

Interesi, cilji, zakonitosti s posebnim ozirom na pedagoško prakso

BOGOMIR NOVAK

1. KAJ SO ZAKONITOSTI?

Zakonitosti so izražene v kategorijah, pojmihi, stavkih. Izkazujejo se kot enotno bistvo v mnogoterosti pojavov ali kot obče v posameznem. Zakonitosti so po starem pojmovanju samo nujne, stalno identične kavzalne zveze med pojavi. Po novem pa so tendenčne možnosti. Materialne možnosti so pri Aristotelu pasivne, ker so podrejene realnosti kot obliki. V novem veku pa postane objektivna realnost (tudi) rezultat možnosti (narave, bistva) subjekta, ki jih le-ta udejanja s svojim delovanjem. Različne vede ugotavljajo različne vrste zakonitosti, ki so med seboj prepletene tako, kot so prepletena različna področja človekove dejavnosti v skupni celoti. Interdisciplinarni pristop je potreben zato, da spoznamo čim več povezanih zakonitosti določenega pojava, ki se ponavlja. Pedagogika¹ odkriva vzgojno vplivanje, ki je ali ni v skladu z dispozicijami, nagnjeni, nagibi, sposobnostmi gojenca. Svoje bistvene možnosti človek lahko realizira samo s pomočjo sposobnosti. Še več: možnosti niso njegove lastne, če niso njegove lastne možnosti oz. sile. Če je subjekt v bistvu moč, sila, potem so njegove subjektivne možnosti tavitološke zmožnosti. Predikati um, svoboda, aktivnost in sintagme spoznanje zakonitosti, reda, resnice so samo modalitete te osnovne predpostavke. Sporno vprašanje je, ali se mora človek zaradi aktivnega spoznanja zakonitosti postavljati iz sveta pojavov v varno razdaljo in na določeno višino meta-pozicije ali ne. Pojmovanje zakonitosti je v funkciji subjekt-objekt relacije. Enostavni (formalno)logični subjekt spoznava elementarne zakonitosti zunanjega, mehanskega sveta, kompleksen, polivalenten pa kompleksne. Pri kompleksnih zvezah subjekta in objekta se ostre meje med njima zabrišejo, kar je zajeto v Heisenbergovem načelu nedoločenosti. Subjektovim enostavnim dejavnostim ustrezajo enostavne zakonitosti po takoimenovani kavzalni nujnosti, determinantah, ki so takorekoč usodne; kompleksnim dejavnostim pa ustrezajo kompleksne zakonitosti, ki imajo verjetnostni značaj. Prve

¹ Z izrazom pedagogika označujemo pedagoške znanosti.

zakonitosti so absolutne, druge pa so relativne. Prve opisujejo nižje, mehanske oblike gibanja, druge pa višje oblike gibanja an-organskega sveta in psihe po Engelsu.

Novoveško pojmovanje zakonitosti sloni na 'kopernikovem obratu' od objekta, ki je omogočal objektivistično pojmovanje zakonitosti k subjektu, ki je kot predmetotvoren praktični in teoretski izvor predmetnosti. V tem je izvor zakonitosti in hkrati ekvivokacij, do katerih prej v naravnih družbah ni prihajalo, ker niso imeli sistemske osnove za sprevrčanje enega nasprotja v drugo v blagovno-denarni proizvodnji. Ker svet še ni bil odprt, še ni bil negotov, ambivalenten in alternativen. V novem veku pa je določena zakonitost le ena bistvenih možnosti, zato vključuje tudi predvidevanje. Od človekovega delovanja je odvisno, katero možnost bo realiziral, ne more pa realizirati vseh možnosti hkrati, ker ne ustvarja sveta iz nič. Človek se v današnjem paradigmatiskem lomu zaveda, da hkrati s pozitivnimi cilji realizira tudi negativne po benigni in maligni spirali. S spoznanjem meje rasti je prenehal verjeti v linearni napredek. To spoznanje ponovno odpira vprašanje zakonitosti kontinuitete in diskontinuitete dogajanja, prav tako kot apokaliptične in optimistično-tehnikratske vizije. Človek se vedno bolj zaveda, da je od serije izborov odvisna realizacija napredne ali regresivne tendence. Danes se spreminjajo parcialno, pragmatistično-utilitaristična in pozitivistična merila znanstvenosti v humanistično-celostna in ekološka. Človek postaja metron, tj. mera in cilj znanosti.

Gre za vprašanje, s katerimi dejavniki, motivi so določena človekova dejanja. Absolutni indeterminizem ni znanstven. Še vedno nekateri trdijo, da so človekova dejanja determinirana od zunaj, drugi pa trdijo, da so determinirana od znotraj, avtodeterminirana. Človek težko najde ravnotežje med zunanjim in notranjim svetom, zato često krši zakonitosti samega sebe kot subjekta, kar ga vodi v odtujenost in redukcionizem, kot tudi objektivistično pojmovanje zakonitosti po modelu stroja. Znotraj mehanicistične paradigme je človek jemal mehanske zakonitosti kot model interpretiranja svojega položaja v svetu. Ni videl, da je v tem slučaju 1. samo predikat zunanjega dogajanja, ne pa subjekt, 2. da se moti glede splošnih zakonitosti, ker se moti glede posebnih in 3. da se odtuja od posebnih zakonitosti, ko jih substituirira s splošnimi. Znano je, da človek tem manj lahko vpliva na dogajanje, čim bolj je odtujen.

V relativnem odnosu med dejstvi in zakoni se prav tako kaže določeno pojmovanje obeh. Zakon(itost), ki je po tradicionalni definiciji invariantno (nespremenljivo) bistvo, predpostavlja obstoj dejstva kot nečesa slučajnega in spremenljivega. Dejstvo je rezultat dejanja, kot kaže naša in latinska jezikovna paralela: dej(stvo)-dejavnost in fact-facere. Po Potkonjaku obstajajo v pedagogiki naslednje skupine dejstev: pedagoška stališča, koncepcije, misli, hipoteze, cilji, naloge, zahteve, obstoječi sistemi, strukture, modeli, odnosi vzgojitelj-gojenec, pogoji in okoliščine, materialni pogoji vzgojno-izobraževalnega dela, učinki oz. rezultati itd. Večina teoretikov meni, da obstaja več komponent znanstvenih dejstev:

1. možnost potrditve njihovega materialnega položaja, ki je neodvisen od subjekta,
2. možnost izražanja dejstev z določenimi simboli (jezikovno, grafično, matematično),
3. dostopnost dejstev drugim raziskovalcem, da tudi zanje obstajajo,
4. javna preverljivost dejstev, nepristranskost-preverjanje in praktično upravljanje.²

² Potkonjak, N.: Teorjsko metodološki problemi pedagogije, Prosveta Beograd 1977, str. 157.

Pedagogika mora poiskati tista dejstva, ki omogočajo, da se problem vzgoje širše in celoviteje prouči. Razlika med dejstvi in zakoni je le relativna. Dejstvo ne more biti samo to, kar je dejansko za razliko od imaginarnega, samo aktualno, ne pa tudi potencialno, samo objektivno dano, ne glede na spoznanje. Takšno pojmovanje dejstev kot objektivne danosti vodi k objektivističnemu pojmovanju zakonitosti. Pedagogika pa je zainteresirana, da "zgrabi človeka pri korenu", kar pomeni, da ne more proučevati dejanskosti, ki je neodvisna od nas, ker je človek materialno in duhovno bitje hkrati.

Zakonitost razume Potkonjak kot "določeno raven spoznanja nujnih zvez in odnosov, ki se zaveda bistvenih dejavnikov tega pojava, splošnih mehanizmov njihovega vzajemnega delovanja, nujnosti obstoja teh dejavnikov, da bi dosegli zaželen rezultat oz. omogočila smer proučevanja pojava".³ Ker je vzgoja slojevit, dinamičen in kompleksen družbeni pojav, ni možno doseči o njem dokončnega spoznanja razen v smislu dogme. Med pedagogi ne obstaja enotnost o tem, kaj je vzgoja. Danes je jasno vsaj to, da vzgoja nima enega samega nespremenljivega bistva oz. zakonitosti, ker bi to predpostavljalo en sam monopolni interes. Pluralizem interesov, iz katerih izhajamo, in ciljev, h katerim je naravno naše delovanje, pomeni tudi stališče o pluralizmu človekovih bistvenih možnosti in je pogoj eksperimentalnih, alternativnih šol in inovacij v šoli.

V antiki človek še ni mogel spoznati toliko vrst zakonitosti, kot jih poznamo danes. Tako človeku fizioloških zakonitosti fizičnega dela ni bilo treba spoznati, ker so bile le-te naravna nujnost življenja sužnjev. Z razvojem spoznanja odkriva človek vedno nove zakonitosti tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Pri Heraklitu povezuje vse pojave obči zakon logosa, pri Platonu pa ideja. Pri Aristotelu različne vrste dela ustrezajo različnim plastem duše. Pri njem najdemo tudi začetek mišljenja o specifičnih zakonitostih različnih vrst človekovih dejavnosti. Intelektualno delo (teorija, filozofija, kontemplacija) ustreza višjim plastem duše, takoimenovanemu aktivnemu delu, ki oblikuje nižje plasti duše. Tudi danes ima intelektualno delo svoje specifične zakonitosti, tako kot intelektualna vzgoja. Ni ju možno reducirati po pogojih dela na raven fizičnega dela, ne da bi pri tem voluntaristično-subjektivistično negirali posebne zakonitost. Treba je razlikovati specifične in splošne zakonitosti, ki so med seboj dialektično povezane. Vloga (ne)instrumentalnega (raz)uma je lahko splošna zakonitost vzgoje v celoti ali specifična zakonitost intelektualne vzgoje.

2. VLOGA PEDAGOGIKE PRI ODKRIVANJU POSEBNIH ZAKONITOSTI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Posebne zakonitosti izpeljujemo induktivno na osnovi množičnosti primerov posebne dejavnosti, ali deduktivno iz družbenih ciljev, ali iz antropologije. Če človeka kot sui generis ne bi bilo brez dela, prav tako kot ga ne bi bilo brez vzgoje, to pomeni, da sam z načinom delovanja vzpostavlja zakonite zveze med delom in vzgojo, ki pa niso vedno enostavne in spoznane.

Z delitvijo dela se reproducira razlika med tem, kar človek misli, da dela, in kar dejansko dela na posamezni, posebni in obči ravni. Dvojnost ciljev in sredstev je različno

³ Potkonjak, N.: *ibidem*, str. 141

pojmovana. Če hočemo induktivno proučevati pojmovanje vzgoje pri določenem učitelju, je treba izhajati ne le iz njegovih stališč o vzgoji, ampak predvsem iz opazovanja množice njegovih vzgojnih ukrepov (npr. pohval in graj) in njihovih učinkov. V tem se kaže posebna pedagoška zakonitost. Iz primerjave dejanskega stanja - učiteljevega vzgojnega delovanja z zamišljenim, idealnim - ugotovimo protislovje med materialnimi pogoji in možnostmi vzgajanja. Vzgoja za Aristotela in Makarenka ni govorjenje, ampak je organizirana dejavnost na osnovi materialnih pogojev.

Področje odkrivanja pedagoških zakonitosti se čedalje bolj širi in diferencira, ker je razvoj osebnosti povezan z znanstveno-tehničnim razvojem. Tudi področje pedagogike se širi od vzgoje otroka (pedagogika v ožjem smislu), prek vzgoje mladostnika (hebegogika), do odraslega (andragogika) in starca (gerontogogika). Vsaka faza človekovega razvoja terja novo znanstveno disciplino oz. vejo pedagogike. Vse te vede naj bi skupaj s filozofijo vzgoje tvorile pedagogiko v širšem pomenu besede, ki naj bi proučevala vzgojo celovito. Druge znanosti nujno obravnavajo vzgojo samo parcialno, marginalno, kolikor se vzgoja kaže le kot poseben aspekt proučevanja glavnega predmeta. V tem ni samo legitimnost obstoja pedagogike kot vede o vzgoji, ampak tudi nenadomestljivost njene relativne samostojnosti. Obstoj pedagogike je legitimen prav po tem, kolikor spoznava zakonitosti vzgoje in izobraževanja.

Antropološka razlika v človeku med tem, kar je, in tem, kar ni, korelira s spoznavnoteoretsko razliko med spoznanimi in (še) nespoznanimi zakonitostmi. Če je človek samo to, kar je - stvar, ostane tudi pedagogika objektivistično - pozitivistično - analitična znanost. Če pa reduciramo človeka na to, kar ni, potem je možna o njem samo subjektivna predstava, ne pa tudi znanost.

Znano je, da je obstajal med znanostmi, kakor so nastajale, konkurenčni boj za predmete spoznavanja, ker jim teh predmetov ni mogla določiti filozofija in ker so bile različno tehnološko oz. operativno metodološko usposobljene za spoznavno prisvajanje predmetov, za katere so se opredeljevale. "Konkurenčni boj", ki je analogen konkurenčnemu boju za trg, nastane takrat, ko se več znanosti pojavi v vlogi interesentov za isto predmetno-raziskovalno področje, ne glede na njihovo kompetentnost, tj. metodološko usposobljenost. Konkurenčni boj med znanostmi je ploden v tem smislu, da se znanost, ki ji nominalno neko področje pripada, metodološko usposablja zanj, se disciplinarno členi in povezuje interdisciplinarno z drugimi znanostmi po mejnih področjih. Konkurenčni boj med znanostmi pa je tudi nevaren, ker se lahko določena znanost predolgo zapira v svoje lastne meje, ohranja napačne dileme, kot je dilema objektivističnega ali subjektivističnega pojmovanja zakonitosti kot izraz redukcionalizmov, vrednostnih absolutizacij. Prav to pa je tista točka, ki ohranja odvisnost znanosti od drugih znanosti, filozofije ali politike kot njene "otroške bolezni". Kot druge znanosti, se mora tudi pedagogika občasno vpraševati po kriterijih za svojo identiteto, znanstvenost, teoretičnost in tako razvijati filozofijo pedagoških znanosti. Teoretično dobro razvita pedagogika lažje sprejema zunanje vplive s strani politike, filozofije in drugih znanosti, ne da bi se jim podredila. Tako se konkurenčnost vse bolj dopolnjuje in prepleta s sodelovanjem.

Tako že sam odnos med znanostmi z njihovimi premičnimi mejami odpira vprašanje monizma (monopolizma, monolita) ali pluralizma interesov, ciljev in zakonitosti. Konkurenčni boj se danes razrešuje v smeri pluralizma interesov. Pluralizem interesov v znanosti ni samo v podružbljanju znanosti oz. v scientifikaciji družbe, ampak je

predvsem v vplivanju na razvoj znanosti od spodaj navzgor - v demokratizaciji in v dialoškem priznanju več vrst resnic, praks, metod, evidenc, dialektik. Polje pedagoških raziskovanj se pri nas interdisciplinarno vedno bolj odpira.

Pedagogika išče, podobno kot druge znanosti, novo identiteto v pluralističnem smislu.⁴ Stanje razvitosti znanosti določa, kakšno bo njihovo pojmovanje zakonitosti. Kot piše F. Pediček, "je preverjeno spoznanje, da nobeno vprašanje vzgoje in izobraževanja ni tako in samo ozko pedagoško, kakor se nemalokrat kaže, temveč je posledica in izraz najširših razvojnih in prelomnih dogajanj v človekovem delu (produkcija), v njegovem mišljenju in spoznavanju (znanost) ter v njegovem skupnostnem (družbenem) življenju.³ Ne smemo pozabiti, da se odnos posameznika do družbe izraža v odnosu do narave, in obratno. Zato ne gre v vzgojnem procesu samo za zakonitosti mišljenja, dela, družbe, ampak tudi za naravne zakonitosti. Vedno bolj postaja jasno, da človek ne bo mogel doseči nove kvalitete življenja brez spremenjenega odnosa do narave. Samo če mu je cilj narava, je lahko tudi cilj sam sebi. V tej smeri gre danes iskanje kvalitativnih zakonitosti nasproti dosedanjim kvantitativnim zakonitostim. Vzgoja ni samo kontinuiran proces, ampak je tudi diskontinuiran z mnogimi prekinitvami, zlasti pri nas, ker imamo različne izobraževalne instance, ločene druge od drugih. Posledica je, da vsaka prejšnja instanca premalo pripravlja učenca za naslednjo. Z vključevanjem narave v sklop zakonitosti vzgoje in izobraževanja se prekinja naše povojno hipostaziranje družbenih ciljev in zakonitosti razvoja, s tem pa tudi redukcija vzgoje kot človekove biti oz. bistva na institucionalno vzgojo. Prav zaradi institucionalne monopolizacije smotrnosti vzgoje je vzgojna vloga družine in šole atrofirala. Naša hiperorganiziranost in hiperinstitucionaliziranost je poudarila vrednost takoimenovane funkcionalne vzgoje, ki je zelo okrnjena, dokler ni razvit pluralizem interesov, spontanost posameznikov. Tako ostajajo premične meje in različni načini prepletanja med namerno in funkcionalno vzgoje. Funkcionalna vzgoja ni nujno manjvredna, sekundarna, akcidentalna in nenamerna nasproti namerni. Funkcionalna vzgoja ni več samo "vzgoja ulice", ampak je tudi vpliv množičnih občil in celo samovzgoja. S preseganjem homo duplexa v novi paradigmi ločevanje obeh izgublja svoj smisel. Vzgoja je celosten pojav, in ne protislovno razklana v sebi, tako kot človek kot privatno in javno bitje.

Številni meščanski teoretiki pedagogike, zlasti metafizično-idealistične in teološke orientacije menijo, da ni mogoče govoriti o znanstvenih zakonih na področju vzgoje, vsaj ne v smislu, kot v naravoslovnih znanostih. Vzgoja je vrsta duhovne dejavnosti, ki jo lahko samo razumamo kot teleološko in ne kot kavzalno dejavnost. Po svojem individualnem in osebnem značaju je podobna umetnosti. V njeni usmerjenosti k prihodnjemu in k tistemu, kar nastaja, ni zakonitosti. Iz te teoretske zasnove je razvidno, da ni mogoče najti zakonitosti vzgoje, če absolutiziramo njeno subjektivno in iracionalno stran. Vzgojni proces je enkraten in neponovljiv po svoji pojavnosti, po svojem bistvu pa je permanenten, ker traja vse življenje.

Če predpostavimo bistvo vzgoje kot nespoznavno, reduciramo njeno bistvo na pojav. Zakon(itost) je v tem primeru ukinjena v videzu. Vzgoja prav tako kot delo predpostavlja odnos med subjektov in objektom, vendar s to razliko, da je človek sam

⁴ Glej kolokvij "Današnja identiteta pedagoške znanosti", ki je bil 10.3.88 na Pedagoškem inštitutu.

⁵ Pediček, F.: Pluralizem idejnih ravni v izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju pedagoških delavcev, Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, zbornik prispevkov, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana, 1988.

sebi objekt. Objekt izven njega je lahko samo drug človek, ne pa stvar, kot je pri delu. Vzgoja je človekovo delo na samem sebi ali/in na drugem človeku, kolikor je vzgoja implicitno samovzgoja. Posebnost vzgoje kot dela je v posebnosti objekta izdelave. Skrivnost človekovih odnosov do stvari, v tem da gre za odnose med ljudmi, tako velja tudi obrnjeno, da se odnosi med ljudmi sprevačajo v odnose med stvarmi, ko gre za odtujevanje v obeh smereh. Zato ne odgovarja niti subjektivistično niti objektivistično pojmovanje zakonitosti, ker se skrajnosti obeh na napačen način stikajo in tako negirajo obstoj samih zakonitosti. Druga skupina meščanskih teoretikov deskriptivne, eksperimentalne, kvantitativne, statistične pedagogike je bolj ali manj pozitivistično-empiristično usmerjena in pojmuje zakonitosti objektivistično, induktivno izpeljane in stalne. Pedagogi socialističnih držav pogosto formulirajo zakone deduktivno racionalno. Izvedeni so iz stališč o razredni družbi, družbeni pogojenosti vzgoje, iz odnosov v socialistični družbi, iz kolektiva itd., redkeje pa iz psiholoških, fizioloških in socioloških spoznanj. Počasi tudi tja prodira induktivno-empirična metodologija. Potkonjak meni, da "te (deduktivno izpeljane - op. NB) zakonitosti niso odkrite znotraj vzgoje, ampak so od zunaj vnesene v vzgojno dejanskost. Ustvarja se vtis, kot da so iz nje nastali."⁶ Te zakonitosti so po teoriji odraza samo poseben primer obćih družbenih zakonitosti. Učitelj je samo transmisijski jermen, ki prenaša takšne družbene norme v prakso. V tej bistveni vlogi je nezamenljiv. Če bi bil zamenljiv, bi moral transmisijo opravljati nekdo drug: učenec, sama izobraževalna tehnologija, vodstvo šole itd. Gre za samo naravo norm in za način transmisije. Obće družbene zakonitosti v normativistični vlogi prikrivajo voluntarizem posebnih interesov. Po objektivistični varianti je tako v kapitalizmu kot v socializmu reprodukcija ljudi podobna reprodukciji stvari, ker je po njenem zgledu. V. Schmidt razlikuje dve vrsti zakonitosti: ena vrsta govori o zakonitosti med vzgojnim področjem in družbo, druga pa je med vzgojnimi ukrepi in njihovimi rezultati. Schmidt vidi dialektično enotnost med tema dvema vrstama zakonitosti. Za Lenina je znanstveni zakon 'dialektična enotnost obćega in konkretnega, univerzalnega in posameznega, subjektivnega in objektivnega. Skratka: zakon, ki izraža bipolarno strukturo sveta, je tudi sam bipolaren, kar je razvidno iz Leninove definicije. Posebna zakonitost na področju vzgoje je odnos med fevdalno družbo in stanovsko šolo, že tedaj nastaja nova zakonitost - razvoj proizvodjalnih sil terja šolo za izobraževanje množic.

2.1. 'Dogovorna pedagogika'

Če že obstaja takoimenovana 'dogovorna šolska pedagogika' obstaja tudi v obliki nesporazumov in neargumentiranosti. Tako kot bi morali priznati zakon vrednosti kot sredstvo selekcije med pozitivnimi in negativnimi izdelki na trgu, bi morali priznati vrednost znanja tudi v pedagoški praksi. Če je znanje vredno le toliko, kolikor se pojavlja v izdelkih, potem je zaščita slabih izdelkov zaščita neznanja in izenačitev znanja z neznanjem zaradi preplačanega slabega blaga. Dialektično napetost dobrega in slabega ukinjamo v povprečju - 'vse za vse'. Pri tem se pojavi že staro sofistično vprašanje, ali slab učenec generira slabega učitelja ali obratno? Nadalje se vprašujemo, ali učitelj lahko prizadene samega sebe zaradi negativnega ocenjevanja (ne)znanja pri učencih? Iz

⁶ V enem smilu pomeni ne-vzgoja odsotnost vplivanja vzgojitelja na gojenca (kadar bi upravičeno tak vpliv pričakovali), v drugem pa je ne-vzgoja odsotnost pozitivnega vplivanja. V tem primeru gre za ta drugi smisel.

vzgojnoizobraževalne prakse vemo, da lahko. Vprašanje je, kako to dejstvo interpretirati in katere zakonitosti pri tem delujejo.

Ker znanje nima realne vrednosti, se dogaja, da učitelji pisne izdelke serijsko negativno ocenjujejo in jih morajo potem razveljaviti ali pa učencem, ki ne znajo, priznati pozitivne ocene. Vloga 'drugih udeležencev v vzgojnoizobraževalnem procesu' je v tem, da preprečijo negativno ocenjevanje s pritožbami zoper takšne učitelje. Sprva to poskušajo po demokratični poti od spodaj, če pa ne gre drugače, se poslužijo tudi hierarhične poti od zgoraj navzdol. Demokratična pot običajno ne zadošča, ker zdravorazumska 'dogovorna pedagogika' (če jo smemo tako imenovati) odpoveduje prav tam, kjer bi bila najbolj potrebna: v kritičnih primerih. Neobvladljive vzgojne situacije se rešuje po metodi *deus ex machina*, z izključitvijo tistega (igralca oz. udeleženca), ki dela prekrške, iz komunikacijske infrastrukture.

Če se negativne ocene nižajo "v slabo neskončnost" (Heglov izraz), tako da se serijsko enolično ponavljajo smisli, se tudi način poučevanja izkaže brez racionalnega smisla. Tako učenec kot učitelj se pokažeta kot abstraktna, formalna primera "obče dialektike", kot predikata občega, ki je le hipostazirano posebno, pa naj gre za politiko šolstva, režim šole, izpolnjevanje obveznosti ali pa za kaj drugega. Vse to ima svoje meje v posebnih razmerah in se spreminja hkrati s temi razmerami. Kadar je generalizirano preko meje svoje smiselne veljavnosti, deluje kot spona. Dogovarjanje za ukrepe brez analize pogojev konfliktnih situacij, ki nastajajo v odnosih med učenci in učitelji, pomeni samo odpravljanje negativnih posledic brez odpravljanja pogojev zanje. Ostaja odprto vprašanje, kako je možno učenca in učitelja razbremeniti od prevelike storilnosti, ki je ne zmoreta, da bi spet lahko postala subjekta vzgoje in bi tako delovala po zakonitostih njune optimalne interakcije.

Namesto da bi se dogovorna pedagogika z negativnimi primeri in neobvladljivimi, kriznimi situacijami kaj idejno obogatila, funkcionira v glavah (ne)prizadetih udeležencev kot psihični avtomatizem in ideologija, ki jih osvobaja od nadaljnega miselnega napora. Samoumevno se zdi, da neugledni primeri nimajo mesta v ugledni šoli ali v ugledni družini, dokler ni jasno, da vsem poznani primer še ni za vse spoznani, ker je potrebno pravo obče šele odkriti. Zaradi z dekretom uzurpirane občosti je v slučaju, če vedenjska drža učitelja ali učenca ne ustreza naravnosti šole kot institucije, tem slabše za tega učitelja ali učenca. V tem primeru mehanicistično paradigmo pobijamo z behaviorizmom, ki pa je tudi varianta mehanicizma. Višje politične institucionalne instance bi morale skrbeti za čim bolj nemoteno delovanje šole kot institucije glede na to, ali sta učenec in učitelj subjekta ali odtujena objekta, tj. ali je šola po meri učenca in učitelja ali obratno. Pri zunanji reformi usmerjenega izobraževanja je ostal odnos med učencem in učiteljem še nedotaknjem, kar pomeni, da šola še ni po meri udeležencev vzgojnoizobraževalnega procesa.

Vzgojitelj se mora sam vzgajati v samokritični presoji učinkov vzgojnih ukrepov, ker le tako prehaja od predikata tujih ciljev, zakonitosti, interesov k svojim avtentičnim vrednotam, stališčem, interesom. Čim globlje in trdovratnejša je kriza, tem bolj je to samoosveščanje in samovrednotenje učitelja nujno. Če je odnos med učencem in učiteljem osvobajajoč, potem je vzgoja učenca obenem tudi vzgoja učitelja, če pa je odtujen, potem je ne-vzgoja⁶ učenca tudi ne-vzgoja učitelja v verigi instrumentalizacije. Ali oba člena nasprotja postaviti v drugo funkcijo, ali pa je potrebno razrešiti po binarno: izključevalni logiki en člen od drugega? Kjer gre za sredstvenje, gre tudi za izključevalni

postopek. S sredstvenjem in depersonalizacijo se izkažeta učitelj in učenec kot dva odtujena objekta vzgoje in izobraževanja. Pot od izobraževanja k vzgoji ni bila opravljena, hkrati s tem pa tudi ne pot od vzgoje k izobraževanju. Učitelj, ki negativno ocenjuje učenca, bi moral vedeti, da negativno ocenjuje tudi sebe. Če govori z učencem v jeziku nesprejemanja oz. zavračanja (T. Gordon), tudi samega sebe ne sprejema. Učitelj, ki ne dopušča učencu njegove pozitivne samopodobe, tudi svoje ne dopušča, ker razmišlja po pravilu izključevanja tretje možnosti - ali bom jaz tebe ali pa boš ti mene. V tem smislu je človek človeku volk. Odnosi med učenci in učitelji postanejo tekmovalni in rivalski, kadar bi si učitelj rad zagotovil intaktnost svojega strokovnega področja in tako monopolizira svoj strokovni interes.

Vloga pedagoških ved pri odkrivanju (spoznavanju, ugotavljanju) zakonitosti vzgoje in izobraževanja ni niti samo deskriptivno analitična, niti samo preskriptivna. Dokler se ne izkaže nek cilj kot fiktiven, samo navidezno dosegljiv, toliko časa zagovarjajo odločilni dejavniki napačne postopke kot pravilne - npr. kar primite ga, bo že videl. Ni dovolj niti postavljanje enih samih ciljev - čim več učencev naj zna reševati čim težje naloge, niti zanikanje pomena katerihkoli ciljev, ampak kritično presojanje postavljanja ciljev.

Pedagogika ima lahko apologetsko ali pa kritično vlogo. Lahko samo opisuje dano stanje, opravičuje storjene postopke, ali pa jih kritično presoja, tako da odkriva in popravlja napake v vzgojnoizobraževalnem procesu in omogoča obrniti maligno spiralo razvoja v benigno. Ne gre le za kvalificiranje tega, kar je individualizacija, in tega, kar ni individualizacija, kar spada v kartezijsko paradigmo, in tega, kar ne spada. Gre za vprašanje, kako obrniti trend razvoja k individualizaciji, kvaliteti življenja, drugačni paradigmi.

3. ATAVIZEM VZGOJNEGA PROCESA

3.1. Cilji šolske reforme in problem postavljanja ciljev

Da bi lažje razumeli, zakaj reforma usmerjenega izobraževanja ni mogla rešiti vzgojne deficitarnosti šole, si jo na kratko oglejmo. Reforma usmerjenega izobraževanja (l. 81-85) ima tudi pri nas razredno osnovo in smisel. Le-ta je razviden iz resolucije X. kongresa ZKJ, ki vsebuje po Frankoviću naslednjih 7 smotrov:

1. razviti splošno delovno sposobnost aktivnega prebivalstva. Tesneje povezati učence z delom, intenzivirati politehnično in delovno vzgojo. Razvijati ustvarjalen odnos do dela, ki se postopno osvobaja,
2. sistematično razvijati samoupravne odnose,
3. usposabljanje mladino za razumevanje razrednih in nacionalnih protislovij (kako, s čim?),
4. usposabljanje mlade in odrasle za kulturno preživljanje prostega časa,
5. poudarjanje idejnosti znanstvenega socializma in marksizma v šolah,
6. enakopravnost občanov pri uresničevanju ustavne pravice do izobraževanja do najvišje stopnje,
7. zgraditev sistema permanentnega izobraževanja.⁷

⁷ Franković, D.: Marksistično izobraževanje v sodobni šoli. Zavod SRS, Ljubljana, 1976, str. 16-17.

Kriza birokratskega načina upravljanja na vzgojno-izobraževalnem področju se je izrazila tudi v slabi realiziranosti navedenih zastavljenih ciljev, kar je izzvalo splošno nezadovoljstvo kritične javnosti. Za dvig splošne in delovne sposobnosti prebivalstva bi morali organizirati množično športno vzgojo in treninge. Znano je, da so samoupravni odnosi stagnirali. Prosti čas je še vedno v funkciji delovnega časa. Tudi stalno izobraževanje učiteljev ni napredovalo.

Birokratska formalizacija in deformacija daljnoročnih ciljev je postala sredstvo za legitimiranje obstoječe prakse in sredstvo za spreminjanje ciljev v sredstva in obratno. Prav zato se jih moramo nučiti postavljati drugače v smislu šole prihodnosti. Dosedanji način postavitve ciljev se ni pokazal kot produktiven. Daljnoročni cilji so kot vrednotno odprti izpostavljeni deformacijam, ki jih poznamo v zgodovini kot dejstvo, da cilj posvečuje sredstva. Nobena družba ni imuna pred idealizacijo družbenih odnosov zaradi inertnosti zavesti, ki se manifestira kot ideologija ali odraz. Vendar je, kot je znano, kapitalistična družba prisiljena neprestano revolucionirati proizvodjalne sile. Mi pa smo hoteli spreminjati najprej družbene odnose, ki funkcionirajo kot 'hipostazirana avtonomnost', pri čemer se pozablja realna baza, iz katere izhaja takšna navidezna avtonomnost. Čim bolj je določena družba zaprta in zazrta sama vase, tem bolj čuti potrebo po mistifikaciji svojih odnosov, ker se čuti stalno ogrožena pred izgubo svojih iluzoričnih privilegijev zaradi inovativnosti drugih družb. Ker daljnoročni cilji nimajo vrednotno integracijske moči in niso etapno diferencirani, jih zlahka izpodrivajo kratkoročni cilji.

Po vojni smo nenehno vnašali predvsem parcialne spremembe v družbeni in še posebej v šolski sistem. Ker je spreminjanje in inoviranje zapleten proces, nismo predvidevali odporov in so se cilji 'sprevrčali zlahka v svoje nasprotje' (Heglova sintagma). Politični dokumenti in vzgojno-izobraževalni programi skušajo približati cilje, ki se nam sproti oddaljujejo v nedoločeno prihodnost drugačnega, ker niso operativirani, klasificirani na etapne cilje in moralno dovolj zavezujoči. Gre za napako idealizma zavesti. Ciljev nismo postavljali realno razvojno glede na naš način (ne)kritičnega mišljenja in ekstenzivnega, razdrobljenega dela, ampak bolj kot njuno idealno dopolnitev. Tako nismo znali in mogli ustvariti pogojev za samorealizacijo človeka v naših specifičnih razmerah. Formulacije ciljev so doslej 'bolehale' na abstraktni splošnosti, formalnosti in neoperativnosti. "Dialektika skokov" dohitevanja in prehitevanja razvitih spada čedalje bolj v ropotarnico kvantifikacijsko merljivega in v z državnimi plani reguliran razvoj industrijske družbe. Skok iz tradicije se je pokazal kot skok v (novo?) tradicijo, pri čemer ni upoštevana kompleksna zakonitost kontinuitete in diskontinuitete določenih kultur. Nuja mednarodne konkurence nas uči postavljati daljnoročne cilje bolj konkretno in celovito kot doslej. Progresivne tendence družbe se ne morejo realizirati, če delamo drugače, kot mislimo in govorimo, in če ne blokiramo regresivnih tendenc, ki sproti izničujejo rezultate dela. Namesto da bi inovirali vloženo delo za čim večji rezultat, smo pristajali na vedno večjo količino vložene delo za čim manjši rezultat glede na mednarodna merila in razpiranje ekonomskih škarij. V tem je pomemben generator naše družbene krize.

3.2. Nekatere sestavine notranje reforme šole

Zunanja reforma ne more nadomestiti notranje. Kljub temu pa so politiki usmerjenga izobraževanja naivno pričakovali (tudi zaradi nerazvitosti pedagogike), da "bo notranja

preobrazba vzniknila sama od sebe, da jo bodo sprožile zakonske in sistemske spremene".⁸ A. Tomičeva pravi, da so zunanje spremembe samo nujni, ne pa tudi zadostni pogoj za uresničevanje novih nalog učitelja. Zunanje spremembe "same po sebi ne vplivajo na vzgojo ljudi,"⁹ lahko pa ga tudi zmotijo in za nekaj časa blokirajo. Tudi Schmidt pravi, da drugačen družbeni red ne pomeni avtomatsko tudi drugačne vzgoje. Kriterij dobre šole je nova kvaliteta vzgojnoizobraževalnega dela (odprtost v novo) in odnosov med učenci in vzgojiteljem, med šolo in družino, v ustvarjalnih pedagoško-didaktičnih postopkih in v dejanskem samoupravnem položaju učitelja in učenca. Očitno je, da se kvalitete in učinkovitosti učiteljevega vzgojnoizobraževalnega dela ne da zagotoviti predvsem 'od zgoraj navzdol' s političnimi sredstvi.

Učitelj ne more prenašati na učenca vrednot, ki jih družba ne spoštuje. Zato je težko ugotoviti, katere občečloveške vrednote in vrednote samoupravne družbe učitelj najbolj vključuje v pouk. To je povezano z drugimi vprašanji, kot so: odnos med kolektivnim subjektom (vsem učencem naj bi jih učitelj podal tako, da bi jih ti eksistencialno (po)doživeli in bi bili pripravljani v angažiranju zanje živeti in delati) in individualnih subjektom (učitelj naj bi spoznal in spodbujal lastnosti in sposobnosti slehernega učenca, kar pri pouku presega meje njegovih poklicnih sposobnosti ob upoštevanju obstoječih standardov), različne vrednote družbe, tipa šole, posameznega učenca in učitelja, odnos med vzgojnoizobraževalnimi cilji, ki jih učitelj z učencem dejansko realizira in med tistimi, ki naj bi jih realiziral itd.

Učitelj za različne predmete zastopajo tudi različne vrste znanja, od formalnega od uporabnega. Večina učiteljev inovativnega znanja učencev ne zna vrednotiti, če sam ni inovativen. Podobno je z vrednotenjem individualizacije. Če hoče učitelj optimalno vrednotiti individualizacijo, se mora usposablјati za neposredno delo z učenci, za spoznavanje njihove individualnosti in za komunikacijo z njimi že v času svojega dodiplomskega strokovnega usposablјanja, sicer se ne more s pedagoškimi optimizmom odzivati na učenčeve različne potrebe in interese. Ta diagnoza zadeva funkcioniranje monopolizma in pluralizma interesov v tradicionalni in sedanji šoli, kar o(ne)mogoča notranjo reformo šole. Verjetno je, da zakonodajalec pri nas predvideva večjo pripravljenost na inovativnost, kot jo učitelj, ki je bil šolan predvsem kot strokovnjak, s sistemskega vidika, zmore. Po drugi strani pa je spontano zmore več, kot se jo institucionalno lahko meri. Pomembno je, da učitelj aktivno pristane na razvoj permanentnega pedagoškega izpopolnjevanja, ki je obenem permanentno vzgajanje in izobraževanje.

Šola, ki hoče opravljati predvsem izobraževalno vlogo, niti te vloge ne more dobro opraviti. Samo z izobraževanjem je možno oblikovati egoistične, asocialne posameznike. Zato morajo imeti informacije ustrezen formativno-vrednostni oz. racionalno-emocionalni naboj. Vzgojne naloge so že v preteklosti od samega začetka presegle šolsko-institucionalne okvire. Šola sama jih nikoli ni zmogla opraviti, čeprav ni bila v krizi. Danes pa je zaradi hitrega družbeno-tehničnega in znanstvenega razvoja tradicionalna organizacija šole v krizi. Odtod izhaja potreba po njeni notranji reformi.

Človekovo zgodovinskost in vzgojlivost je potrebno zlasti v kriznem času znova definirati. A. Vukasović meni, da je "kriza sodobne družbe povzročila krizo vzgoje, kriza

⁸ Tomić, A.: Z batom nad učitelja, z geslom Šola naj spreminja učitelja na praporu. O šolski reformi po drugačni plati - "Šola kot produkcijski sistem", v katerem "pedagogi mesijo narodovo testo"? Naši razgledi, 27.2.87/4, str. 1.

⁹ Tomić, A.: Z batom nad učitelja... ibidem, str. 1.

vzgojnega dela pa povratno krepi in izziva nove družbene krize.¹⁰ Krepijo se negativni vplivi, vendar se pojavljajo tudi pozitivne tendence. Kriza kulture poraja potrebo po reafirmaciji vzgoje, ki bi omogočila razvoj intelektualnih, moralnih, estetskih in delovnih lastnosti človeka. Iz teh karakternih lastnosti izdvoji spoznanje, moč upravljanja s svetom v smislu prilagajanja svojim potrebam in humanost, za kar zadolži znanost, tehniko in etiko. Z vzgojo si mora človek razviti spoznavno, vrednotno in delovno komponento, ali v jeziku psihologije, kognitivno, emocionalno in volitivno komponento. Vzgojni proces vsebuje kompleksne vzgojne naloge: razvoj sposobnosti učenja, dela, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja z obvladovanjem kulture učenja, kulture dela.¹¹ Na razvoj smotrov vzgoje in izobraževanja "pomembno vplivajo tudi položaj človeka v delovnem procesu, vpliv socialnega okolja in kulturne ravni razvoja družbe, vpliv vzgojno-izobraževalnega sistema, odnos med delovnim in prostim časom".¹² Demokratičnost vzgojnih smotrov je odvisna od tega, kdo jih postavlja in kakšno vlogo ima ta razred.

Vemo, da so vzroki atrofije tradicionalne vzgoje v družbenih protislovjih, vemo pa tudi, da tradicionalni koncepti vzgoje ne odговarjajo več, ker samo krepijo družbeno krizo (Vukasović), novega, integralnejšega pa še nimamo. Ni atrofirala tista vzgojna vloga šole, ki niti teoretično ni bila razvita. Apeli na visoko razvito zavest, ki so v bistvu apeli na spontanizem zavesti, ne zadoščajo (pedagoška sol). Vzgoja kot nosilka naprednih zgodovinskih teženj je bila v večji meri funkcionalna, ne pa toliko organizirana. Če povzamemo skupne značilnosti različnih definicij vzgoje, opazimo, da se 1. omejujejo na človeški rod, 2. iščejo vzgojo v vplivu enega človeka na drugega - odraslih na mladino in otroke, 3. vzgojna akcija je usmerjena na človeka kot cilj. Zaradi različnih pojmovanj človeka obstajajo različna pojmovanja vzgoje. 4. Za večino avtorjev je vzgoja v pridobivanju praktičnih vrednot in v razvijanju sposobnosti za doseganje teh vrednot, 5. v vsakem človeku je dvojnost med tem, kar je in kar naj bi idealno bil. Vzgojni proces združuje napetost med obema poloma.¹¹

Opredelitve vzgoje so se često zadrževale pri oblikovanju človeka kot racionalnega in pozitivnega bitja. Niso upoštevale moči negativitete in iracionalnih občutij človeka. Zaradi družbene krize nastajajo v ljudeh nova občutja individualnosti, imaginarnosti, religioznosti, mističnosti, brezizhodnosti, zaradi katerih se porajajo alternativna gibanja. Če pedagogika ne sledi tem alternativnim gibanjem, ne more 'zajeti časa v mislih' (Hegel), dati odgovora na aktualna vprašanja, kot tudi ne more v duhu časa prevrednotiti vzgojnih smotrov oz. ciljev. Potrebno je medsebojno vsklajevanje sredstev in ciljev in ne le izbirati drugačna sredstva za obstoječe cilje. "Bistvena determinanta vzgojno-izobraževalnih smotrov je tudi razvojna stopnja delovnih sredstev in spremembe v strukturi človekovega dela."¹² Na prvem mestu je "narava družbenih odnosov in ideali razreda s prevladujočim položajem v družbi", pri čemer ne smemo pozabiti vloge podrejenega razreda pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih smotrov. Razdrobljeno, ekstenzivno in prisilno delo ne more biti niti pozitivno izgojišče niti enotna osnova za

¹⁰ Vukasović, A.: "Interdisciplinarni pristup fenomenu odgoja", u zborniku Šeparović, Z. - Jušić, B.: Interdisciplinarnost znanosti, obrazovanja i inovacija. Biblioteka interdisciplinarnih študija, Zagreb, 1/1982, str. 207.

¹¹ Vukasović, A.: *ibidem*, str. 210-211.

¹² Mrmak, I.: Prispjevki k marksističnim zasnovanostim vzgoje in izobraževanja, Zavod SRS za školstvo, Ljubljana, 1981, str. 50.

vzgojo in za samovzgojo. Kolikor takšno delo določa tudi prosti čas, samovzgoja v tem času ne doseže optimalnih učinkov. Odtujeno rutinsko delo človeka funkcionalno vzgaja za obstoječe razmere in za zadovoljevanje navideznih potreb. Čim bolj je družba celostno organizirana za samodejavnost človeka, tem bolj je vzgojni proces lahko zavestno organiziran in obvladljiv. Družba, ki je razcepljena na dva razreda, razume vzgojo kot vcepljanje (indoktriniranje, manipuliranje) posameznikov s stališča monopolnih interesov.

Videli smo, da je vprašanje pluralizma interesov relevantno tudi za pedagoško prakso, ker brez njih ni možno misliti dveh ali več subjektov vzgoje in izobraževanja. Zato si oglejmo funkcioniranje pluralizma na drugih področjih.

Kaže, da se šele po 40 letih privzgojenega kolektivističnega, uniformističnega mišljenja prvič vprašujemo, kaj je pluralizem interesov. Dejansko pa smo šele po neangažiranem samoupravljanju in ob uvajanju novih zvez ugotovili, da je treba to temo obnoviti. Doslej smo pluralizem interesov obravnavali pretežno po zgledu idealizacija izhaja. Protislovja niso cilj vzgoje, ampak kvečjemu izhodišče. Od družbenih in medosebnih odnosov je odvisno, ali je vzgoja deformirana ali ne. Vsestranska, harmonična vzgoja ne more biti realna brez kritike hipostaziranih družbenih odnosov, meščanskega strankarskega pluralizma po tujih kriterijih (od zunaj) ali s stališča naše politično samoupravne institucionalnosti, (od zgoraj), manj pa od spodaj navzgor, tj. od posameznika kot nosilca vertikalne strukture družbe, in od znotraj navzven, tj. od intrapersonalnih k interpersonalnim odnosom na horizontalni ravni. Glavnega krivca za vse zlo smo zagledali v monopolizmu, ne glede na družbo, v kateri se pojavlja: fevdalizem, kapitalizem in socializem. Socializem, ki se je s prvo socialistično revolucijo utemeljeval kot privilegiran zaprt sistem, se s pluralizmom interesov vedno bolj intonira kot prehodno obdobje glede na alternativnost (pred)zgodovinskega razvoja. V naštetih treh obdobjih se pojavlja tudi pluralizem v obliki srednjeveških mest, verskih sekt, individualnega podjetništva na začetku meščanske družbe (laissez-faire) in frakcijskih bojev znotraj strank. Noben monopolizem ne obstaja brez zatrdga in zaprtega pluralizma, ki se pervertirano kljub temu pojavlja v obliki sekt in frakcij, kar se pocenostavlja stigmatizira kot herezija. Razumljivo je, da ne hrepenimo po takšni vrsti pluralizma, ampak po drugačni, ki je doslej še nismo živeli, čeprav je bila načelno možna. Pluralizem se pojavlja tudi v zlati dobi meščanstva kot individualizem vsega dovoljenega s pomočjo 'nevidne roke' države, ki postane kasneje vidna, ker je bil ogrožen njen družbeni sistem. Pluralizem doslej ni bil brezpogojni in brezkompromisni imperativ. Večkrat je bil žrtvovan 'železnemu zakonu zgodovine' tudi zaradi ukinitve zakona vrednosti. Vprašanje je, ali je pluralizem, ki se nam ponuja, obenem tisti, ki smo ga iskali.

Enostransko zavzemanje za pluralizem interesov nasproti monopolizmu ni dovolj. Pluralizem interesov je v izhodišču evropske kulture vedno obstajal, ne pa tudi v rezultatu. Če smo že pripravljeni po eni strani priznati 20. stol. za stoletje različnih interesov, se spomnimo, da je to stoletje Edgar Morin, sodobni francoski esejist, zaradi pomanjkanja različnosti, pripravljen idejno zapustiti(1). Po njegovem mnenju v drugi polovici 20. stol. prevladujeta dve hegemonistični ideologiji - sovjetska in ameriška, ki ne pustita dihati tudi drugim. Zato ni vseeno, kakšne so dimenzije in funkcije pluralizma interesov. Koliko je določen pluralizem interesov realno možen, ne da bi ukinjal samega sebe zaradi svobode, na katero pristaja?

Pluralizem pomeni, da različni subjekti v dialogu aktivno medsebojno priznavajo več vrst resnic, evidenc, dokazov, načinov interpretiranja, dialektik, praks, kultur, pa tudi interesov, zakonitosti, ciljev in paradigem znanosti in življenja. Pluralizem oz. različnost živi iz dialoga (konkurence?!) in zanj. Doslej se nismo vpraševali, kateri pluralizem je kulturno ploden in kateri ni. Vemo, da tudi pojem kulture ni enoznačen, kar je razvidno že iz njene opredelitve kot rezultata ustvarjalnega dela. Če razumemo ustvarjanost po novi holistični paradigmi znanosti in življenja kot sintezo znanja, potem si plodnega pluralizma ni mogoče zamisliti brez principa komplementarnosti in ustvarjalne sinteze različnosti kot tudi ne brez odpiranja alternative zgodovine (v Marxovem smislu) na različnih ravneh našega življenja in dela.

Vprašanje je, koliko so posamezniki že danes sposobni integrirati različne zunanje in notranje interese v smislu lastnega optimalnega izbora. Posamezniki, ki imajo razvito pretežno analitično mišljenje, uveljavljajo pluralizem kot partikularizem (*pars pro toto*), kar pa ne pomeni koraka naprej od dosedanjega zatrtega in zaprtega tipa pluralizma. Če hočemo prakticirati pluralizem interesov v polnem smislu besede, morajo ljudje z analitičnim mišljenjem (segmentacijskim dojetjem) trenirati še sintetično mišljenje (simultano dojetje), in obratno. Brez tega vsklajevanja ni možno boljše medsebojno razumevanje. Vitalnost napačnih dogem unitarizma ali nacionalizma, kolektivizma ali individualizma priča o tem, da v praksi prevladuje zaprti analitični tip razmišljanja, ki funkcionira po mehanizmu izključnosti mnenj, stališč, vrednot in ustvarja informacijsko podhranjeni pluralizem nas je vodil v partikularizem, atomizem, fragmentarnost, voluntarizem, normativizem. Pluralizem, ki sloni na izključujočnosti mnenj, stališč, vrednot ukinja samega sebe v mnopolizmu in pomeni krizo (za)upanja. Takšen pluralizem bi pogojno definirali kot pluralizem v izhodišču, ne pa tudi v rezultatu. Pluralizem je razumljiv šele glede na demoraktični kontekst, v katerem se pojavlja. V svetu je znanstveno-tehnični razvoj vedno hitrejši zaradi avtomatizacije, robotizacije, kibernetike, informatike, elektronike, računalništva itd. S stikanji različnih materialnih in duhovnih kultur se umika birokratska-dogmatična zavest, ideologija, državne meje. Ljudje se srečujejo v različnih novih oblikah demokratičnega združevanja in razvijajo univerzalno solidarnost s pomočjo sredstev množičnega obveščanja. Tako posamezniki lažje najdejo njihov avtentični interes v kapitalističnem svetu, v katerem ima preveč dobrin, ali v socialistične, v katerem jih ima premalo. Očitno mora vsak posameznik iskati avtentične vrednote v degradiranem svetu tudi ne glede na količino dobrin, s katerimi razpolaga. Če posamezniki ne priznavajo pluralizma na temelju avtentičnih interesov, se mera človeka kaj hitro izrodi v mero nekoga ali nečesa drugega: države, birokracije itd. To nas vodi do vprašanja, v kakšni zvezi sta mera človeka in pluralizem interesov. Implicitni odgovor najdemo že pri starih Grkih. "Métro" zanje ni samo mera, ampak je tudi cilj. Demokratično upravljanje s polisom sloni na komunikaciji med ljudmi, tj. na možnosti sporočanja svojih stališč drugim v neposredne (danes pa prek množičnih sredstev tudi v posrednem) stiku. S pomočjo vplivanja na drugega nastajajo skupne odločitve. Umetnost je v tem, da se človek sam postavi kot cilj in da sebi prilagaja svet. To tudi danes ne gre brez "hvalnice norosti", znanilke humanizma in renesanse, dokler se um ne bo zgodovinsko pojavil tudi v umni obliki. Trg informacij (agora, forum) ima svojo genezo že v antiki, tako kot pot od konfrontacije stališč do konsenza, ki se v novem veku kompletira z 'javnim mnenjem' in 'voljo ljudstva'.

Ni dileme glede vprašanja, kaj je pomembnejše: trg z informacijami ali trg orožja. Že B. Russell je v knjižici 'Pamet in atomska vojna' pokazal na nesmiselnost oboroževalne tekme. To pomeni, da znanje o orožju ne bi smelo imeti prednosti pred učenjem in znanjem kot orožje. Smo za takšno orožje kritike, ki je hkrati tudi kritika orožja v Marxovem ireduktibilnem smislu mere človeka samega. Kjer spregovori puška, umolkne beseda. To pomeni prehod od zasnovanosti drugačnih ciljev in sredstev do realizacije teh drugačnih ciljev. To vključuje spremembo delovnih navad in prestrukturiranje same narave dela.

Pluralizem interesov (motivov), zaradi katerih delujemo, pomeni tudi pluralizem ciljev, h katerim je intencionalno usmerjeno naše delovanje in pluralizem zakonitosti, po katerih zavedno ali nezavedno delujemo. Pomeni lahko tudi anarhično neorganiziranost in spontanistično euforijo s prikritim monopolnim interesom.

Mit o "železni" družbeni zakonitosti socializma po zgledu parne lokomotive še ni 'dokončno padel na izpitu' v vseh realnih socializmih, ker ga ohranjajo pri življenju ideje centralizma, administrativnega urejanja postvarelih odnosov, močne države in ne nazadnje zamenjave enotnosti v različnosti z monizmom, hegemonom, dominacijo enega. Vse to kaže na neustreznost sredstev za doseganje zastavljenih ciljev. Nek gospodar mora avtoritarno zagotavljati 'enosmernost' in enopomenskost dogajanja. Na področju kompleksne dinamike družbenega življenja ni absolutno nujnih kavzalnih zvez, ki bi se zdele nespremenljive po vzorcu najbolj enostavnih zvez med naravnimi pojavi. Pretirana določenost in s tem poenostavljanje družbenega in privatnega življenja pomeni v okviru stalinizma (kar nekateri razširjajo na celoten boljševizem in leninizem) "racionalno jedro" (izraženo s stališča ciničnega uma) "železne" zakonitosti. Zaupanje v kompleksnost dogajanja sloni na razumevanju principa nedoločljivosti ali negotovosti (K. Galbraith) na področju družbenega in privatnega življenja. Železne zakonitosti so argument za monopolizem in hegemonizem.

Na področju družbe so zakonitosti tendenčne možnosti, ki jih s svojim delovanjem realiziramo, ali pa tudi ne. Nikoli ne moremo realizirati vseh možnosti hkrati. Če smo prepričani, da delujejo v družbi samo ene vrste tendence, zanemarjamo protitendence. V družbi nikoli ne delujejo samo progresivne, ampak tudi regresivne tendence. Odtod izhaja teza o dvojnosti ciljev, interesov in zakonitosti. Odločilno vprašanje je, kako organizirati protitendence, če vidimo, da so regresivne tendence prevladale. Kako odkrivati možnost osvobojanja z drugega in drugačnega vidika in s tem odstranjevati ovire na tej poti?

Takoimenovana železna zakonitost je rezultat objektivističnega pojmovanja zakonitosti, ki ima svoj negativni korelat v subjektivističnem izničenju zakonitosti z voluntarizmom in normativizmom v smislu stikanja nasprotij, tako da po obrazcih totalitarnega mišljenja navidez povsem izključujoča stališča vodijo do istega rezultata. Tako se zdijo vse spremembe dialektično obvodljive, čeprav so dobre le za manjšino. Družbeno dogajanje dobi videz naravne stihije. Birokratska ideologija se utemeljuje na tleh pozitivističnega pragmatizma na principu avtoritarnosti, s pomočjo katere politizira in antagonizira parcialne interese in jih postavlja nad obče interese, cilje in zakonitosti, ki jih na ta način deformira. Pojmovanje pluralizma interesov je treba opreti na pojmovanje zakonitosti kot tendenčne možnosti in ciljev kot zavezujočih moralnih postulatov.

LITERATURA

- Franković, D., Marksistično izobraževanje v sodobni šoli, Zavod SRS, Ljubljana, 1976, str. 16-17.
- Igličar, A., Pravni sistem in družbeni interesi, Partizanska knjiga, Ljubljana, 1978.
- Južić, B., Interdisciplinarnost i interprofesionalnost, Nacionalna sveučilišna biblioteka, Zagreb, 1989.
- Pediček, F., Pluralizem idejnih ravni v izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju pedagoških delavcev, Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, zbornik prispevkov, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana, 1988.
- Potkonjak, N., Teorijsko metodološki problemi pedagogije, Inštitut za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd, 1977.
- Savičević, D.M., Čovjek i doživotno obrazovanje, Republički zavod za unapređivanje školstva, Titograd, 1983.
- Tomič, A., Z batom nad učitelja, z geslom Šolo naj spreminja učitelje na praporu, O šolski reformi po drugačni plati - "Šola kot produkcijski sistem", v katerem "pedagogi mesijo narodovo testo"? Naši razgledi, 27.2.1987/4, str. 1.
- Vukasović, A., "Interdisciplinami pristup fenomenu odgoja", u zborniku Šeparović, Z. - Južić, B., Interdisciplinarnost znanosti, obrazovanja i inovacija, Biblioteka interdisciplinarnih studija, Zagreb, 1/1982.