

Igor Bijuklič

Problemi učne motivacije v luči krize smotrov izobraževanja

Povzetek: V prispevku preiskujemo, kako se izgubljeno soglasje o namenih vzgoje in izobraževanja odraža v problemih, ki jih skuša reševati učna motivacija, in kakšne so v tem pogledu pomanjkljivosti same učne motivacije. K vprašanju pristopamo po dveh poteh. Najprej z izpostavitvijo nekaterih temeljnih vidikov v konceptualizacijah motivacije in njihovega redukcionizma, kot sta behavioristična obravnava človeka in razumevanje različnih človekovih dejavnosti skozi zadovoljevanje potreb. Pregledali bomo njihove implikacije na področju vzgoje in izobraževanja s poudarkom na tem, kako obravnavajo vprašanje dobrega, skupnosti ter, ne nazadnje, kako obravnavajo cilje in smotre dejavnosti, ki jo podpirajo. V drugem koraku bomo s pomočjo idej humanistične tradicije preučili, kakšne posledice prinašajo instrumentalni pogledi, ki vzgojo in izobraževanje opredeljujejo z zunanjimi cilji, kako spreminjajo razumevanje tega področja ter, ne nazadnje, kje in kako spodnašajo dejavnosti in utemeljevanje institucionalne vzgoje in izobraževanja. V prispevku zagovarjamo tezo, da naraščajoče težave in potrebe po učni motivaciji sorazmerno odsevajo krizo smotrov na področju institucionalne vzgoje in izobraževanja, ki destabilizira prav pogoje za uspešno spoprijemanje s tako dolgotrajno in zahtevno dejavnostjo, kot je učenje.

Ključne besede: motivacija, smoter, instrumentalizacija, tradicija, scholé

UDK: 37.015.3

Znanstveni prispevek

Dr. Igor Bijuklič, znanstveni sodelavec, Pedagoški inštitut, Gerbičeva ulica 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: igor.bijuklic@pei.si

Uvod

Namen tega prispevka ni v tem, da neposredno odgovori na vprašanje, kako bolje motivirati učence. Po eni strani bi to presehalo moje zmožnosti, po drugi pa nam vrsta razlogov namiguje, da vprašanje učne motivacije danes zahteva celovitejšo obravnavo. To pomeni, da se moramo najprej ozreti okrog in problematizirati nekatere temeljne dejavnike, ki tvorijo same pogoje zanjo in ki so bistveno širši, da bi jih lahko obravnavali zgolj znotraj področja psihologije motivacije ali didaktike.

Poglavitni razlog, da začenjamo z na videz večje daljave, kot bi pričakovali pri vprašanih, ki, ne nazadnje, zahtevajo praktične odgovore, je nedvomno ta, da imamo očitne težave s samimi temelji. Če težave na tej ravni preskočimo, češ to ni naša naloga, področje ali predmet, vreden razmisleka, bomo zelo verjetno zgrešili že pri določitvi samega problema in posledično tudi pri poskusu boljšega spodbujanja k učenju. Prva izmed teh težav je nedvomno ta, da je razpadel splošni konsenz glede namena izobraževanja. Druga težava je v tem, da je ta razpad prevečkrat prezrt in redkokdaj resno upoštevan, tudi pri vprašanju in dejavnostih učnega motiviranja. Viralna uveljavitev ideologema »družba znanja«, ki ni nastal na področju pedagogike,¹ njenih praks in teorij, a vendar odločilno prestavlja horizonte razumevanja njenega področja, dovolj zgovorno priča o tem. Ker preusmerjanje izobraževalnih smotrov v »družbi znanja« obenem že predpostavlja predrugačenje pomena znanja ter njegovo novo formativno vlogo in rezultate, bomo te vidike obravnavali skupaj in z njihovo pomočjo skušali ponuditi vpogled v možne posledice, ki jih imajo za vzgibe in osmišljanje dejavnosti institucionalne vzgoje in izobraževanja. V nadaljevanju bomo skušali zagovarjati tezo, da naraščajoče težave in potrebe po učni motivaciji sorazmerno odsevajo splošno krizo smotrov na področju institucionalne vzgoje in izobraževanja, ki spodnaša prav pogoje za uspešno spoprijemanje s tako dolgotrajno in zahtevno dejavnostjo, kot je učenje.

¹ Več o tem v opombi 8.

Razsežnost problema

Odpiranje vprašanja motivacije in s tem povezanih problemov sega k samim temeljem človeške dejavnosti. K temu nas napeljuje že izvorni pomen besede *motiv* (lat. *motivus*), ki označuje tisto, kar spravlja v gibanje. Na ravni človeške dejavnosti gre prvenstveno za nekaj takega, kot je vzgib, povod ali vzrok za dejavnost. K temu lahko takoj v naslednjem koraku prištejemo tudi smoter, ki ga antična filozofija razume kot enega od vzrokov (celo poglavitnega), in ne nazadnje tudi smisel, ki se določa v skladu s smotrnostjo. Tudi v psihologiji velja, da je motiv najsplošnejše opredeljen kot tisto, kar ima določena oseba zavestno za temelj svojega delovanja, ki determinira ravnanje osebe, zato je motivacija ukvarjanje s pogoji in dejavniki, ki zbujejo, usmerjajo in vzdržujejo vedenje. Najsplošnejše rečeno, pomeni motiviranje utemeljevanje dejavnosti, podajanje in tudi obnavljanje razlogov za določeno dejavnost, zlasti v primeru dalj časa trajajočih ali težavnih dejavnosti, ko postanejo »motivi vprašljivi – bodisi da so šibki, nezadostni, pojemajoči bodisi da jih izrivajo oz. nadomeščajo drugi« (Sruk 1980, str. 225). Sicer se razprave in razvoj metod motivacije danes res odvijajo skoraj izključno v *aplikativni psihologiji*, ampak vprašanja o vzrokih človeških dejavnosti imajo mnogo daljšo tradicijo in so izvorno doma v *praktični filozofiji*. Poleg tega je treba upoštevati dejstvo, da dejavnost vzgoje in izobraževanja ni vase zaprt sestav, ampak se vselej odvija v neki določljivi družbenopolitični ureditvi in je odsev njenih paradigem, ideologij in mitov. Glede na to, kaj vse se z vprašanjem motivacije odpira, je razumljivo, da se mora tudi premišljevanje na področju učne motivacije ozirati mnogo širše.

Ugotovitve mnogih avtorjev (npr. Blais idr. 2011) kažejo, da postaja osmišljanje znanja in učenja v institucijah vzgoje in izobraževanja vse bolj pereče vprašanje, in kot se zdi, so razlogi za to prav v pomanjkanju razvidnih odgovorov o namenih izobraževanja. Kot ugotavljajo Blais idr. (prav tam), učenci zavračajo znanje, ker »ne vidijo razloga, da bi se za kak predmet zanimali, čemu naj bi se nečesa učili« (prav tam, str. 55). Iskanje različnih načinov motiviranja učencev z bolj smiselno predstavitvijo znanja, ki bi jim tega približalo in naredilo privlačnejšega, postaja celo eden od poglavitnih dejavnikov razvoja šolske institucije (prav tam). Še več. Zagotavljanje osnovnih pogojev za učenje stopa v ospredje, pred samo dejavnost učenja, t. i. pedagogika motivacije »spodbuja kulturo, v kateri vprašanje, kako obdržati zanimanje otrok, prevlada nad problemom, kakšno vzgojno-izobraževalno vsebino je treba poučevati« (Furedi 2016, str. 23). Odkar se učna motivacija vse bolj obravnava kot samostojen problem, ki zasluži glavno mesto v pedagoškem procesu, strmo naraščajo tudi pričakovanja in preverjanja njenega uspeha. Kljub temu so mnogi poskusi, ki so problem obravnavali zgolj tehnično in kot nekaj, kar je rešljivo tam, kjer se najbolj kaže, znotraj pedagoške psihologije in šolske institucije, bili večinoma obsojeni na neuspeh, saj »uvajalci sprememb niso ustrezno razumeli vprašanja, ki se jim je zastavljalo« (Blais idr. 2011, str. 56). Gotovo je učna motivacija prvenstveno naloga šole, vendar ne gre le za odgovornost šole, še najmanj, ko govorimo o razumevanju tega fenomena, saj so nekateri zanjo ključni dejavniki v antropoloških predpostavkah naše dobe, kako razvrščamo človeške zmožnosti in kako pojmujeemo namen izobraževanja, kako vrednotimo znanje in kakšen odnos

imamo do preteklosti, tradicije ter kakšnega do prihodnosti, torej zadeve, ki segajo daleč onkraj domene šolskih institucij.

Nekateri problematični vidiki konceptualizacij motivacije ter njihove implikacije na področju vzgoje in izobraževanja

Če na kratko pogledamo kontekst, v katerem motivacija postane predmet znanstvenega zanimanja v sodobnosti, vidimo, da je to osrednja tema, ki inavguirira aplikativno psihologijo na začetku 20. stoletja v ZDA, in sicer, ko ta razrešuje zahteve po večji učinkovitosti industrijskega dela (Münsterberg, Mayo, Hawthornovi eksperimenti). Aplikativna psihologija se začne kot psihologija dela in ta tema še danes zaseda osrednje mesto v njenih poddisciplinah. To izhodišče odločilno vpliva na njeno metodološko zasnovo in nadaljnji razvoj psihološkega instrumentarija, kar nam lahko razgrne nekatere pomembne vidike začetnih konceptualizacij motivacije.

Prvi in najsplošnejši je ta, da aplikativna psihologija prvenstveno nima spoznavnih smotrov, temveč se ukvarja z optimizacijo sredstev. Ne spoznava zaradi spoznanja, temveč zato, da bi z dovršitvijo ustreznih sredstev dosegla t. i. praktične cilje, ki jih določajo njeni nalagodajalci. Zato ne gre za psihologijo kot znanost, temveč za *psihotehniko*, kot jo ustrezno poimenuje njen začetnik Hugo Münsterberg (1913/2005). Še pomembneje je to, da se sama odreče presoji ciljev in namenov, ki jim služi. To ni njena naloga in domena: »Povsod mora inženir vedeti, kako doseči cilj, drugim pa mora prepustiti presojo, ali je sam cilj zaželen [...] ali so določeni cilji najboljši, ni skrb, s katero bi se moral psiholog omejevati.« (Münsterberg 1913/2005, str. 7–8) Kot taka se tudi o človeku ne sprašuje v njegovi etični ali širši antropološki dimenziji, torej kako človek razkriva dobro in kako si praktično prizadeva zanj ter katere so njegove bistvene zmožnosti in kako jih realizira, temveč predvsem, kako ga narediti skladnega z zahtevano funkcijo, denimo kako iz človeka napraviti učinkovito delovno silo. K človeku pristopa tako, kot inženir pristopa k naravi. To se kaže v njeni eksperimentalni metodi, ki jo vzame od naravoslovnih znanosti, še zlasti pa v behavioristični obravnavi človeka.

Za razliko od praktične filozofije so *behavioristične znanosti* zgolj razširile predpostavke o »zakonih« obnašanja z omejenega področja gospodarskih dejavnosti na celotno življenje posameznika in »zavestno merile na to, da bi človeka v vseh njegovih dejavnostih reducirale na nivo nekega vsestransko pogojenega in obnašajočega se bitja in ga kot takega razumele« (Arendt 1996, str. 47). Tukaj je drugi problematični vidik začetnih konceptualizacij motivacije. Ker te slonijo na behavioristični redukciji, postanejo različne človeške dejavnosti ozko razumljene kot obnašanje in vsako obnašanje kot odzivanje, ki se pojasnjuje na kavzalen način, torej kot nekaj, kar je možno s pogojevanjem namensko povzročati in modelirati. Kaj skušajo povedati številne definicije, ki motivacijo opredeljujejo kot funkcijo obnašanja (behaviour), in sicer kot tisto, kar ga sproža, usmerja ter kar določa vloženi napor in vztrajnost? Medtem ko je pri delovanju² počelo dejavnosti še vedno pri človeku kot njegovo

² O razliki med delovanjem in obnašanjem glej Arendt (1996, str. 40–52).

hotenje in volja oziroma neposredno kot presoja in odločitev, pa počelo obnašanja leži zunaj človeka in se po definiciji uresničuje glede na nekaj zunanjšega, denimo glede na dražljaje okolja, norme družbe ali nujnosti, ki jih postavlja življenje samo. V takšnem psihološkem determinizmu, ko je vse, kar človek reče, naredi in misli, vselej že neko obnašanje, ki ga izzove neki predhodni vzrok, se to, kar predhodi vsakemu obnašanju, običajno obravnava kot motivacija. Motiv kot vzrok vedenja ima tukaj podobno vlogo, kot jo ima sila, ki v naravi povzroča gibanje. Zato se motivacija običajno opisuje z naravoslovno-tehničnimi kategorijami, kot so sila, energija, gibanje, ki sprožajo ciljno orientirano obnašanje (behaviour), kjer štejeta performativnost in učinkovitost dejanja in kar je ne nazadnje merljivo kot nižja ali višja stopnja napora in vztrajnosti. V takšni zastavitvi motivacijski dejavniki sovpadajo z vzročnim delom behavioristične matrice dražljaj-odziv. To pojasnjuje, zakaj je v behavioristično zastavljeni aplikativni psihologiji poglaviten poudarek na t. i. ekstrinzičnih motivacijskih dejavnikih, ki so na voljo kot razpoložljiv vzvod za izzivanje določenih vedenjskih odzivanj ali formacijo vedenjih vzorcev, in sicer kot ustrezajočih za izpolnjevanje predvidenih nalog. Po tej strani so predpostavke tistih konceptov motivacije, ki ostajajo utemeljeni na tej behavioristični redukciji, težko združljive z oblikovanjem avtonomnega subjekta, ki je eden od klasičnih ciljev izobraževanja.

Tretji problematični vidik je v tem, da večina sodobnih konceptualizacij in preučevanj motivacije izhaja iz človeških potreb in njihovega zadovoljevanja (npr. Maslow 1954). Zato splošno velja, da je vsaka motivacija neki proces, ki se napaja iz nezadovoljene potrebe in teži k temu, da bi potrebo zmanjšal ali v celoti zadovoljil (npr. Luthans 1995). Kot smo že omenili, je področje dela tisto veliko izhodišče, kjer se oblikujeta konceptualni aparat in imaginacijski domet aplikativne psihologije, in od tod izvira podoben redukcionizem kot v primeru obnašanja. Ne glede na lastne smotre posameznika so raznovrstne človeške dejavnosti, od umetniškega ustvarjanja, mišljenja in ne nazadnje tudi izobraževanja, razumljene in obravnavane zgolj kot »funkcije življenjskega procesa družbe, kot da so tukaj le za zadovoljitev neke potrebe višjega ali nižjega razreda« (Arendt 2006, str. 211).³ Medtem ko je vzgibe za dejavnost dela še mogoče izpeljati iz človeških potreb oziroma jih nanje zvesti, saj delo prvenstveno služi ravno obvladovanju in zadovoljevanju potreb, in to tistih, ki so izvorno prisotne, ker jih postavlja nujnost življenja samega in obnove pogojev zanj, pa tega ni mogoče kar tako storiti denimo pri izobraževanju. Človek ne pozna nobene trdno zakoreninjene potrebe po izobraževanju, ki bi sama zahtevala zadovoljitev, tako kot to zahteva lakota. Tudi tisti znameniti začetek Aristotelove Metafizike ne govori temu v prid, čeprav ga pogosto uporabljajo prav kot argument za to. Namreč antropološko predpostavko, da »vsi ljudje stremijo k vedenju, in sicer po svoji naravi« (Aristotel 980a 21), Aristotel dokazuje ravno s tem, da ljudje radi spoznavajo tudi mimo koristnosti in če nimajo namena delovati, torej zavoljo spoznanja samega. Takšnega spoznavanja pa ne zahtevajo življenjske

³ Takšno gledanje, ki začenja vse dejavnosti vrednotiti in meriti skozi človeške potrebe in življenjske nujnosti, torej po kriterijih, ki so nekoč veljali zgolj v sferi gospodinjstva/gospodarstva (*oikos*), Arendt (1996) interpretira znotraj svoje historične analize kot nastanek družbe, kjer se je javno etabliral življenjski proces sam.

nujnosti in potrebe, temveč je to v domeni dobrega življenja (*eu zen*), ki nima tako samoumevnega obstoja, kot ga imajo konstantne zahteve nujnosti. Zato takšno spoznavanje tudi potrebuje človeške institucije, ki mu zagotovijo posebno mesto, osvobojeno pritiska nujnosti in služljivosti, da bi sploh lahko uspevalo. Ker je po Aristotelu končni smoter *polis* dobro življenje njenih državljanov, je naloga te iste *polis* tudi, da omogoča *scholé*.⁴ Ravno tam, kjer je bilo nekaterim dovoljeno živeti v prostem času (*scholé*), so se najprej izoblikovale tiste znanosti, ki niso namenjene življenjskim nujnostim. Antropološka opredelitev, da ljudje *po naravi* stremijo k vedenju, še ne pomeni, da k vedenju stremijo vselej in kjerkoli, ampak da to stremljenje lahko pridobi možnosti za udejanjenje in se polno artikulira šele s smotrno (politično) ureditvijo skupnega življenja in pravilno vzgojo. Namreč šele pravilna *paideia* državljanke pripravi, da znajo uživati *scholé*. Tudi današnjih šol nimamo zaradi neke inherentne vedoželjnosti ljudi, temveč zato, ker to na osnovni ravni zahteva, na preostalih pa omogoča država kot tista najpoglavitejša skupnost.

Dokler vzgoji in izobraževanju še pripisujemo njun svetni značaj v pomenu vpeljave novih generacij v že obstoječi svet (Arendt 2006), ju ne moremo ne pojasniti ne upravičiti na podlagi zadovoljevanja individualnih človeških potreb, ampak kot nekaj, kar zahteva skupni svet za svojo obnovo in obstoj. Splošna pozaba tega temelja skupne svetne eksistence prizadene tudi same pogoje za poučevanje in postavi v sumljivo luč vsakršno zapuščino skupne preteklosti, h kateri so mora poučevanje nenehno ozirati ravno zaradi tega, ker je svet vedno starejši od tistih, ki vanj vstopajo. Proces *detradicionalizacije* in *individualizacije* sodobnih tehničnih družb, kot jih opisujejo npr. Blais idr. (2011), se na izobraževalnem področju kažejo v tem, da »po novem ne poučujemo z namenom, da bi učenci dosegli neko vnaprej predpostavljeno stopnjo znanja in omike ali da bi si naložili neko skupno kulturno prtljago, temveč le, da bi učenci zadovoljili svojo osebno potrebo« (prav tam, str. 63).

Metode učne motivacije, ki v ospredje postavljajo zadovoljitev osebnih potreb, so zgolj simptom teh procesov, ki nastalo vrzel med »potrebami« in »intelektualno zapuščino« samo še poglabljajo.

Tisto poučevanje, ki se nagiba k temu, da bi svoje početje legitimiralo z zadovoljevanjem individualnih potreb učencev v sedanosti, ne glede na vse kvalifikacije za takšno početje, zgolj spodkopava samo sebe, saj na račun tega opusti odgovornost do skupnega sveta in s tem izgubi potrebno avtoriteto, ki iz nje izhaja (Arendt 2006). Za Arendt (2006) je avtoriteta možna le ob odgovornosti, ki se v odnosu med generacijami kaže v pripravi novih rodov na prevzem nalog obnove skupnega sveta. Neposredno v dejavnosti poučevanja se odraža odgovornost odraslih, da se postavijo kot skrbniki nove generacije in »namesto njih opredelijo vsa znanja« (Blais idr. 2011, str. 65), s katerimi jim bodo omogočili vstop in tudi praktično orientacijo v svetu, ki ga ne poznajo in ne razumejo. Neomajno stališče, ki ga Arendt (2006) zavzema

⁴ Grško besedo *scholé* si izposojajo mnogi moderni jeziki, da bi označili institucije za vzgojo in izobraževanje. Zato je vredno, da tudi tukaj še enkrat opozorimo na njen izvorni pomen, ki se čestokrat izgublja. *Scholé* označuje čas, ki je prost naporov in skrbi za nujnosti življenja, v šoli se »vzgajajo in izobražujejo tisti, ki jim ni treba delati, ker imajo ‚prosti čas‘, *scholé* za šolo; vendar to ni *scholé* v smislu rekreacije in razvedrila, temveč v smislu trdega in naporenega izobraževanja, ki vodi k (spo)znanju in vrlini« (Auror 2003, str. 103).

do vzgoje kot nečesa, kar se mora ozirati k tradiciji in njenemu posredovanju, ni motivirano s kako nostalgijo do preteklosti ali celo z zagovarjanjem *statusa quo*, temveč temelji na argumentu, da je spoznavanje sveta, *kakršnen je*, temeljni pogoj, da lahko nove generacije razvijejo svoje razumevanje obstoječega in s tem pridobijo »potencial za ustvarjanje nečesa novega« (Furedi 2016, str. 68). Spoznavanje in razumevanje sveta, *kakršnen je*, tukaj stoji kot temeljni pogoj samostojnega dejavnega življenja, saj brez tega ni moč uvideti, »kaj je treba izzvati in preobraziti« (Levison v Furedi 2016, str. 69). Namesto tega pa prevladuje kratkovidna težnja, da morajo rezultati izobraževanja vse bolj dokazovati (upravičiti) svojo *neposredno* uporabnost v reševanju nalog in vprašanj, ki so že postavljena in katerih veljavnosti ni treba prevpraševati. Ta težnja je jasno povzeta v kriteriju *zaposljivosti*,⁵ s katerim se izobraževanje tako pogosto (samo)preverja. Če se izobraževanje odpove pripravi učecih se na postavljanje novih vprašanj, če učecih se ne povzdiguje nad njihove obstoječe ali od drugod narekovane partikularne potrebe in neposredna izkustva, potem se potencial novih generacij za začenjanje novega izgubi. Družba, ki tako visoko čisla inoviranje, se je paradoksalno že obrnila k izumljanju in pospeševanju enega in istega.

Pomemben poudarek je, da se prizadevanja motivacijske psihologije, ki se kasneje samo še stopnjujejo, začnejo v pogojih odtujenega dela, ko delo v tehnični delitvi postane *golo početje*, ki pred seboj nima več jasnega smotra (končnega produkta), temveč je omejeno na izpolnjevanje naloženih nalog, kjer niso razvidni ne cilji ne posledice lastnih dejanj. Ta prizadevanja, ki skušajo nazaj stkati dejavnost z nekim novim smislom, se mestoma dovršijo v nesmiselnih poskusih, ki visoko specializiranost vidijo kot samorealizacijo (*self-actualization*) človeka kot takega (glej Maslow 1965). Čeprav sta delo in učenje dve med seboj docela različni dejavnosti – če kdaj, ju moramo prav v dobi t. i. *kognitivnega dela* (knowledge work) pazljivo ločevati –, se zdi, da množenje dilem in investicij v boljše učno motiviranje spodbujajo podobni vzroki kot zgoraj opisani. Ti imajo značaj strukturnih problemov in presegajo običajne zahteve po učni uspešnosti. Med seboj povezani problemi, kot so izguba avtoritete, dvom o relevantnosti znanja in njegovo prilagajanje »izzivom prihodnosti« ter ne nazadnje izguba konsenza o namenih izobraževanja brez dvoma razdirajo pogoje za priprave na spoprijemanje s tako dolgotrajno in zahtevno dejavnostjo, kot je učenje.

Zdi se, da so enormne investicije v nove in nove tehnike motivacije postale edini odgovor na te razdiralne učinke, s katerimi pa zgolj zaobidemo, kot to sugerira Furedi (2016), resnične strukturne probleme kakor tudi samo premagovanje muk učenja; »težnja po pojmovanju motivacije kot samostojnega problema pogosto vodi k enostranskemu zanašanju na tehnike in trike, ki otroke odvrtaajo od spoprijemanja z zahtevnim kurikulumom« (prav tam, str. 22). Spodbujanje k učenju lahko poteka po vsaj dveh zelo različnih poteh, pri čemer sta izida skrajno nasprotna. Bolj ko zapuščina preteklosti, akademsko učenje ali na predmetih osnovano znanje izgubljajo formativni potencial in ne pomenijo nobene reference ali nivoja, ki bi ga bilo treba doseči, bolj se učna motivacija naslanja le na predpostavke in ocene o »dejanskih« zmožnostih ali interesih učencev, s čimer se spodbujanje k učenju pre-

⁵ Zaposljivost vselej predpostavlja neko skladnost z že obstoječimi organizacijskimi cilji in početji.

makne bistveno bližje prilagajanju in ne nazadnje podcenjevanju učnih zmožnosti. Pogosta »dilema«, ali navduševati za branje ali pomanjkljive bralne zmožnosti premostiti z video posnetki, je zavajajoča in temelji na napačni predpostavki, da so učne metode medsebojno izmenljive, ne da bi pri tem oškodovali učno vsebino in razvoj učenčevih potencialov.

Kriza smotrov izobraževanja in povzdigovanje enodimenzionalnosti

Vprašanje smotrov, torej čemu delujemo, je v teorijah motivacije večinoma zelo nejasno opredeljeno, obrobnega pomena ali preprosto odsotno. Če kot referenčni primer tega izpostavimo izjemno vplivno teorijo motivacije Maslowa, vidimo, da so tam razvrščene človeške potrebe, opredeljene kot »intrinzične vrednote«, »želje« ali »človeški cilji«, postavljene brez vsakršne teleološke podlage. Ker ne vsebujejo nobenega specifičnega človeškega dobra kot smotra delovanja, ostajajo tamkajšnji koncepti, kot je denimo samoaktualizacija, dvoumni in v končni instanci brez pomena. Zato so tudi rezultati njihovega zadovoljevanja lahko poljubni. Med tem ali onim izidom je postavljena splošna ekvivalenca. Če že sama zadovoljitev potrebe pomeni neko dobro, ki pa je individualno dobro, tudi ne šteje več, kako smo delovali, da smo to dobro dosegli, iz katere odločitve in s kakšnimi posledicami, kar so ključna vprašanja etike. Ker temelji individualistično zadovoljevanje potreb na načelu, da je dobro tisto, kar me zadovolji, je kot tako postavljeno pred etične vrline, ki bi bile razvidne in skupne vsem ljudem. Ker je po teoriji potreb nastajanje človeka določeno bodisi z nagonskimi vzgibi bodisi s samoljubjem individualne zadovoljitve, ne da bi imelo pred seboj kako določljivo dobro ali končni smoter, ki bi bil razumsko spoznaven vsem, se ta individualistična antropologija, kot to interpretira Acevedo (2015), izteče v slavljenje voluntaristične svobode *jaza*, ki je pred skupnostjo in ki se lahko avtentično in brez zadržkov izumlja na novo šele, ko je osvobojen njenih omejitev. Nobene ovire ni, da se takšno osvobojanje ne bi uperilo tudi proti vsebinam skupne vzgoje in izobraževanja, ki s perspektive sodobnega čaščenja »self-made« individuuma zlahka predstavljajo omejitev njegovi spontanosti in avtentičnosti. Blais idr. (2011) jasno opozorijo na to spremembo meril. Omiko je zamenjala govorica »narave v meni«, spoznavanje sveta, *kakršen je*, je zamenjal »stik s samim seboj«. Po teh merilih se vsak obče veljaven kurikulum, ne glede na svojo kvaliteto, lahko kaže kot zatiralska in odtujevalna »umetna konvencija«, ki zavira naravo in neposrednost *jaza* (glej Blais idr. 2011, str. 69–70). Takšno gledanje na osvobojanje *jaza*, ki naj bi našel svoj lastni izraz šele v nekakšni spontani artikulaciji svojih potreb in avtentičnosti, naivno spregleduje, kolikšen doseg in sugestivnost ima na drugi strani sofisticirana industrija, ki proizvaja potrebe in »avtentičnost« za množično prodajo. Osvoboditev od kanonov in tradicije tako odraslih, kaj šele odraščajočih, ne obvaruje, da ne bi takoj zatem še lažje pristali v objemu številnih novodobnih razprodaj poceni idej in idolov.

Ker se teorije motivacije osredotočajo predvsem na vzroke/vzgibe za dejavnosti – psihologija motivacije jih išče v zunanem okolju, medtem ko jih pedagoška psihologija v kognitivnih procesih –, ostajajo na ravni kavzalnosti. Tudi, ko si po-

stavljajo vprašanja o *ciljih*, motivacija običajno tudi je opredeljena kot »vedenje, ki je usmerjeno k določenim ciljem« (Pintrich in Schunk v Jurišević 2012, str. 31), tega ne počnejo teleološko, na ravni končnih namenov ali smotrov, ki ostajajo še naprej neprevprašani. V pedagoški psihologiji se cilji ne pojavljajo kot nekaj občega in končnega, temveč iz smeri učečih se, iz njihove psihološke notranjščine, denimo kot »notranje reprezentacije zelenega« ali kot »urejeni vzorci prepričanj« (prav tam, str. 32), oziroma kvečjemu kot parcialni učni cilji. Kot taki so lahko vsebinsko arbitrarni in njihove taksonomije lahko gredo v neskončnost. V skladu z začetno zastavitvijo moramo na tem mestu dodati tudi pomensko širše vprašanje o smotru. To zaseda v tradiciji praktične filozofije osrednjo vlogo, saj kaže, k čemu neka dejavnost teži, čemu nekaj počnemo in čemu ne, ali je naša dejavnost smotrna ali ne. Smoter je tisti, ki dejavnosti kaže smer, ji podeljuje smisel in jo v celoti definira. Stoji na začetku in se razpira v prihodnost. Povedano drugače, vprašanju, ki ga že postavlja pedagoška psihologija, torej kako motivirati za doseganje teh ali onih učnih ciljev, moramo dodati še vprašanje o smotru, torej čemu se sploh učimo. Zakaj tako? Ali to dodano vprašanje sploh spada k obravnavi in neposrednemu reševanju problema učne motivacije danes? Kot kaže, spada. Namreč obravnavani procesi detradicionalizacije in popredmetenja znanja so povzročili tudi to, da se ti dve vprašanji vse bolj srečujeta in prekrivata. Primer tega je tisto vprašanje učencev, ki je izrečeno kot ugovor in ga dandanes predobro poznajo vsi učitelji: »Za kaj bom to potreboval?« Običajno je ta ugovor uperjen zoper tiste učne vsebine, v katerih učeči se sam ne prepozna nobene neposredne uporabnosti za svoje trenutne interese, potrebe in stremljenja. Kot tak pa ni neki avtentični glas mladih, temveč gre bolj za artikulacijo prevladujočega naziranja družbe odraslih, ki vse, kar je, najraje vrednoti z merili neposredne uporabnosti. Problema, ki ga odpira ta ugovor, ni mogoče rešiti z izumljanjem novih pedagoških tehnik motiviranja, na tak način ga lahko le prikrijemo (glej Furedi 2016, str. 76). Če ta ugovor slišimo kot vprašanje, potem gre za vprašanje o smislu in kot tako predpostavlja drugačen odgovor, kot je spodbujanje k učenju. Blais idr. (2011) nas opozarjajo, da so se mnogi poskusi osmišljanja znanja že izkazali za neuspešne natanko zato, ker so spregledali naravo problema. Izzveneli so v upravičevanju znanja, v popravljanju njegovega videza oziroma »občutka njegovega samovoljnega vsiljevanja« (prav tam, str. 56).

Ker smisel izhaja iz smotra oziroma se določa glede nanj, se porajajoče se vprašanje o smiselnosti znanja, učenja, izobraževanja tako ali drugače vrača k vprašanju čemu, torej kaj je namen. In tukaj je problem, saj smisla ne moremo dati, ne da bi izhajali iz namena, in vendar je prav namen izobraževanja postal nejasen. Namreč »klasični« smotri, kot je formacija človeka in njegovih najvišjih zmožnosti ter posredovanje zapuščine preteklosti, se sicer deklarativno še pojavljajo, ampak vse bolj na ozadju potreb gospodarske rasti, ki vznika kot tisti novi poglobitni namen izobraževanja,⁶ ki na koncu zaokrožuje vse preostale.⁷ Furedi (2016), ki ta

⁶ Reprezentativen primer tega je Lizbonska strategija in iz nje izhajajoči strateški dokumenti EU, kot je *Izobraževanje in usposabljanje 2020*.

⁷ Furedi (2016) opozori na dvoznačnost tega procesa. Vzgoja in izobraževanje sta postala celo prvorazredna družbena vrednota, saj se investicije vanju množijo skupaj s pričakovanji, da je mogoče na njihovi podlagi reševati tudi širša družbena in ekonomska vprašanja, vendar prav na račun in ob zatonu humanistične ideje izobraževanja.

pojav vstopanja zunanjih ciljev, med katerimi gospodarski zgolj prednjačijo, niso pa edini, interpretira širše, poudarja, da ne gre za izpopolnjevanje področja vzgoje in izobraževanja, temveč za odsev globoke krize sveta odraslih, ki je v tem področju našel priročno odlagališče za svoje probleme in nadomestek svoje avtoritete, ki se ji je odpovedal. S tem ko vzgoja in izobraževanje postajata »univerzalna institucija za reševanje družbenih problemov« (prav tam, str. 17), postanejo njuni temeljni nameni zatemnjeni.

Temelji in smotri vzgoje in izobraževanja so »razmajani«, kot temu reče Laval (2005), in zdi se, da konsenza ni več mogoče najti. Tudi zgodovinsko gledano se takšna razhajanja v nazorih glede vzgoje in izobraževanja najpogosteje raztezajo »med tistimi, ki zagovarjajo idejo vzgoje in izobraževanja zaradi njiju samih, in tistimi, ki ju vidijo instrumentalno, kot obliko usposabljanja za trg dela« (Furedi 2016, str. 77). V Aristotelovi *Politiki* denimo najdemo omembe o »zmešnjavi« takratnih pogledov glede vzgoje v *polis*, kjer ni »jasno, ali se je treba uriti v stvareh, ki so koristne za življenje, ali v stvareh, ki usmerjajo k vrlini« (Aristotel 1337a40), in tudi mnogo kasneje Nietzsche govori o nasprotju med *ustanovami izobraževanja* in *ustanovami življenjske nuje* (glej Liessmann 2009, str. 46). Čeprav je »antagonizem« na tej relaciji veliko starejši od današnjih polemik, pa ne gre za preprosto kontinuiteto, s katero skuša marsikdo zrelativizirati današnje usredstevovanje izobraževanja, češ da v tem ni nič posebej novega. Ne glede na to, koliko in kako so se udejanjale ideje humanistične izobrazbe, ne nazadnje to tudi »ni noben ugovor zoper nje« (Liessmann 2009, str. 45), je ta tradicija zelo jasno artikulirala ideje, da je smoter vzgoje in izobraževanja, najsi bo v pomenu antične *paideie* ali kasneje *bildunga*, nekaj, kar je sklenjeno v samem sebi. Osrednji namen izobraževanja je izobražen človek, torej dovršitev človeka v skladu z njegovo naravo in (najvišjimi) zmožnostmi. Ta smoter prvotno ni zasledovan zato, ker bi lahko kot sredstvo služil zunanjim ciljem, ampak ker je viden kot dober sam po sebi. Če rečemo še nekoliko drugače, dobra izobrazba je seveda lahko koristna tudi za kaj drugega, vendar si dobre izobrazbe želimo tudi, če nam ne prinaša drugih koristi. Razen na redkih mestih se ideja te tradicije ne obravnava več kot dediščina preteklosti, temveč kot *zastarela* (preteklost), in kar je označeno kot zastarelo, je ali za okras ali za odmet, z vidika današnjih razprav tipa »kako naj šolstvo odgovori na izzive prihodnosti« pa nimajo nobene relevantnosti in uporabne vrednosti več. Kriteriji, s katerimi danes presojava ideje tradicije, teorije in znanosti, postajajo identični kriterijem, s katerimi vrednotimo tehnološke aparate ali celo potrošniške dobrine, kar potrjuje teze tistih avtorjev (npr. Anders 2014), ki opozarjajo, da je sodobna družba postala *tehnična* ne zato, ker je »svet« prepoln tehničnih aparatov, temveč ker je naše presojanje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, enako velja v morali in etiki in drugod, prevzelo tehnične kriterije in imperitive.⁸

⁸ Iz podobne smeri lahko odgovorimo na vprašanje, zakaj postane klasični smoter izobraževanja, torej izobražen človek, nekaj nezadostnega. Odgovor je v temeljnem določilu tehnične dobe, ki vse, kar je, gleda z vidika razpoložljivosti. Vse mora nečemu služiti ali se ponujati v sluzenje kot sredstvo. Natanko zato postane tisto, kar je dobro samo po sebi ali je samo sebi namen, nekaj najnižjega in nedopustnega.

Posledično je bistveni prelom v tem, da današnje težnje po instrumentalizaciji izobraževanja nimajo več resne opozicije. To se ne kaže le na ravni izobraževalnih politik, ampak, mnogo bolj fundamentalno, na ravni splošnega razumevanja izobraževanja. Kaj drugega pomeni ideologem »družba znanja« kot poskus zakolčiti na ravni celote le en pomen znanja: znanje je resurs. Če v oznaki »družba znanja«⁹ ne bi bilo te namere po spreminjanju pomena, ki namensko izpušča tudi znanost,¹⁰ bi bila preprosto redundantna, saj znanje ni postalo »cenjeno« šele v pozni modernosti, ampak je tu na novo iznajdeno kot osrednji kapital pogona družbenih procesov.

Če imamo krizo na ravni smotrov, jo imamo tudi na ravni dejavnosti in zdi se, da področje izobraževanja res postaja vse bolj odprto za številna, tudi navzkrižna idejna in praktična eksperimentiranja. Za našo temo je to zelo pomemben poudarek. Sprva se zdi, da instrumentalizacija izobraževanju daje neko oprijemljivo konkretnost, in sicer da ga napravlja uporabnega za t. i. stvarne potrebe, torej za tiste oprijemljive življenjske potrebe, kot so zaposljivost, rast, razvoj in podobno. Vendar to drži le, dokler gledamo tehnično, skozi kategoriji sredstvo-cilj. V resnici je izobraževanje podvrгла svojevrstni destabilizaciji. Zahteve po prožnosti in prilaganju izobraževanja se izrekajo z vidika služenja »stvarnim potrebam«, ki so lahko oprijemljivi cilji, ampak tudi nestalni in podvrženi nenehnemu spreminjanju. Spreminjanje ciljev nadalje zahteva prilagojeno spreminjanje sredstev. Hitrost, s katero se danes spreminjajo tudi temeljni vidiki izobraževanja, od politik do pedagoških praks in učnih vsebin, nedvomno kaže svoje razdiralne učinke na pedagoškem področju, ki je občutljivo za spreminjanje, in to rokohitrstvo omogoča prav instrumentalizacija (glej Furedi 2016, str. 77). Zakaj je tako? Če smoter izobraževanja postaja nekaj izobraževanju nelastnega, potem to hkrati pomeni, da dejavnost izobraževanja nima več lastnega obstoja. Utemeljeno je drugod in zato je tudi uravnavano od zunaj in po meri sredstva. Upravičenost, smisel in vrednost ima le, če učinkovito izpolnjuje cilje, ki si jih ne postavlja samo. In ne nazadnje, kot sredstvo je vedno nekaj razpoložljivega in zamenljivega, lahko ga poljubno popravljamo, inoviramo, nadgrajujemo, lahko pa ga tudi opustimo v zameno za druga, učinkovitejša sredstva.

Današnja »razmajanost« smotrov se kaže tudi v tem, da se lahko o namenu vzgoje in izobraževanja izrekamo poljubno kot o nečem, kar je šele treba določiti glede na projekcije bodočih trendov in razvojnih želja. Takšno izrekanje o »namenih« pa je bližje postavljanju poslovnih ciljev, kot ga poznajo gospodarske organizacije, ki so v marsičem že postale model za zamišljanje organizacijskih oblik v obče. Ali se o namenu vzgoje in izobraževanja res lahko odločamo tako, kot da gre za cilje, ki so

⁹ Družba znanja je koncept, ki ne izvira iz pedagogike, temveč iz Druckerjevega menedžmenta. Bistvo menedžmenta pa je napravljanje človeških virov produktivnih, torej tudi, kako napraviti znanje produktivno. Končni rezultat družbe znanja ni več izobražen človek, zmožen razumevanja lastne dobe in refleksije lastnih dejanj, temveč »knowledge worker«, tisti, čigar znanje se dokazuje v produktivnem početju. Natanko zato imamo prav v družbi znanja opraviti z upadom intelektualnih in mišljenjskih zmoglosti na obči ravni.

¹⁰ »Družba znanja« ni tudi »družba znanosti«. Drucker (1969), avtor tega ideologema, je jasen: »Znanje, in ne znanost, je postalo temelj sodobnega gospodarstva.« (Prav tam, str. 249–250)

lahko danes takšni, jutri pa drugačni?¹¹ V praktični filozofiji in politični teoriji, kjer je ne nazadnje tradicionalno mesto premišljevanja o bistvu vzgoje in izobraževanja, najdemo poglavja, kjer sta zelo jasno prepoznana in utemeljena njuna edinstveni namen in unikatna vloga, ki ju imata za obnovo in obstoj človeškega sveta in ki ju ne more opravljati nobena druga dejavnost. Ne glede na razhajanja znotraj te miselne tradicije se k njej ne kaže vračati zato, da bi na hitro razrešili dilemo o uporabni ali neuporabni šoli, temveč predvsem zato, ker je še bila zmožna ponuditi celovite odgovore, s katerimi je mogoče spet začrtati njen smoter.

Arendt (2006) nas opozarja, da vpeljevanje novih generacij v svet,¹² kar šteje za temeljno nalogo vzgoje, pomeni vpeljevanje v *svet kot celoto*, ne pa v njegov posebni in omejeni del, za kar skrbijo poklicna ali specialistična usposabljanja oziroma k čemur zdaj teži že sama naravnost, da mora šolanje sovpasti z usposabljanjem in usvajanjem veščin. Naziranja, ki ta »omejeni del« poveljujejo v celoto, se uveljavljajo pod pretvezo ali s kratkovidnim prepričanjem, da mlade ljudi pripravljajo na spoprijem z izzivi odraslega življenja. Takšne priprave, ki bi odgovarjale le na neposredno praktične zahteve vsakdanjega življenja, ne bi le osiromašile pogojev za kultiviranje interesa »glede temeljnih intelektualnih vprašanj« (Furedi 2016, str. 79), temveč bi se paradoksalno končale ravno z osiromašenjem praktičnih zmožnosti, saj se je težko avtonomno orientirati in delovati v svetu, če ga ne razumemo. V nasprotju s tem pa *svet kot celota* v končni instanci pretendira tudi onkraj skrbi za lastne življenjske nujnosti, to je k dejavnemu življenju oziroma k tisti javni eksistenci ljudi, ki prevzema skrb za obnovo skupnega sveta in kjer možnosti za začevanje novega sploh kaj pomenijo. Tudi Aristotel, ki je v VIII. knjigi *Politike* med prvimi artikuliral idejo svobodne izobrazbe in njenega javnega značaja, je pri smotrih vzgoje upošteval celovitost človeške eksistence, ki si ne more prizadevati za najvišje, torej za *dobro življenje*, ne da bi upoštevala tudi zahteve življenja samega. Zato so smotri, ki jih mora zasledovati *paideia*, večznačni in upoštevajo »različne načine življenja in izbire dejanj« (Aristotel 1333a40): zmožnost udeleževati se v skladu z vrlino (delovati kot državljani pri skupnih zadevah), zmožnost uživati prosti čas (*scholé*) in nazadnje tudi zmožnost, da opravljamo zadeve, ki so nujne in koristne za življenje. Vendar med njimi obstaja pomembna hierarhija, saj so »nujne in koristne zadeve zaradi plemenitih« (1333a37), in ne obratno. Same po sebi ne morejo biti končni

¹¹ Kar se tiče antičnega (zlasti Aristotelovega) razumevanja smotrov, velja pripomniti, da smotri niso nekaj, za kar bi se človek preprosto odločil: »Aristotel poudarja, da smoter ni nekaj, kar izbiramo, ni nekaj, za kar se je mogoče kar odločiti. To, kar izbiramo in za kar se odločamo, so načini dosege smotra. Sam smoter pa ni stvar izbire, ali naše volje, odločitve.« (Turk 2015, 204) V povezavi z vzgojo in izobraževanjem bi to pomenilo, da je smoter vzgoje in izobraževanja nekako dan po naravi (izobražen človek, razvoj številnih človeških zmožnosti ...). V današnjem razumevanju »smotrov« vzgoje in izobraževanja pa velja ravno obratno: odločamo se, kaj je cilj izobrazbe, in ta cilj je lahko karkoli. Še več, cilji se nenehno spreminjajo, tako da kar je danes cilj vzgoje in izobraževanje, bo mogoče že čez dve leti nekaj preseženega, zastarelega in postavljen bo spet nov cilj.

¹² Pri Arendt (1996) *svet* ni izenačljiv z naravo, temveč pomeni tako tvorbo človeške roke kot skupek vseh zadev, dejanj in govorjenja, ki se dogajajo in pojavljajo samo med ljudmi, in ne nazadnje skupno mesto njihovega pojavljanja in prisostvovanja (javno področje). Kot tak je *svet* tudi nasproten *družbi*, ki za Arendt pomeni specifično moderno obliko skupnega človeškega življenja, ki jo označi za *nesvetno*, saj so njena temeljna organizacijska načela izpeljana iz dejavnosti, ki so neposredno podrejene nujnosti življenjskega procesa.

namen in najvišje dobro, temveč ga le omogočajo. Če pa bi jih postavili kot take, ne bi bile več zamejene z ničimer. Če bi vse izbirali samo zaradi nečesa drugega, »bi to vodilo v neskončnost, tako bi bilo naše teženje prazno in nesmiselno« (Aristotel 1094a). Tako tudi ne bi več obstajalo mesto onkraj nujnih in koristih opravil, kjer je izvorno utemeljena tudi *scholé*. Namreč prav osvobojenost od teh opravil daje možnost za kultiviranje najvišjih človeških zmožnosti, ki dovršujejo človeka v skladu z njegovo naravo in jih zato izbiramo in zasledujemo zavoljo njih samih. Nasprotno pa današnji čas zaznamuje prav filistrska mentaliteta (Arendt 2006), ki vse, kar je, gleda skozi merila služljivosti. V tem smislu je današnja kriza akutnejša, kot se zdi. Zgledanost v neposredne zahteve nujnosti in koristnosti ni le odpravila meje med poklicnim in klasičnim izobraževanjem na škodo slednjega, temveč soustvarja tudi pogoje za »našo kulturo pozabe govornice« (Liessmann 2009, str. 47), v kateri izvorni pomen *scholé* ni več slišen, in tudi če bi bil, nima več kaj sporočiti sodobni šoli.

S takšno razvrstitvijo smotrov pa *paideia* ne zasleduje le dovršitve človeka kot posameznika. Glede na to, da človek živi med ljudmi, je *paideia* konstitutivna za ureditev najpoglavitnejše skupnosti, in to je politična skupnost. Aristotelov poudarek na tej točki je jasen. Ker državljani ne pripadajo samim sebi, temveč so del *polis*, je skrb za vsak del neločljiv od skrbi za celoto. Zato *paideia* z oblikovanjem značaja državljanov »ohranja ustavno ureditev in jo vzpostavlja« (Aristotel 1337a17) in kot taka »mora biti skupna naloga« (1337a24). Po tej plati je skupni imenovalac smotrov vzgoje skrb za *skupno* (prihodnost), saj je dobro urejeno *skupno* temeljni pogoj, da sploh lahko razvijemo in prakticiramo svoje najvišje zmožnosti, in obenem pogoj, da lahko dosežemo končni smoter, ki je enak tako za posameznika kot za *polis*; to je dobro življenje ali srečnost.

Kje in kako prevzemanje vloge delovnega in gospodarskega pogona spodnaša dejavnosti in utemeljevanje vzgoje in izobraževanja?

Če strnemo doslej povedano v obliki neposrednih implikacij za področje vzgoje in izobraževanja, lahko odgovor začnemo z naslednjo ugotovitvijo: izpeljevanje nalog vzgoje in izobraževanja iz načel življenjske nuje in koristnosti sprevrne hierarhijo človekovih zmožnosti. Najvišje zmožnosti, ki človeku omogočajo interakcijo s svetom, kot so denimo razumevanje,¹³ mišljenje in govorjenje, postanejo zlahka pogrešljive. V ospredje stopijo tiste zmožnosti, ki pomnožujejo potencial delovnega učinka. Torej ne gre več za dovršitev človeka, ki s pomočjo svojih najvišjih zmožnosti razume svet, v njem deluje in skupaj z drugimi prevzema odgovornost zanj, ampak za »človeka« v eni dimenziji (*animal laborans*).

Nadalje, naziranja, ki izobraževanje predstavljajo kot storitev, namenjeno zadovoljevanju individualnih potreb, denimo usvojitvi aktualnih, koristnih znanj ali pridobitvi zaposlitvenega kapitala, ki bi služil posameznikovi konkurenčnosti na trgu dela, obenem odpravljajo podlago za javni značaj šolanja in tendenčno

¹³ Ideja *razumevanja*, ki je nekdam pomenila »osnovo duhovno-znanstvene dejavnosti kot take, prezimi kvečjemu v politično korektni frazi o razumevanju drugega kot izrazu uveljavljene tolerance« (Liessmann 2009, str. 55).

razločujejo dejavnost učenja od izobraževalnih ustanov. Institucionalno šolanje postane le ena izmed možnosti za doseganje tega cilja, in očitno niti ne najboljša. Korpus znanj oziroma kurikulum, ki je sestavljen iz različnih področij in disciplin, postane z vidika potreb posameznika balasten in a priori predmet dvoma. Pomen in upravičenost znanja se zdaj določata le iz menjalnega razmerja, torej koliko nam lahko prinese kot dejavnik na trgu dela. Kot razpoložljivo orodje (pozunanjeno) znanje preneha biti konstitutivno za *jaz*. Vendar imajo tudi »orodja« svoj formativni potencial. Kdor bi brez druge podlage od samega začetka usvajal aplikabilna znanja, bi tudi sebe in druge razumel v teh kategorijah.

Medtem ko je smoter *izobražen človek* nekaj izobraževanju lastnega in zaključenega, pa »priprava za trg dela« ni zaključen smoter, temveč ga je mogoče takoj spreobrniti v sredstvo za druge cilje. Če postavimo, da so namen izobraževanja dobre ocene, zaposlitveni kapital, kariera, samorealizacija v delu, gospodarska rast, so to cilji, ki ne dajo končnega odgovora na vprašanje čemu. Vedno se lahko vprašamo, čemu pa služijo »dobre ocene, zaposlitveni kapital, kariera«. In tudi na odgovore »vpis, služba, uspeh« še vedno lahko dalje vprašamo na enak način. Končni odgovor bo umanjkal. Ta ciljni napredek v neskončno, tako značilen za utilitarno miselnost, lahko vse cilje spreobrne v sredstva za druge cilje. Takšno teženje v prazno je eden od osrednjih razlogov izgube smisla (nihilizem) v utilitarni družbi, saj je v njej zmanjkal rob, ki ga tvori končni namen. S temi parcialnimi cilji ne moremo osmisлити izobraževanja. Kvečjemu posredujemo zavajajoč vtis, da je izobraževanje enako izpolnjevanju nalog *zaradi nečesa drugega*, s čimer učeči se ne more svojega truda nikdar stkati z lastnim postajanjem.

Sklep

Učne motivacije seveda ne moremo zvesti na navajanje končnih smotrov vzgoje in izobraževanja, tukaj imata še vedno odločilno vlogo učiteljeva avtoriteta in zmožnost zbujati entuziazem. Vseeno pa se mora motiviranje nenehno ozirati k njim, saj spadajo k temeljnim motivom dejavnosti, ki nam kažejo smer in s katerimi dejavnost utemeljujemo in jo razlagamo. Utemeljevanje dejavnosti učenja s postopnim pojasnjevanjem namenov lahko razumemo kot eno od sidrišč za učno motivacijo, saj tako pojasnjujemo prav tiste končne namene izobraževanja, ki so najbolj oddaljeni, abstraktni in težko dojemljivi, pa vendar pomembnejši od vsakega parcialnega učnega cilja, ki jim je podrejen. Ne nazadnje, postopno in zmožnostim razumevanja prilagojeno razgrinjanje smotrov tudi spada k sami nalogi vzgoje, ki uvaja v dejavno življenje odraslih, kjer ima vsakdo pravico, da ve, in tudi dolžnost, da se zanima, *zakaj* in čemu počne. Če tudi tisti, ki najbolj sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju, spregledajo to razgrinjanje, prepuščajo učeče se vtisom, da se vedno učijo zaradi nečesa drugega ali nekoga drugega. Še več. Prepustijo jih, da si brez spremstva motive in merila poiščejo drugod. V dobi, kjer prevladuje orodjarska mentaliteta, ni težko predvideti posledic tega prepuščanja, ki se ne nazadnje vrača in obrača proti šoli sami ter še pogloblja zavračanje znanja in upadanje motivacije.

Najprej pa je treba smotre vzgoje in izobraževanja izkopati izpod naplavin te miselnosti in jih ubraniti.

Literatura in viri

- Acevedo, A. (2015). A personalistic appraisal of Maslow's needs theory of motivation: From humanistic psychology to integral humanism. *Journal of Business Ethics*, 148 št. 2, str. 741–763.
- Anders, G. (2012). *L'uomo è antiquato*, vol. II. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina/Temeljna dela.
- Aristotel. (1999). *Metafizika*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Aristotel. (2010). *Politika*. Ljubljana: Založba GV.
- Autor, O. (2003). *Paideia. Humanistično pedagoško bistvo paideia in njegovo uresničevanje v vzgojnoizobraževalni praksi Grkov*. Maribor: Slavistično društvo (Zora).
- Blais, M., Gauchet, M. in Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Drucker, F. P. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. London: Heinemann.
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Liessmann, K. P. (2009). Teorija neizobrazbe. *Problemi*, XLVII/6–7, str. 37–72.
- Luthans, F. (1995). *Organisational behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian Management*. Illinois: Richard D. Irwin INC. And The Dorsey Press.
- Münsterberg, H. (1913/2005). *Psychology and industrial efficiency*. New York: The Riverside Press Cambridge.
- Turk, P. (2015). O pojmu zadržanja (hexis) v Aristotelovi etiki. *Phainomena*, 24, št. 94/95, str. 183–208.
- Sruk, V. (1980). *Filozofsko izrazje in repertorij*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Igor BIJUKLIČ (Educational Research Institute, Slovenia)

PROBLEMS OF LEARNING MOTIVATION IN THE LIGHT OF EDUCATIONAL PURPOSES CRISIS

Abstract: The article examines how the lost consensus on the purposes of education is reflected in the problems that learning motivation tries to address and what are the shortcomings of learning motivation itself in this respect. We approach the issue along two ways. First, by highlighting some fundamental aspects in the conceptualizations of motivation and their reductionism such as the behavioral definition of man and the understanding of various human activities through the concept of needs satisfaction. We will review their implications in the field of education with a focus on how they address the issue of good, community and, last but not least, how they address the goals and purposes of the activities they try to support. In the second step, we will inquire alongside the ideas of the humanistic tradition the consequences of instrumental insights that define education with external goals, how they change the understanding of this field and finally, where and how they potentially undermine the educational activities and its justification. The proposed article argues that the growing problems and needs for learning motivation proportionally reflect the crisis of institutional educational purposes, which destabilizes the conditions for successful coping with such a long and demanding activity as learning.

Keywords: motivation, purpose, instrumentalization, tradition, scholé

E-mail for correspondence: igor.bijuklic@pei.si