skozi revolucionarno prakso. Ideali, ki jih je postavila visoka kultura in so nedosegljivi za množico povprečnih, so na valovih revolta užaljenih zamenjani z nekoliko bolj sprejemljivimi ideali. Kmalu se zgodi, da mora tudi v tej situaciji nekdo stopiti iz sence normalnosti in povprečnosti ter prevzeti vajeti. Iniciativa, ki proklamira novega vodjo, ponovno ustvari večno vračajočo se opozicijo med množično (nižjo) in elitno (višjo) kulturo. Nadčlovek je rojen! Z njim pa sistem vrednot, ki bo kmalu postal predmet mržnje, zavisti in resentimenta ciničnih množic, »današnjih tihih večin« (Van Tuinen 2011), ki si pravijo: »Mi šibki smo pač šibki; dobro je, da ne počnemo ničesar, za kar nismo dovolj močni« (GM, I, §13).

Zamenjava vertikalne s horizontalno komunikacijo oziroma to, kar Sloterdijk imenuje »anti-vertikalizem« (Sloterdijk 2000, 57), je pojem, ki izraža isti koncept kot Nietzschejevo izravnavanje. Preprosto pomeni, da se vertikalno vzpostavljena komunikacija, skozi katero množični subjekt dojema kulturne razlike kot nekaj pozitivnega, ali morda celo kot motivacijski dejavnik pri želji po doseganju *višjih* stvari, preobrne v svoje nasprotje. Množični subjekt stremi po tem, da vse potegne *dol*, na svoj nivo, saj to ublaži bolečino, ki jo povzroča diferenciacija. »Čprav bi množični subjekt za razsvetljenje naj videl v procesu razsvetljevanja tako 'korist kot bolečino', resentment vidi zgolj bolečino, ki jo želi anestetizirati« (Halsall 2005, 175). Zmes težnje resentmenta po lahki tarči in tipičnih značilnosti cinične »razsvetljene lažne zavesti« (Sloterdijk 2003, 25) naposled vodi k prevrednotenju vseh vrednot v moderni družbi in, ponovno, k zamenjavi vertikalne s horizontalno komunikacijo.

Namen razvijajoče se množice kot subjekt doseže kritično raven v trenutku, ko obelodanimo pravilo, da mora vsakršno opredeljevanje odličnosti opraviti množica sama. Samoumevno je, da ne bo sprejela, ali potrdila odličnosti, ki bo delala njim v škodo. Takoj, ko imajo moč za to, množice brez zadržkov določijo vrednote, ki so njim v prid. (Sloterdijk 2000, 85)

V sodobni družbi informacijske tehnologije – korenine katere segajo vse do začetkov tiskanih množičnih medijev – imajo mediji ključno vlogo v »razvoju in usmerjanju resentmenta« (Halsall 2005, 175). Kritiko teh sta bolj kot Nietzsche izrazila Kierkegaard in Heidegger; zlasti glede anonimnosti, ki jo zagotavljata množičen način življenja in funkcija medijev kot glasnikov javnosti. »Današnje tihe večine« sproščajo svoj gnev zlasti skozi medije, ki v 21. stoletju predstavljajo mnogo več kot v času omenjene trojice. Žurnalizem je – kot mnogi drugi derivati političnega življenja – prešel fazo demistifikacije in se izrodil v površinski, nečimrn in, še zlasti, populističen (tržno-usmerjeni) *rumeni tisk*.

Tako ponovno pridemo k izobraževanju in Nietzscheju:

V žurnalistiki se stekata obe smeri: razširjanje in zmanjševanje izobraženosti si tukaj podajata roko. Dnevni časopis naravnost stopa na mesto izobraževanja in tisti, ki zahteva izobrazbo, četudi učenjak, mora izkoriščati ta posredniški lepljivi sloj, ki med vsemi oblikami življenja, vsemi stanovi, vsemi umetnostmi, vsemi znanostmi lepi spoje in je tako čvrst ter zanesljiv, kakor je to običajno časopisni papir. V žurnalu kulminirajo značilne izobrazbene namere sedanosti. Žurnalist je služabnik trenutka. Stopil je na mesto velikega genija, vodje za vse čase, osvoboditelja od trenutka. (OP, 39)

Ves kulturni in politični diskurz je reduciran na skupni imenovalc, saj »izravnavanje zmeraj korespondira s splošnim faktorjem, glede na katerega so vsi enaki« (Kierkegaard 2001, 80). V tem stanju stvari, kjer je prva in najpomembnejša skrb naših (gotovo demokratičnih) izobraževalnih institucij »izobraževanje mase«, izvetje in posledična odsotnost genija pomenita manko idej, ki so nujno potrebne za uresničljivo prihodnost človeštva. »Skratka, naš cilj ne more biti izobraževanje mase, temveč izobraževanje posameznih izbranih, za velika in trajna dela oplemenitenih ljudi« (OP, 69), saj je naloga prihodnosti *ustvarjanje boljših ljudi*.

Zaključek

Kultivacija v svoji institucionalizirani obliki je običajno to, kar se razume kot izobraževanje. Moj namen je bil vstopiti v ta diskurz in ob uvidu v pedagogiko ter organizacijo Platonove šole reflektirati, kar ima Nietzsche povedati o kultivaciji *povprečnega človeka* in kakšni so obeti demokratične družbe, v kateri demokratični sistem – ali družbeno organizacijo kot celoto – poganjajo »čredne vrline« (SW, XII, §901), ki spodbujajo mizarhistični resentment proti geniju in težnjo k izravnavanju družbenih struktur. Namera izobraževalnega okolja sedanosti je narediti vsakega človeka nesvobodnega. Človek je le repeticija, kar pomeni, da je izobraževanje v svojem bistvu sredstvo za uničenje izjeme v dobro norme oziroma povprečja. Nietzschejev glavni zadržek glede možnih pozitivnih učinkov sedanjih izobraževalnih ustanov na prihodnost človeštva je osnovna intenca tega procesa izravnavanja v izobraževanju, da vsako novo bitje prilagodi na prevladujoče vrednote in navade (Jaspers 1997, 279). Slednje država uporabi kot ideološki instrument, s katerim posledično omejuje svobodo posameznikov.

Nietzsche trdi, da se vso izobraževanje začne »s poslušnostjo, s podrejanjem, z disciplino, s služabništvom. Kakor veliki vodje potrebujejo vodene, tako tudi vodeni potrebujejo vodje« (OP, 123–124). Vendar gre tukaj za drugačno obliko *nesvobode*, kot jo kroji liberalna in demokratična družba. Kljub naravnemu principu, ki ohranja hierarhične odnose kot samoumevne, »proti temu večnemu redu, h kateremu vse stvari že po naravi težijo, ovirajoče in uničujoče deluje kultura, tista kultura, ki danes sedi na prestolu sedanosti. Vodje želi ponižati na *svoje* tlačane, ali jih privedi do izumrtja« (OP, 124). Prav to tendenco naših izobraževalnih ustanov k izključitvi genija, izjeme, sem želel poudariti, saj »brez te zaščitniške in tople domovine sploh ne bo razvil kril za svoj večni let, temveč se bo sčasoma, žalostno, kot kakšen v zimsko samoto prisiljen tujec odplazil iz negostoljubne dežele« (OP, 70).

Ponovno se bom skliceval na Platonov argument, ki ga je predstavil v *Protagorasu* (1966, 355b–357e), kjer izpostavlja pomen mere in perspektive ter svari pred sprejemanjem neinformiranih odločitev glede tega, katero pot izbrati: enostavno ali težko. Večini se gotovo zdi, da je izravnana, egalitarna družba, ki jo lahko dosežemo sedaj, večja pridobitev od izobražene, kultivirane družbe, dosežene postopoma na valovih odličnosti in genija, ki ga poseduje le nekaj izjemnih posameznikov. Prihodnost naših izobraževalnih ustanov je tako odvisna od dveh nasprotujočih si gibanj, ki nakazujeta na možni prihodnosti človeštva: »*Eno* gibanje je absolutno: izravnava človeštva ... *Drugo* gibanje – moje gibanje – je nasprotno, krepitev vseh nasprotij in razpok, odstranitev enakosti, ustvarjalnost nad-močnih. Prvo gibanje proizvede zadnjega človeka. Moje gibanje proizvede nadčloveka« (SW, X, §244). In to je gibanje, h kateremu lahko bistveno pripomore sokratska metoda vpraševanja in razprave, ki se je najuspešneje uveljavila prav v Platonovi Akademiji, kot model pa bi koristila tudi današnji šoli.

Literatura

- Anagnostopoulos, Georgios. 2009. »Aristotle's Life.« V *A Companion to Aristotle*, ur. Georgios Anagnostopoulos, 1–13. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Aspers, Patrik. 2007. »Nietzsche's Sociology.« *Sociological Forum* 22 (4): 474–499.
- Baltes, Matthias. 1993. »Plato's School, the Academy.« *Hermathena* 155: 5–26.
- Cherniss, Harold. 1962. *The Riddle of the Early Academy*. New York: Russell & Russell.
- Dewey, John. 1940. *Education Today*. New York: Putnam.
- Dillon, John. 2005. *The Heirs of Plato: A Study of the Old Academy (347–274 BC)*. Oxford: Oxford University Press.
- Drochon, Hugo Halferty. 2010. »The Time Is Coming When We Will Relearn Politics'.« *Journal of Nietzsche Studies* (39): 66–85.
- Frischer, Bernard. 1982. *The Sculpted World: Epicureanism and Philosophical Recruitment in Ancient Greece*. Berkeley: University of California Press.
- Fritz, Kurt von. 1968. *Platon in Sizilien und das Problem der Philosophenherrschaft*. Berlin: De Gruyter.
- George, Lynda. 2015. »Socrates on Teaching: Looking Back to Move Education Forward.« *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 174: 3970–3974.
- Guthrie, William Keith Chambers. 1975. *A History of Greek Philosophy*. Vol. IV. Plato the Man and His Dialogues: Earlier Period. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, William Keith Chambers. 1978. *A history of Greek philosophy*. Vol. V. The Later Plato and the Academy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halsall, Robert. 2005. »Sloterdijk's theory of cynicism, resentment and 'horizontal communication'.« *International Journal of Media and Cultural Politics* 1 (2): 163–179.
- Jaspers, Karl. 1997. *Nietzsche: An Introduction to the Understanding of His Philosophical Activity*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Joosten, Henriëtte. 2013. »Learnin and Teaching in Uncertain Times: A Nietzschean Approach in Professional Higher Education.« *Journal of Philosophy of Education* 47 (4): 548–563.

- Kierkegaard, Soren. 2001. »The Present Age.« *V A Literary Review*, 60–101. London: Penguin.
- Kirkland, Paul E. 2010. »Nietzsche's Tragic Realism.« *The Review of Politics* 72: 55–78.
- Krämer, Hans-Joachim. 1971. *Platonismus und hellenistische Philosophie*. Berlin: De Gruyter.
- Livingstone, Richard. 1944. *Plato and Modern Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, John Patrick. 1972. *Aristotle's School. A Study of a Greek Educational Institution*. Berkeley: University of California press.
- McPherran, Mark. 2010. »Socrates, Plato, Erös and Liberal Education.« *Oxford Review of Education* 36 (5): 527–541.
- Melzer, Bernard in Gil Richard Musolf. 2002. »Resentment and Ressentiment.« *Sociological Inquiry* 72 (2): 240–255.
- Miles, Thomas. 2013. *Kierkegaard and Nietzsche on the Best Way of Life: A New Method of Ethics*. London: Palgrave Macmillan.
- Moberly, Walter. 1944. *Plato's Concept of Education and its Meaning for To-day*. London: Oxford University Press.
- Nietzsche, Friedrich. 1913. *The Wanderer and His Shadow*. New York: The MacMillan Company. [W]
- Nietzsche, Friedrich. 1980. *Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe*. Berlin: Walter de Gruyter. [SW]
- Nietzsche, Friedrich. 1988. *H genealogiji morale*. Ljubljana: Slovenska matica. [GM]
- Nietzsche, Friedrich. 1988. *Onstran dobrega in zlega*. Ljubljana: Slovenska matica. [ODZ]
- Nietzsche, Friedrich. 1999. *Tako je govoril Zaratustra*. Ljubljana: Slovenska matica. [Z]
- Nietzsche, Friedrich. 2000. *Die Verachtung der Massen: Versuch über Kulturkämpfe in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nietzsche, Friedrich. 2003. *Kritika ciničnega uma*. Ljubljana: Študentska založba.
- Nietzsche, Friedrich. 2016. *O prihodnosti naših izobraževalnih ustanov*. Gornja Radgona: A priori. [OP]
- OECD. 2018. *PISA 2015. Results in Focus*. Pariz: OECD Publishing.
- Pirc, Tadej. 2017. »Levelling and Misarchism: A Nietzschean Perspective on the Future of Democratic Educational Institutions.« *Journal of Philosophy of Education* 51 (2): 491–509.
- Platon. 1966. *Protagoras*. Maribor: Obzorja.
- Platon. 1980. *Sofist*. Maribor: Obzorja.
- Platon. 1982. *Zakoni*. Maribor: Obzorja.
- Platon. 1995. *Država*. Ljubljana: Mihelač.
- Siemens, Herman W. 2009. »Nietzsche's Critique of Democracy (1870–1886).« *Journal of Nietzsche Studies* (38): 20–37.
- Sloterdijk, Peter. 1999. *Prihajati k svetu – prihajati k jeziku*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Stockdale, Katie. 2013. »Collective Resentment.« *Social Theory and Practice* 39 (3): 501–521.

- Swardson, H. R. 2005. »Socratic Teaching Under Postmodern Conditions.« *The Philosophical Forum* 36 (2): 161–182.
- Tongeren, Paul van. 2007. »Nietzsche, Democracy and Transcendence.« *South African Journal of Philosophy* 26 (1): 5–16.
- Van Tuinen, Sjoerd. 2011. »A Thymotic Left? Peter Sloterdijk and the Psychopolitics of Ressentiment.« *Symploke* 18 (1–2): 47–64.

