

Lucien Morin

Vzgoja in izobraževanje ali nasilje pravičnosti*

Soočeni z izzivom, glede narave, mesta in funkcije zaporskega izobraževanja, ali bolje rečeno, izobraževanja v zaporu, imamo vtis, kot da se nam ponuja v izbiro preobilje teoretskih utrinkov. A ne glede na našo izbiro, se mora vsak od teh naposled spoprijeti z osnovnim vprašanjem: "Zakaj izobraževati v zaporu?". Poleg tega imamo vtis, da so malone vsi obstoječi odgovori na majavih nogah spričo nelagodja in nezadovoljstva ob soočenju, kot v danem primeru, s trdovratno upornostjo protislovnih realitet: kako lahko nekdo združuje in poravnava najbolj znamenito od osvobajajočih stremeljenj - izobraževanje, z najbolj radikalnim od načinov odvzema človekove svobode - zaporom?

Skupaj z vami bi rad premislil nekaj lastnih pogledov in idej o tej tematiki, skozi razmislek o treh vprašanjih: i) o cilju izobraževanja; ii) o mimetični naravi človeka; iii) o cilju kaznovalne pravičnosti. Nameravam pokazati, da se do jasnejšega razumevanja vloge zaporskega izobraževanja lahko enostavneje dokopljemo prek razumevanja nekaterih naših tesno povezanih, četudi pogosto nerazrešenih podmen o izobraževanju, človeku in pravičnosti. Za namene te razprave bom poskusil pokazati, kako koncept razsojanja lahko služi kot vez med omenjenimi podmenami.

** Pričujočo razpravo je Lucien Morin napisal po končanem informativnem seminarju o izobraževanju v zaporih, ki sta ga sponzorirala kanadska Odprta univerza (**Open University**) in Ministrstvo za notranje zadeve (**Home Office**) leta 1984.*

1. Cilj izobraževanja

Iz razlogov, ki jih gre verjetno pripisati intelektualni nestrpnosti in prenagljenosti ali pa profesionalni izkrivljenosti naših specializiranih mentalitet, neredko lahko vidimo, da se zastavljeno tematiko obravnava bolj s preudarjanjem o smotru *korektivnega izobraževanja* kakor pa prek reflektiranja cilja *izobraževanja*. Tak pristop je lahko zavajajoč in vzrok kratkovidnosti. Je nekaj podobnega, kot da bi na vprašanje: "Kaj je znanost?" kdo začel odgovarjati s tem, da bi definiral posebne znanosti, denimo biologijo ali fiziko, ali da bi na primer na vprašanje: "Kaj je umetnost?" kdo odgovoril z opredeljevanjem kiparstva, čevljarstva ali logike. Toda znanosti ni moč omejiti na biologijo, kakor tudi umetnosti ne na kiparstvo. In kiparstvo nikakor ni vsa umetnost, kakor tudi biologija ni vsa znanost. Podobno tudi izobraževanje odraslih, poučevanje matematike na osnovnošolski ravni, poklicno usposabljanje in ekonomika gospodinjstva niso istovetni. Nimajo ne iste metode ne istih ciljev. Cilj izobraževanja odraslih ni istoveten s ciljem poklicnega usposabljanja, niti cilj korektivnega izobraževanja ni istoveten s ciljem poučevanja matematike na osnovnošolski ravni. Nadalje in bržkone tudi pomembneje, ciljev splošnega izobraževanja ni moč presojati z metodo, ki je značilna za poklicno usposabljanje ali korektivno izobraževanje. Takšno početje je metodološko napačno. V svoji razpravi *O delih živali* (639 a, 1-15), Aristotel pojasnjuje, zakaj.

"Zdi se, da v vsaki disciplini ali polju intelektualnega prizadevanja, tako v najvišjem kot v najnižjem, obstajata dva možna načina pristojnosti, človek lahko poseduje nekaj, kar velja za resnično znanstveno vednost o predmetu, ali pa ima lahko določeno *paideo*, in je prek slednje sposoben korektnega razsojanja o tem, ali je to, kar je predstavljeno, predstavljeno dobro ali ne. To je resnično tisto, za kar menimo, da naj bi oseba s *paideo* bila, in njena paidea bo natanko njena sposobnost, da to počne. V določenih primerih je ta sposobnost razširjena na skorajda vse predmete, medtem ko je v drugih omejena na neko posebno področje, kajti to sposobnost je seveda mogoče imeti tudi v zvezi s kakim omejenim področjem. Zato morajo v preučevanju narave, kot tudi na drugih področjih, najprej obstajati določena pravila, s pomočjo katerih je mogoče soditi o pravnosti načina postopanja, in (ta) so povsem ločena od tega, ali je to, kar je rečeno, resnično ali ni resnično."

Poanta, ki jo želi Aristotel na tem mestu izpostaviti, je zelo temeljna. Meri na metodologijo, na načela postopanja, ki jih je treba jasno izpostaviti, da bi mogli natančno vedeti, kaj je to, kar hoče kdo izvedeti. Podučni nas o tem, da pristojnosti specialista ne smemo zamenjevati s pristojnostjo izobražene osebe. Drugače rečeno, univerzalno izobražena oseba poseduje kvaliteto - biti

izobražen, ki se razlikuje od kvalitete - biti specialist. Slednji izkazuje obvladovanje določene metode postopanja, ki mu omogoča dosegati posebne izsledke njegove znanosti ali discipline in zgolj te in takšne izsledke. Učen jedrski fizik, na primer, bi zlorabil metodo svoje znanosti, če bi jo uporabil kot načelo presojanja, denimo, o umetniški stvaritvi ali o eksistenci boga. Po drugi strani pa se zdi, da bi bila univerzalno izobražena oseba posebno kvalificirana za to, da pove, zakaj je naš jedrski fizik ne le v zmoti, ko poskuša privzeti svojo znanstveno metodo v zvezi z vprašanjem o eksistenci boga, ampak se tudi ne zaveda njene svojske učinkovitosti in njenih omejitev.

Kaj ima vse to opraviti z izobraževanjem v zaporu, utegne kdo vprašati? Kar precej, kajti to, za kar nam ravnokar gre, je poskus vzpostaviti primeren pristop k vprašanju "Zakaj izobraževati v zaporu?"

Oglejmo si za trenutek naslednja stališča Kanadske popravne službe (*Correctional Service of Canada*, op. prev.) o smotru zaporkega izobraževanja:

1. Prvi smoter korektivnega izobraževanja je izboljšati sposobnosti, znanje in stališča zapornikov, da bi se zmanjšala verjetnost njihove ponovne vključitve v kriminalne dejavnosti po odpustitvi.

2. Drugi smoter korektivnega izobraževanja je omogočiti zapornikom pridobitev akademskih in poklicnih spričeval, z namenom izboljšati njihove možnosti zaposlitve; čeprav je udeležba v izobraževalnih programih prostovoljna, naj bi bil v času odpusta vsak zapornik funkcionalno pismen.

3. Tretji smoter korektivnega izobraževanja je zagotoviti zapornikom smiselno zaposlitev, ki bo prispevala k stabilnosti in varnosti zavoda.¹

Torej je smoter korektivnega izobraževanja odvrniti od prihodnje kriminalne dejavnosti, izboljšati zaposlitvene možnosti in pismenost ter prispevati k varnosti v zaporu. Seveda bi bilo mogoče diskutirati o primernosti pojmovanja korektivnega izobraževanja, ki ga zastopa Popravna služba, vendar to ni naša tema. Naša tema zadeva izobraževanje. Z drugimi besedami, na naše vprašanje "Zakaj izobraževati v zaporu?" Služba odgovarja z navajanjem smotrov korektivnega izobraževanja in domneva, da je izobraževanje v zaporu istovetno s korektivnim izobraževanjem ali da je cilj izobraževanja istoveten s ciljem korekcije. To, ali gre tu morda za apriorno sodbo, ki navaja k sklepanju v določeni smeri, ni razvidno, kakor tudi ni načina, da bi to izvedeli. Kar pa vendarle vemo, je, da se problem naslavlja z gledišča specializiranih disciplin - psihologije, kriminologije, sociologije itd. - ki se ukvarjajo s korekcijami in rehabilitacijo. O cilju izobraževanja se presoja z orodji posebnih tipov znanstvene vednosti. Da bi moralo biti izobraževanje, vse izobraževanje v zaporu korektivno, pa ni evidentno. Trdim, da je eden glavnih vzrokov, zakaj je

¹ "The Purpose of Correctional Education", *Education and Training Division, Correctional Service of Canada*, 22. junij 1979.

vprašanje ostalo zelo diskutabilno vse do danes, ta, da so se ga lotevali z napačno metodo, na napačnih načelih. Vedno smo naslavljali bolj korektivno izobraževanje kakor pa izobraževanje, saj glede na naša izhodišča, zakoreninjena v specializiranih disciplinah, drugače tudi nismo mogli. Toda tisto, kar bi morali preučiti najprej, je cilj izobraževanja, to pa lahko storimo le skozi širšo optiko filozofije izobraževanja. Če bi nam to uspelo izpeljati z vsaj minimalnim uspehom, domnevam, da bi se pred nami izrisala nova slika realnosti, ki bi zavezovala k novi presoji o cilju izobraževanja v zaporu.

Zakaj ne bi začeli na samem začetku, pri jeziku, etimologiji? V naši tradiciji izobraževanje (*education*, op. prev.) izhaja iz latinskega *educō, are*, kar pomeni dobesedno, hraniti, vzdrževati, dajati, dati življenjsko snov. *Educāt nutrix*, pravi Varro: dojlja hrani otroka. Otroku se daje nekaj, kar potrebuje, nekaj, kar je osnovne, intrinzične vrednosti, nekaj, česar ne poseduje, kar pa ga vendarle vzdržuje, postaja del njega, njegove celotne biti. Očitno je, da to, kar se mu daje, ni karkoli, niti se mu ne daje indiskriminatorno. Hrana mora biti hkrati dobre kakovosti in biti dobra otroku. Dati mu jo je treba v pravi obliki, v tekoči obliki, ki je skladna z otrokovimi sposobnostmi požiranja in prebavljanja. Torej je v prvotnem pomenu izobražen tisti otrok, ki je nahranjen, dobro nahranjen in sit. Toda izobraževanje prihaja tudi od *educō, ere*, kar pomeni potegniti od/iz. *Educit obsterix*, pristavlja Varro: babica vodi otroka iz maternice in mu pomaga priti na svet. Dati pomeni tukaj podpreti, pomagati, voditi. Podpreti ob upoštevanju otrokovega notranjega razvoja, pomagati s spodbujanjem, voditi na takšen način, kakršnega otrok potrebuje. Od tod beseda pedagog (*país*, otrok in *agōgēin*, voditi). Od tod tudi srednjeveški izraz *manu ductio*, ki pravi, da mora učitelj voditi otroka, tako kot podpiratelj, kot opogumljevalec, "za roko". V tem drugem smislu je izobražen otrok tisti, ki mu pomagamo k pravilni usmeritvi in ki ga pravilno usmerjamo.

V obeh primerih besede izobraževanje gre torej za pričakovanje, da bo otrok sam kjučni dejavnik svojega bivanja in postajanja. Proces odraščanja in rasti se začneja v okviru posameznikovih življenjskih, ustvarjalnih energij. V obeh primerih se temu spoznanju pridružuje še neko drugo, ki je izraženo v upoštevanju otrokove potrebe po pomoči ali vodenju. S tega prvega gledišča je torej narava izobraževanja ta, da nekdo postane on sam, da se polno razvije v samega sebe, se pravi, da mora postati nekdo, ki ima kvalitete tistega, kar je, tako, da v svojo bit inkorporira ustrezne kvalitete. Pravilnejše kvalitete ima, več biti ima. Toda otrok potrebuje množstvo pravilnih kvalitet, ki jih pa sam po sebi sploh nima in jih ne more ustrezno razviti. Zato, bolj kot bo podprt z izobrazbo, kar bo prispevalo k pridobivanju in asimiliranju teh pravilnih kvalitet, bolj bo človek.

A gre še za nekaj več. Ali ne obstaja onkraj ravni samoohranitve in rasti, ki jo ima človek skupaj z drugimi živimi bitji, nekaj, kar je posebna značilnost človeških oseb, ko pravimo, da jih je treba vzgajati ali izobraževati? In ali ne gre za specifično kvaliteto človeških oseb, ko pravimo, da so izobražene? Med vsemi odgovori, ki so bili dani v zgodovini civilizacij, najdemo enega, ki se ponavlja: izobražena oseba je razsodna oseba - bodisi da je ona ali on, otrok, adolescent(-ka) ali odrasla oseba. Kajti človek je racionalno bitje in specifična značilnost ali kvaliteta njegove vrste je kvaliteta racionalnosti. Toda ta kvaliteta mu ni dana na samem izhodišču. Mora rasti in se razvijati. Treba jo je vzgajati in voditi - izobraževati. Zatorej, izobraževati prvotno pomeni spodbujati sposobnost razsojanja. Vse drugo je na nek način drugotno, kajti kaj je dostojanstvo brez sposobnosti ovrednotenja ali svoboda brez občutka za pravilno izbiro ali moč brez vodila pravičnosti ali etika brez pravilne presoje - ali medicina ali poklicno usposabljanje ali karkoli drugega, kar v tem pogledu pripada človeški dejavnosti?

Seveda, naslednje vprašanje se glas: "Kaj je razsojanje?" Ernst Cassirer v poglavju o Kuzanskem uporablja formulacijo, ki je še posebno razsvetljuječa za našo tematiko:

"Vsaka vednost predpostavlja primerjanje, ki po svoji plati, natančneje razumljeno, ni nič drugega kakor merjenje. Toda, če naj bo kakršnakoli vsebina merjena s kako drugo in skozi, moramo kot prvo, nujno podmeno postaviti pogoj homogenosti. Treba jih je spraviti na eno in isto mersko enoto."³

Če vednost nadomestimo z razsojanjem, lahko trdimo, da je razsojanje v bistvu proces primerjanja in merjenja. Prav gotovo obstajajo različne vrste razsojanja - moralne sodbe, intelektualne sodbe, politične sodbe, itd. Toda, kot pravi Warren Murray⁴, vsak akt razsojanja nujno implicira dve stvari: tisto, o kateri sodimo, in ono, s katero o njej sodimo. Z drugimi besedami, tisto, kar je skupno vsem primerkom razsojanja, je, da je v njih nekaj, kar se razume kot načelo, se pravi, kot nekaj prvotnega, s katerim primerjamo ali merimo nekaj drugega. Dalje, to nekaj prvotnega, to načelo, mora biti znano prej, predno lahko služi za merilo, za mersko enoto. Potemtakem nihče, ki ne ve, kolikšna je dolžina merske palice, ne more presoditi, ali predmet pred njim je ali ni dolg, denimo, tri metre. *Drugič*, kot je opozoril Cassirer, vsako razsojanje implicira nujno podmeno o homogenosti. Naše merske enote, načela razsojanja, morajo biti po naravi podobne stvarem, o katerih z njihovo pomočjo razsojamo. O hitrosti sodimo tako, da za merilo uporabljamo časovno pripravo; o morali sodimo z moralnimi načeli. Neustrezna merila ali načela razsojanja ne omogočajo primerne ali dobrega razsojanja. O vremenu, na primer, ne sodimo z matematičnimi načeli, kot tudi o teoloških vprašanjih ne razsojamo s standardi, sposojenimi od bioloških

³ Ernst Cassirer, *The Individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy*, New-York, Harper Torchbooks, 1964.

⁴ Glej "Scientific and Humanistic Education and the Notion of Paideia", *Culture*; zv. XXX, št. 3, 1969.

⁵ J. Piaget, **La construction du réel chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.

znanosti. Tretjič, vsako razsojanje implicira, da mora biti tisti, ki sodi, najprej sposoben razlikovati to, kar ve, od tistega, česar ne ve. Položaj otroštva je v tem pogledu še posebno občutljiv. Otrok se ne rodi s to razločevalno sposobnostjo. Geneza njegovega intelektualnega napredovanja razkriva, da ima bolj malo avtonomne razsodnosti, se pravi, da razsojanje transcendirata globalistično konfuzijo. On sam je del stvari, o katerih sodi, tistih stvari, ki so po svoji strani nerazločljive emanacije sebstva. Piaget opisuje ta fenomen s premeteno sofisticacijo: "Asimilacija in akomodacija se postopno razvijata iz stanja kaotične nediferenciranosti v stanje diferenciranosti s pomočjo korelativne koordinacije."⁵ Z drugimi besedami, majhen otrok ne ve, da ne ve. Mora biti izobražen, priveden k védenju. Izobraženo razsojanje, torej, z uvajanjem "objektivne" zavesti v epistemično strukturo uma, ponuja alternativo subjektivnemu egocentrizmu. Glede prvega, razsojanje sili v uklonitev in priznanje, da obstajajo zunanji svetovi, ki niso identificirani, niti povzročeni s sebstvom. Glede drugega, kar je še pomembnejše, prispeva k ugotovitvi, da slepa, subjektivna afirmacija ne koristi vednosti. Da bi bil kdo sposoben korektnega razsojanja, mora najprej vedeti, česa vsega ne ve.

Zdaj bi že morali jasneje uvideti, kaj pomeni, če rečemo, da je cilj izobraževanja razviti razsodnost, se pravi, pomagati v odkrivanju ustreznih načel razsojanja, tistih meril, ki jih potrebujemo, da bi mogli dobro razsojati. Prav tako bi morali biti sedaj sposobni uvideti, da je razsojanje, o katerem govorimo, "univerzalno" razsojanje, se pravi, absolutno prvo načelo, tisto, ki je nadrejeno specializiranim sodbam katerekoli specifične usposobljenosti. Izobražena oseba je najprej in predvsem oseba, ki je sposobna dajati takšne sodbe, o katerih smo govorili, in šele potem oseba, ki je kompetentna v matematiki, avtomehaniki ali, v tem pogledu, celo v samorehabilitaciji. Tega, da matematika, avtomehanika in korektivna terapija zahtevajo svoja lastna partikularna načela razsojanja ali da le-te služijo svojim lastnim specifičnim ciljem, zaenkrat ni treba postavljati pod vprašaj. Tudi to, da jih je mogoče uporabiti kot orodja za pospešitev razvoja univerzalnega razsojanja, je drugo vprašanje. Z drugimi besedami, poudariti želim naslednje: prvi cilj izobraževanja je izobrazba kot sposobnost univerzalnega razsojanja, in tega ne bi smeli zamenjati z drugimi.

Če se torej vrnemo k našemu začetnemu vprašanju "Zakaj izobraževati v zaporu?", se mora naš odgovor ravnati predvsem glede na razsojanje kot cilj izobraževanja. Šele *potem*, ko smo preudarili ta cilj, bi se smeli pomakniti k naslednji obravnavi. Toda, če se ne motim, začenja kanadska popravna služba s postuliranjem tega, da so korekcije istovetne z izobraževanjem, šele *potem*, se pravi, da zanemarja prvotni premislek o izobraževanju. S takšnim ravnanjem nas zavaja. Kajti to, da bi

moralo biti izobraževanje v zaporu korektivno, sploh ni evidentno. Pravzaprav nas raziskava navaja k spoznanju, da je ravno drugače. S tveganjem, da jim pri tem delam hudo krivico, izražam prepričanje, da se sijajen dosežek Thonyja Parletta, Stephena Duguida in Douglasa Ayersa pri uveljavljanju tega, kar je danes dobro znano kot "Matsqui model" izobraževanja, opira natanko na to temeljno resnico o izobraževanju kot razsojanju. Njihovo vztrajanje pri kognitivnem in moralnem razsojanju, na humanističnem pristopu, izraža tudi neprikrito priznanje, da naj bi bilo izobraževanje v zaporu od vsega začetka izobraževanje, se pravi, izobraževanje kot razsojanje. In če drži, da mere njihovega uspeha ne gre iskati v možnostih zaposlovanja, odvrtačenju od kriminalnega delovanja ali v prispevku k varnosti v zaporu, potem je razlog uspeha v tem, da so ugodili zahtevanemu smotru temeljnega izobraževanja, se pravi zahtevi po izobraženi osebi s sposobnostjo razsojanja in pravilnega razsojanja.

To, da se izobraževanje v zaporu omejuje na korektivno izobraževanje, ni vzrok problema, ampak najbrž simptom resnejšega nerazumevanja. Upal bi si celo trditi, da očitna lagodnost, s katero tako nedolžno pristajamo na korektivno izobraževanje, izhaja iz našega dolgoletnega nepoznavanja mimetične narave človeka in njene nenavadne in dozdevno neizogibne posledice - žrtvovanja. Vendar sledi tudi iz cilja kaznovalne pravičnosti kot posebne oblike nasilja. Pa si podrobneje oglejmo vsakega od teh dveh vprašanj.

2. Mimetična narava človeka

Vsi soglašamo, da je človek racionalna žival. Pravkar smo poskušali pokazati, da bi moralo imeti izobraževanje za cilj ustrezno rast te racionalnosti prek vzgajanja razsodnosti. Toda obstaja še neki drug vidik človekove narave, ki je sicer prepoznani že stoletja, a ga šele v zadnjem času začnemo resnično razumevati. Navezujem seveda na mimetično naravo človeka. "Posnemanje je ljudem prirojeno že od otroških let," pravi Aristotel. "Po tem se ljudje tudi razlikujejo od drugih bitij, saj je človek bolj kot vsa druga bitja nagnjen k posnemanju" (*Poetika*, VI, 1). René Girard gre še mnogo dlje, ko dodaja, da je človek za pridobitev skorajda česarkoli prisiljen imitirati. "Če bi človek nenadoma prenehal posnemati, bi izginile vse kulturne forme. Nevrologi nas pogosto opozarjajo, da so človeški možgani velikanski stroj za posnemanje. V človekovem vedenju ni ničesar oziroma skorajda ničesar, kar ne bi bilo naučeno, vse učenje pa je mogoče razložiti v smislu posnemanja."⁶ A pomembnejše od tega je, da, medtem ko se je v zahodni tradiciji vse od Platona dalje ohranjal reprodukcijski ali reprezentacijski vidik *mimesis* -

⁶ R. Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1978.

geste, običaji in posebne navade, manire itd. - danes v fenomenu posnemanja prepoznavamo eno njegovih temeljnejših razsežnosti, njegovo pridobitveno razsežnost, ki je hkrati njegova konfliktna razsežnost. Mimetično vedênje pridobivanja ali prilasčanja je neizogibno konfliktno vedênje, mimetično rivalsko vedênje. Soočeni z istim objektom se bosta dve mimetični bitji spopadli za njegovo posest, ker bosta obe drugo v drugem prepoznali poželenje. Skratka, recipročnost *mimesis*, recipročnost rivalstva in recipročnost nasilja so v prvotnem pomenu identične. In presenetljiva reč pri konfliktnem vedênju je nespravljiva simetrija antagonistov. Vsak posnema posnemajočega drugega vse do točke, ko se vsak od njiju pojavi kot refleksija, perfektno uglašen dvojnik s svojim mimetičnim odzivom.

Če so torej odnosi ljudi med seboj in do sveta uravnavani in vodeni z mehanizmom posnemanja in rivalstva, kar pomeni nenehno naraščanje nasilja, se poraja vprašanje: kako je človeku skozi stoletja uspelo kanalizirati vzajemno nasilje, represalije neskončnega maščevanja, in ob tem preživeti? Kako je bil človek sposoben izplavati - rasti, dosecati, graditi - iz uničevalskega nasilja, ki mu je v vsakem trenutku njegove eksistence grozilo z iztrebljenjem? Kako je nasilje lahko hkrati konstruktivno in destruktivno, združujoče in razdružujoče, vir in vzrok reda in nereda, očiščujoče in kužno, osvobajajoče in pogubno? Ker človek za razliko od živali nima nobenih instinktivnih zadržkov glede mimetičnega nasilja, svoj problem rešuje prek religije, pravi Girard. Ampak sistem religije je v bistvu utemeljen na dveh stebrih, tabuju in ritualu, ki v skupnosti opravljata dvojno funkcijo odpravljanja nasilja in vzdrževanja miru in harmonije. Namen tabuja, na primer za seksualne objekte ali za prehrano, je zatreti in nadzirati mimetične konflikte z odvracanjem od vsega, kar bi jih moglo sprožiti. Tabuji "se vedno nanašajo na najbližje, najbolj dosegljive objekte, na tiste, ki pripadajo kohabitacijski skupini; na ženske, ki so rojene v tej skupini, ali na hrano, ki jo ta skupina zbere. Ti objekti so tabuji, ker so vedno dostopni vsem članom skupine: zato je tudi najverjetneje, da bodo sprožili rivalstvo, ki bi moglo ogroziti sožitje skupine ali celo njeno preživetje." Skratka, tabu ni simbolna funkcija, ampak običaj, izjemno "funkcionalistična" tradicija upravljanja, nekakšen katekizem socialnega miru, ki z rutino in odredbo uči zapovedi o zvestobi do skupnosti, o resnosti prestopka med čistim in nečistim, o tem, kaj je dopuščeno in kaj prepovedano. Dalje, tabu je izraz globokega spoznanja, da najresnejše grožnje sožitju skupnosti ne prihajajo od zunanjega sovražnika, od kakega zloveščega boga ali naravne kataklizme, npr. povodnji ali kuge, temveč od mimetičnega nasilja, ki je v vsakem pripadniku skupine.

Po drugi strani je ritual mehanizem početja natanko tistega, kar tabu običajno prepoveduje. Ko krize nasilja ni več mogoče

nadzorovati s pomočjo tabuja, skupnost postopek sprevrne in začne spodbujati prepovedano ravnanje, da bi ga kanalizirala in odpravila. Ta cilj zelo konkretno dosega z odvrčanjem od nasilja vseh proti vsem (recipročno nasilje) v nasilje skupnosti, vseh proti enemu (enodušno nasilje). Žrtvovanje žrtve - grešnega kozla tako ponovno vzpostavlja ogroženi red in spravlja skupnost. Takšno temeljno vlogo lahko žrtev - grešni kozel igra zato, ker "ni sposobna obrambe in maščevanja". Nad njo je mogoče izvesti nasilje in ga opravičiti z upanjem in vero, da bo to poslednje nasilje, nasilje, ki bo pretrgalo krog vsakršnega nasilja. Temeljna enotnost vseh ritualov zatorej končuje mimetično nasilje. "Obstaja neka enotnost, ne le vseh mitologij in vseh ritualov, ampak v človeški kulturi kot celoti, tako religiozni kot antireligiozni, in ta enotnost je popolnoma odvisna od enega samega mehanizma, ki je še vedno dejaven, ker je še vedno napačno razumljen, mehanizma, ki zagotavlja enodušnost skupnosti proti žrtvi in okoli žrtve - grešnega kozla."

Opozoriti je teba, da ni nihče *a priori* odgovoren za izvor mimetičnega nasilja. Vsak poskus, da bi tu našli izvor, je pravzaprav že mitičen. Ker nasilje poenotuje, se pravi, ker je vsak posameznik naščuvan na vse druge posameznike in obratno, ni več ničesar, kar bi moglo odvrniti kateregakoli posameznika, da v katerikoli dani točki ne bi postal dvojniki vseh drugih, se pravi objekt univerzalne fascinacije in sovraštva. Dejansko pa vedno nastopi čas, ko se kdove kako in zakaj v nadomestilo za vse druge potencialne žrtve izoblikuje žrtev, v kateri se ujame vse sovraštvo skupnosti in ki je obtoževana in obsojana za vse zlo. Ta ena žrtev, žrtev - grešni kozel, vzbuja in trpi nasilje vseh zato, ker je "odgovorna" za vso nesrečo skupnosti. Toda prav kakor je sramotena, sovražena, darovana, ta žrtev vzbuja tudi občudovanje, "nadnaravno" spoštovanje skupine, kajti z njeno izključitvijo se obnavlja sožitje sprave, miru in reda. Prav kolikor prispeva k vrnitvi v čudoviti mir, žrtev - grešni kozel postaja sveta, božja.

Čeprav se je moderna naučila diferencirane opozicije in nasprotovanja, čeprav se je skoraj povsem osvobodila svojih svetih izvorov, se v resnici ni izmaknila mehanizmu žrtve - grešnega kozla. Brez njega, kot so pokazali Jean-Paul Sartre, Thomas Szasz, Michel Foucault in drugi, naše družbe ne bi mogle preživeti. Bolj kot kdajkoli prej potrebujemo diferenciranje, da bi onemogočili nediferencirano recipročnost. Prepoznavati moramo razlike med resničnim in napačnim, dobrim in zlom, prej in kasneje, kontinuiranim in diskontinuiranim, legitimnim in nelegitimnim itd. Še značilneje: tudi ko v našem vsakdanjem življenju ugotavljamo, da so razlike le redko absolutne in ekskluzivne, še naprej in celo vse več razmejujemo in izključujemo. Preprosto rečeno, in če navežem na točko, ki nas zanima, *kategoriziramo*. Kategoriziramo posameznike in objekte, ideje in

⁷ Primer kategorije kot obtožbe mi je predlagal prijatelj in kolega John Gallup, profesor metafizike in logike na Lavalovi univerzi.

stališča, vedënja in prepričanja. "Kategorizacija" je naš moderen način izogibanja destruktivni *mimesis*, način zavarovanja, četudi le za kratek čas, reda pred neredom, sožitja pred neslogo itd. Toda, kaj pravzaprav natančno počnemo, ko vzpostavljamo kategorije? Tu je znova izjemno koristna etimologija.⁷ Kategorija izhaja iz grške besede *katagorein*, kar pomeni obtožiti. *Kategorija* pomeni obtožbo in vsebuje tri stvari:

- dejanje obtožbe osebe;
- tisto, česar osebo dolžimo;
- "tožnika".

In kaj ima vse to opraviti z izobraževanjem v zaporu? Znova kar precej. Nenavadno, toda kategoriziranje ali obtoževanje nas znova vrača na naš problem izobraževanja kot razsojanja, kajti problem obtožbe v bistvu zadeva resnico, presojanje resnice. Poncij Pilat se je tega precej dobro zavedal, ko je ljudi, ki so predenj privedli Jezusa, vprašal: "Česa obtožujete tega človeka?". Svoje vprašanje je postavil zato, ker je vedel, da dejanje obtožbe nekoga ne implicira avtomatično tega, da je obtožba tudi resnična. Obtožba implicira nujnost izrekanja resnice, se pravi uveljavitev dokaza, sodbo o veljavnosti dokaza. Kajti zakon priznava, da je obtožena oseba nedolžna vse dotlej, dokler ji krivda ni dokazana. Potemtakem za uvrstitev v kategorijo potrebujemo dokaz.

Z ozirom na vprašanje izobraževanja v zaporu so te pripombe precej razodevajoče. Povedo nam nekaj pomembnega o naših percepcijah osebe, ki naj bi se izobraževala - o zaporniku. In kako na splošno zaznavamo zapornika? Običajno mnenje kot tudi mnoge znanstvene teorije zavzemajo stališče, da je zapornik kriminallec. Zapornik ni samo tisti, ki je bil obsojen in zaprt v zapor, ampak, kar je pomembnejše, tisti, ki pripada ločeni kategoriji posameznikov - tistim, ki jih obtožujemo, da so kriminalci. Obstajajo teorije, ki zapornika obravnavajo kot bolno osebo, kronično deficientno osebo, katere bolezen je vzrok zločina. V resničnosti pa nas izdaja večina naših institucionalnih praks. V vsakdanjosti, zapori funkcionirajo in operirajo s kategoriziranjem tako, da se posamezniki razvrščajo po neki lestvici zla ali nevarnosti ali kužnosti. Domnevam, da bi kdo lahko ugovarjal, češ da bi bilo tudi težko delati in misliti drugače. Bi lahko kdo preprosto pozabil, da so zaporniki posiljevali, morili, sleparili? To je jedro problema, mar ne? Zapori počno prav to, se pravi pozabljajo, in s tem ostajajo zapori; bodisi tako, da zavračajo možnost, da bi sami sebe imeli za podaljšane in zakrinkane sodne zборе; bodisi tako, da zavračajo možnost, da bi si vzeli pravico do sojenja, obsojanja ali obtoževanja ali kategoriziranja; ali pa se še naprej spominjajo in še naprej kategorizirajo in obtožujejo. Vsakomur, ki popolnoma obvladuje svoje zmožnosti in ki pozna zapore, mora biti povsem jasno, da naš kaznovalni sistem privzema to slednjo premiso.

Torej, kadar zapornike kategoriziramo za kriminalce, le-ti v globljem pomenu niso nič drugega kot žrtve - grešni kozli. Zapori izganjajo zlo s kategoriziranjem kriminalcev na prav enak način, kot je v preteklosti obred žrtvovanja izganjal nasilje, ki je porajalo zlo, z žrtvenim darovanjem žrtve - grešnega kozla. Z drugimi besedami, kraljestvo obtoževanja ni nikoli povsem tuje kraljestvu svetega. Naš svetopisemski hudič na primer, ki ga običajno enačimo z vrhovnim skušnjavcem, je tudi in predvsem občevalni samostalnik *diabolos*, kar pomeni, obrekovalec, tožnik. Obtoževanje je zatorej nezmožnost, razjarjenost in neumnost volje, soočene s tistim, česar ne more več spremeniti, kar pa vseeno skuša razveljaviti prek neke vrste kaznovalne magije. Od tod kategorija, mešanica volje in poželenja, s katero se graja nepopravljivo izvedeno dejanje, kot da bi še vedno bil čas narediti tako, kot da se ni bilo nikoli zgodilo. Kategorija; znak ogorčenja, prizadetosti in nestrpnosti spričo tega, kar je, pa bi ne smelo biti, da ne bi motilo reda tega sveta. Torej je prej kot fizična izključitev iz družbe dejanje kategoriziranja tisto, ki najprej vzpostavlja obnovo miru in reda. Kajti, obtoževanje ali kategoriziranje dajeta smer in sredstva usmerjanja. Osebe, ki so zaprte v zaporu, je mogoče izobraževati, toda kriminalce, ki so zaprti v zaporu, bi morali obsojati, ali drugače rečeno, korigirati. Zatorej korektivno izobraževanje. Toda korektivno izobraževanje na noben način ne spreminja pomena rituala kategorizacije. Nasprotno, dejansko izostruje njegov prikriti in pozabljeni pomen. Kajti problem je v bistvu še vedno učinkovitost v smislu odpravljanja mimetičnega nasilja. Ker je posvečujoča gotovost posvečenega žrtvenega darovanja izključena iz modernega kaznovanja, je problem v tem, da se s kar največ jamstvi zagotovi, da *aretacija* zločinca ne bo le zaustavila, ampak ga bo v bistvu nadomestila s čim dobrim. Korigiranje zločinca in darovanje žrtve - grešnega kozla sta zatorej identična. Vsi postopki korektivnega izobraževanja pomenijo posodobitev postopkov za ohranjanje posvečevanja.

Skratka, zaradi našega nerazumevanja mimetične narave človeka in njenega nasledka žrtve - grešnega kozla obtožujemo zapornike, da so kriminalci, se pravi, jih kategoriziramo. In zaradi samoporajajočih se načel kategorizacije interpretiramo izobraževanje v zaporu kot korektivno izobraževanje. Korektivno izobraževanje pa, kot smo že pokazali na drugem mestu,⁸ ni izobraževanje, marveč kondicioniranje in spreobračanje duše. Njegov cilj ni izobraziti razsodnost, temveč korigirati zlo razsojanje. V končni analizi se torej izkaže, da nam razjasnitev naših domnev o mimetični naravi človeka lahko kar precej pove o naših predpostavkah korektivnega izobraževanja, ki nas po svoji strani lahko vodijo k boljšemu razumevanju tega, zakaj naši korektivni sistemi nepreudarno dajejo prednost korekcijam pred izobraževanjem. Prav tako lahko razumemo, zakaj se kot nujni

⁸ Glej **On Prison Education**, Lucien Morin ur., *Government of Canada, Ottawa, 1981, str. 15-21 in 194-229.*

⁹ R. Girard, *Violence and the Sacred*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1981.

imperativ postavlja preudarnější premislek o vprašanju: "Zakaj izobraževati v zaporu?"

3. Cilj kaznovalne pravičnosti

Vse od Platona in Aristotela sem se pravičnost pogosto obravnava kot najpopolnejšo od vrlin, saj je edina med vrlinami, ki je vsa posvečena delanju dobrega za drugega, našega človeškega sobrata. Vendar, paradoksalno, pravičnost ne velja za zadostno. "Kadar človeška bitja družijo prijateljstvo," pravi Aristotel, "ni potrebe po pravičnosti, medtem ko ljudje, četudi zadovoljeni glede pravičnosti, še vedno potrebujejo prijateljstvo" (*Nikomahova etika*, VIII, 1, 1155 a 26-27). Glede na namen naše razprave ni potrebna diskusija o tej večznačnosti. Lahko pa pokažemo, kako nam posvečeni izvori pravičnosti, še posebno kaznovalne pravičnosti, lahko olajšajo razumeti to, zakaj se zapori kot proizvodi pravičnosti upirajo ideji izobraževanja kot razsojanja.

Znova bi lahko začeli pri besedah. Pri izvoru našega izraza pravičnost najdemo množico besed - *themis*, *dike*, *jus*, *fas* - in vse se navezujejo na sveto, na žrtvovanje. Izvedenci v arhaičnem pravu in antropologiji pravičnosti (Mauss, Hubert, Cornil, Gernet, Huvelin, Henri Levy-Bruhl idr.) so že precej zgodaj prepoznali te žrtvene korenine pravičnosti. "Civilno pravo korenini v žrtvenem obredu," piše Levy-Bruhl, in Pierre Noailles pristavlja: "Zakon svetega je pred nastankom civilnega prava, je vzrok njegovega nastanka". Torej, če je, kot vedno bolj razumemo, sveto proizvod in proizvodnje nasilja, neke vrste legitimizirano nasilje, ki rabi za nadzor in obvladovanje nasilja, se nam zdi resnica tudi, če rečemo, da ni nobene razlike med dejanjem, ki maščevanje kaznuje, in maščevanjem samim. Z drugimi besedami, vsi postopki, ki ljudem dopuščajo storiti nasilje, so si podobni v tem, da nobenemu od njih nasilje ni tuje. In zaradi vsakovrstnih razlogov, ki jih tu ni potrebno navajati, je moderna pravičnost pozabila, da je sama nasilje, otrok in mati nasilja, prečiščen in racionaliziran nadomestek za arhaično, žrtveno nasilje. "Stoletja minevajo," piše Girard, "predno človek ugotovi, da ni razlike med njegovimi načeli pravičnosti in načeli maščevanja."⁹ Seveda ne bo nihče zanikal, da je nadomestitev in posplošitev sodnega sistema kot transcendentnega mehanizma za nadzorovanje nasilja in povračila, znamenje velikanskega napredka. Celo staroveški *lex talionis*, ki ga danes mnogi obsojajo za barbarskega, pomeni v kontekstu Starega testamenta znaten dosežek v primerjavi s primitivnim žrtvenim povračilom. Vseeno pa ob tem ne smemo pozabiti, da je pravičnost v osnovi oblika nasilja. Sodni sistem in institucija žrtvovanja imata isto funkcijo, vendar je sodni sistem neskončno učinkovitejši. A ne glede na to, kako čvrst se utegne

zdeti aparat, ki služi za skrivanje resnične narave legalnega ali nelegalnega nasilja pred pogledom, le-tega oblači prosojno. Temeljna resnica vseeno prihaja na plan in znajdemo se iz oči v oči z množstvom različic recipročnih represalij. Naj se zdi še tako nenavadno, kot je opozoril Hobbes: delati pravico, pomeni delati nasilje. Delati pravico obenem že pomeni kaznovati, kar ponazarja prednost retributivne pravičnosti pred distributivno pravičnostjo pri otroku. Kdo bi utegnil ugovarjati z izpostavljanjem racionalnosti pravičnosti. V bistvu pa je racionalna pravičnost racionalizacija povračila, kar nima nič skupnega z bolj neposredno ali poglabljeno ukoreninjenostjo v skupnosti, ampak s suvereno neodvisnostjo pravne avtoritete. Zato pravnemu sistemu nikoli ni treba oklevati, ali naj nasilju zada sunek v srce, saj ima popoln monopol nad povračilom. Zaradi tega monopola mu običajno tudi uspe ugasiti ogenj povračila, ne da bi ga razpihal, ne da bi povzročil njegovo razširitev in množitev, kot bi ga isti tip ravnanja povzročil v primitivni družbi. Skratka, "če se nam zdi naš sistem racionalnejši, gre v bistvu za to, da je dosledneje zavezan načelom povračila. Poudarek na kaznovanju krivca nima nobenega drugega pomena."

Dovolj smo povedali o izvoru pravičnosti kot nasilja, posvetimo se za trenutek vprašanju kaznovalne pravičnosti, vprašanju kaznovanja. Hobbes definira kaznovanje kot "Zlo, ki ga javna Oblast naloži nekomu, ki je storil ali zanemaril tisto nekaj, za kar je ista Oblast presodila, da velja za kršitev zakona; to pa zato, da bi se na ta način volja ljudi uklonila k poslušnosti" *Leviathan*, 11, 28). Kaznovanje je zlo, zlo, ki ga nalaga pravičnost. Z drugimi besedami, kaznovanje je legalno nasilje, pravičnost, postavljena pred nakazo svoje končne dolžnosti, pravičnost *in extremis*, njeno končno dejanje, njena zadnja možnost. Potem ko je kaznovanje izterjano, pravičnost nima več nobenih nadaljnjih obveznosti; te se od nje niti ne pričakujejo, kajti izbira kaznovanja, če sploh je kakšna, je omejena na vprašanja modalitete in morfologije. V smislu norme se nalaga absolutna in brutalna zapoved: uspeti. Uspeti se pravi dokončno prenehati z mimetičnim nasiljem. Tu je drama: kaznovalna pravičnost, glede na dejstvo, da je kaznovanje nujno zlo, ne more niti pretrgati kroga nasilja niti ustvariti novega eksistenčnega reda, kjer bi bilo dobro ločeno od spomina na svoj izvor. To je spoznal Beccaria, ko se je sredi osemnajstega stoletja vprašal: "Kakšna pravica je ta, ki od človeka pričakuje, da bo kralj svojega sočloveka?". Z drugimi besedami, kako je mogoče opravičiti dejstvo, da se povzročanje zla drugi osebi sprejema za dobro, pravzaprav kot zahteva blaginje, kot dolžnost? Tisto, kar bi morebiti lahko poimenovali korektivno kaznovanje, ki si prizadeva dekonstruirati zlo, ne more delovati drugače kakor tako, da ustvarja še večje zlo. Kar bi morda lahko razumeli za rehabilitacijsko kaznovanje, ki samo zase trdi, da človeka povzdiguje iz zla, je

zavezano k izvajanju lastnega, tako rečeno, notranjega zla. In zlo lako porodi samo zlo, prav tako kakor lahko nasilje primitivnega človeka poraja le nasilje. Tudi če se definira kot zlo proti zlu, kot proti-zlo, kaznovalna pravičnost ostaja nasilje v tem, da je po svojem bistvu naperjena *proti*. Tako ji ne le spodleti pri prizadevanju, da bi proizvedla radikalen prelom glede zla, ampak ji uspeva tudi ločevanje biti od eksistence, malo po malo, do neke vrste polucije z omisijo (*pollution with omission*, op. prev.). Ker sâmo sebe uvaja v eksistenco na način opozicije, se kaznovanje sklanja v indikativu pomanjševalnice, ali natančneje, s pomanjševanjem, kajti dajanje in polnost ne moreta izraščati iz zanikanja ali odvrčanja.

V tej točki lahko vidimo, kako se kaznovalna pravičnost negativno povezuje z izobraževanjem. Dajanje in polnost sta pogoja izobraževanja, kajti izobraževanje, kot smo videli, je neprenehno bogatenje in vzgajanje ali pa ni izobraževanje. V svojem prvotnem pomenu izobraževanje pomeni vzgajanje, dajanje za življenje, za bivanje, za rast in razširitev biti. Kaznovalna pravičnost pa je nasprotovanje, nasprotovanje zlu, zlo, ki nasprotuje. Zato so kaznovalna pravičnost, kaznovanje, zlo in nasilje de-edukacija, nasprotovanje izobraževanju, dejanska inverzija izobraževanja.

Dalje, kaznovalna pravičnost se po svojem bistvu ne artikulira kot povečevanje razsodnosti obtoženca, temveč obsoja v smislu zapiranja ali napotitve v nespremenljivo, nenadomestljivo in nepopravljivo slučajnost. Kot so opazili že mnogi odlični misleci, obstaja v dejanju kaznovalne pravičnosti nekakšna etična agresivnost, ki izolira, izključuje in izganja. V nasprotju z etično modrostjo sprave, ki vodi k oproščanju in milosti, je ta agresivni vidik kaznovalne pravičnosti še posebno agresiven, se pravi, da je vseskozi in brezupno že onkraj dogovora in kompromisa. To ne pomeni, da ima kaznovalna pravičnost slabe namene ali da je trdovratno predana želji po negativnem. Preprosteje in bližje resnici: v naravi pravičnosti je, da postopa na takšen način. Tako in le tako postopa zato, ker bi bilo neprimerno, da bi ravnala drugače. Toda v tem svojem ravnanju kaznovalna pravičnost ne more izobraževati ali voditi v tistem smislu, o katerem smo prej razpravljali. V bistvu je njena partikularna metoda obsojanja negativno izobraževanje, instinktivno tuje izobraževanju kot razsojanju.

Namesto sklepa

Naj za konec še enkrat citiram Girarda: "Da bi se lahko izognili nasilju, je očitno, da moramo opustiti idejo povračila; zato je nujno, da zavrnemo tiste oblike ravnanja, ki so se nam

vedno vsiljevale za naravne in legitimne. Zdi se pravično, na primer, če na dobro odgovorimo z dobrim in na hudo s hudim, toda posledice so na dlani." Jasno je, da potrebujemo radikalen preobrat, neke vrste enostranski preklop, ki vključuje opustitev naših najglobljih eksistencialnih navad. Ni treba, da bi bila naša izbira tako radikalna, kot se v tej razpravi na prvi pogled morda zdi. Vendar mora temeljiti na bistvenem razlikovanju: izobraževanje ali nasilje pravičnosti. Šele potem, o tem sem prepričan, bo mogoče primerno nasloviti in korektno odgovoriti na vprašanje "Zakaj izobraževati v zaporu?".

Prevedel Marjan Kokot