

**Časopis za sodelovanje
humanističnih ved,
za psihologijo in filozofijo**

Psihološke razprave in raziskave:

Trstenjak, Pečjak, Šebek in Konrad, Petrič

Mesto humanističnih strok v družbi:

Bračič, Černe, Gantar, Goričar, Križanič,
Lipužič, Majer, Merhar, Modic, Rijavec,
Rus, Šuklje, Zwitter, Žun

Filozofske razprave:

Jerman, Debenjak, Bibič, Kirn

Principi izobrazbe in vzgoje:

Pediček, Medveš, Marentič-Požarnik, Kirn,
Zorman, Rus, Čuk, Makarovič, Svetina,
Kos, Cajnko, Trček, Pogorelec

Nerazvita področja Slovenije:

Požar, Bračič, Kreft, Debenjak

Študentsko gibanje pri nas in v svetu:

Vrcan, Pribičević, Čosić, Stojanović, Tadić,
Lukić, Vacić

Anthropos

Leto 1969 številka

III-IV



Časopis za sodelovanje humanističnih ved, za psihologijo in filozofijo

Anthropos izhaja pod pokroviteljstvom Univerze v Ljubljani; izdaja ga
Društvo psihologov Slovenije, Slovensko filozofsko društvo in skupina
družboslovnih delavcev.

Člani redakcije:

dr. Ljubo Bavcon (pravo)
dr. Milica Bergant (pedagogika)
Zvonko Cajnko (sociologija)
Ludvik Čarni (sociologija)
dr. Franc Černe (ekonomija)
dr. Božidar Debenjak (filozofija)
dr. Frane Jerman (filozofija)
mgr. Valentin Kalan (filozofija)
dr. Boris Majer (filozofija)
Jan Makarovič (psihologija)
dr. Vid Pečjak (psihologija)
dr. Bogomir Peršič (psihologija)
dr. Vojan Rus (filozofija)
Stane Saksida (sociologija)
dr. Leon Zorman (psihologija)
dr. Fran Zwitter (zgodovina)
dr. Anton Žun (sociologija)

Odgovorni uredniki: *Ludvik Čarni, dr. Bogomir Peršič, dr. Vojan Rus*

Lektor: Peter Kuhar in Nada Šumi

Korektor: Marija Ovsenik

Tehnični urednik: Karel Hrovatin

Načrt platnic in opreme: ing. arh. Edita Kobe

Casopis ima štiri številke na leto. Rokopisov ne vračamo.

Uredništvo in administracija:

Anthropos, Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo, Ljubljana, Aškerčeva 12.

Telefon: 22-121

Anthropos naročajte na navedeni naslov, naročnino pa pošiljajte
na tekoči račun 501-8-645.

Letna naročnina je 21 din, za tujino 5 \$; cena velja za 1969. in 1970. leto.

Posamezen izvod stane 7 din, dvojna številka 14 din.

Tisk: CGP »Delo« — Blasnikova tiskarna.

Založba: Cankarjeva založba, Ljubljana, Kopitarjeva 2.

Anthropos

Psihološke razprave in raziskave

Humanistične vede v naši družbi

Filozofske razprave

Principi naše izobrazbe in vzgoje

Nerazvita področja Slovenije

Študentsko gibanje pri nas in v svetu

VSEBINA
(Antrophos št. 3—4/1969)

- 7 PSIHOLOSKE RAZPRAVE IN RAZISKAVE
- 9 Dr. Anton Trstenjak: Med psihologijo in filozofijo
- 25 Dr. Vid Pečjak: Sodobne teorije psihične mediacije in reprezentacije
- 40 Dr. Levin Šebek in Edvard Konrad: Preverjanje ustreznosti delovnih orodij
- 49 Marija Petrič: Delovna izmena in doživljanje utrujenosti
- 56 Dr. Vid Pečjak: Vpliv frustracije na fantazijsko projekcijo v socialni situaciji
- 61 An k e t a — SEDANJE IN BODOČE MESTO HUMANISTIČNIH STROK V NASI DRUŽBI
- 63 Dr. Vladimir Bračič
- 64 Dr. France Černe
- 65 Dr. Kajetan Gantar
- 67 Dr. Jože Goričar
- 70 Dr. France Križanič: Prazne marnje pod škarje in v koš
- 71 Boris Lipužič
- 73 Dr. Boris Majer
- 74 Mgr. Viljem Merhar: Izvori protihumanizma v naših razmerah
- 76 Dr. Roman Modic
- 77 Dr. Andrej Rijavec
- 78 Dr. Vojan Rus
- 80 Dr. Lujo Škulje
- 81 Dr. Fran Zwitter
- 83 Dr. Anton Žun
- 87 FILOZOFSKE RAZPRAVE
- 89 Dr. Frane Jerman: Nastanek trovalentne logike in njen filozofski pomen
- 97 Dr. Božidar Debenjak: Odtujitev — dialektika — zgodovina
- 113 Dr. Adolf Bibič: Hegel kot politični filozof
- 126 Mgr. Andrej Kirn: Revolucionarne zasnove in omejenosti Feuerbachove misli z ozirom na Marxa in Engelsa
- 137 Skupne teme — PRINCIPI NAŠE IZOBRAZBE IN VZGOJE
- 139 Dr. Franc Pediček: Šolski sistem SR Slovenije
- 150 Zdenko Medveš: Idejnost pouka kot problem znanstvenega načrtovanja sistema vzgoje in izobraževanja
- 154 Dr. Barica Marentič-Požarnik: Potreba in način diferenciacije pouka v enotnem šolskem sistemu

- 162 Mgr. Andrej Kirn: Nekatere sistemske značilnosti sodobne znanosti, ki bi morale biti integrirane v pedagoški proces
- 174 Dr. Leon Zorman: Načrtovanje znanstveno raziskovalnega dela v šolstvu
- 182 Dr. Vojan Rus: Filozofičnost in življenjskost naše šole
- 189 **Diskusija**
- 189 Dr. Miran Cuk: Prispevek k metodologiji šolske reforme
- 191 Jan Makarovič
- 194 Ivo Svetina
- 196 Dr. Janko Kos
- 199 Zvonko Cajnko
- 200 Jože Trček
- 202 Dr. Breda Pogorelec
- 205 Ivo Svetina
- 206 Dr. Vojan Rus
- 207 **Sedanji trenutek družbe — NERAZVITA PODROČJA SLOVENIJE**
- 209 Stojan Požar: Regionalni vidik v načrtovanju razvoja Slovenije
- 213 Dr. Vladimir Bračić: Šolstvo v nerazvitem delu Slovenije
- 214 Ivan Kreft: Merila razvitosti oziroma nerazvitosti
- 216 Dr. Božidar Debenjak: O nekaterih nerešenih vprašanih teorije in o vprašanju današnjega razvoja
- 221 **Mednarodna in jugoslovanska misel — STUDENTSKO GIBANJE PRI NAS IN V SVETU**
- 223 Dr. Srdjan Vrcan
- 226 Dr. Branko Pribičević
- 229 Dobrica Ćosić
- 231 Dr. Svetozar Stojanović
- 234 Dr. Ljubomir Tadić
- 237 Dr. Dragomir Lukić
- 239 Dr. Svetozar Stojanović
- 240 Dobrica Ćosić
- 240 Dr. Radomir Lukić
- 240 Dobrica Ćosić
- 241 Dr. Aleksandar Vacić
- 244 Dr. Ljubomir Tadić
- 244 Dr. Aleksandar Vacić
- 245 Dr. Svetozar Stojanović

Psihologija

Med psihologijo in filozofijo

Dr. Anton Trstenjak

Gre za meddisciplinsko vprašanje ali spor, pravzaprav pa le za vrednotenje dveh disciplin skozi prizmo ene same. Prah v tem sporu je znova dvignil J. Piaget, eden najbolj znanih sodobnih psihologov, profesor psihologije v Ženevi in hkrati na pariški Sorboni.

I.

Leta 1968 je izšla že druga izdaja njegove knjige z izzivalnim naslovom: *Sagesse et illusions de la philosophie*. Delo sem ocenjeval za švicarsko psihološko revijo, toda tam ni bilo dovolj prostora, da bi povedal vse, kar bi bilo potrebno ugotoviti ob tako zastavljeni temi. Vsa sporna in izzivalna vsebina tega Piagetovega dela se da zajeti v jedrnat stavek: filozofija pomeni izobražencu sicer prepotrebno modrost, da more urejati vrednote in po njih svoje ravnanje, ne more pa nuditi znanja ali spoznanja v pravem pomenu besede, ker ji manjkajo za to potrebni načini in sredstva nadziranja in preverjanja. To tezo, ki jo utemeljuje na celih 307 straneh, izrazi tudi v nikalnem odgovoru na izzivalno vprašanje: ali imamo sploh kje specifični način spoznavanja, ki bi bil lasten samo filozofiji, pa bi bil drugačen od znanstvenega spoznanja in bi vendarle imel obenem norme in metode, ki so vredne nositi veliko ime »spoznanje«. Nimamo ga. Zato filozofsko spoznavanje ali filozofiranje (to je spekulacijo) v nasprotju do znanstvenega spoznanja ali verifikacije imenuje kratkomo parascientično ali neznanstveno. Tudi to premo nasprotje med spekulacijo in verifikacijo postavlja enako jasno in ostro, brezkompromisno; tu pozna samo ali — ali, nobenega in — in.

Sicer na istih straneh izreče tudi spravljivo misel, češ da ima tudi filozofija svoj *raison d'être* in da moramo priznati celo to, da je vsak človek, ki ni šel skozi filozofijo, neozdravljivo nepopoln. Tu hoče vnovič namigniti, da takemu človeku pač manjka prepotrebna modrost, ki izvira iz filozofije, da pa seveda filozofiji zaradi tega kljub temu nikakor ne priznava njenega »statuta resnice«. Kaj hoče s tem pravzaprav reči in zakaj ga filozofija tako draži, da ji v isti sapi priznava neizogibno potrebnost, hkrati pa neupravičenost na ravni pravega spoznanja, pove v svojem pripisu k drugi izdaji: ta knjiga se je rodila iz nepremagljive potrebe prekiniti z molkom, s katerim je obdano neugodje tolikih mislečih duhov ob nenavadnem spektaklu sodobne filozofije, da si toliko filozofov prisvaja pravico govoriti o vseh stvareh brez

metod verifikacije. In kar je pri tem mnogo hujše, je dejstvo, da prikazujejo stvore svoje refleksije za pravo spoznanje, in to celo za višjo obliko znanja. Jezi ga, da se filozofija obdaja s posebno gloriolo; mi bi rekli, da še vedno velja za »kraljico« znanosti. Človek mora imeti že kar dobršen »obrok« filozofskega poguma, pravi, da se postavi proti takim tendencam in globoko zakoreninjenemu gledanju na filozofijo. Tako je njegova knjiga pravzaprav le »krik za preplah in obrambo pozicije«, ki naj jo izbojujejo psihologi za psihologijo (ali naravoslovci za naravoslovje) proti dejansko neupravičenemu in le v zgodovinskih predsodkih utemeljenemu prestižu filozofije.

Kratek prikaz o stanju vprašanja (»status quaestionis«), ki je že sam dovolj jasen, pa dobi takoj še značilnejšo osebno zgodovinsko luč, če mu dodamo povrhu nekaj Piagetovih avtobiografskih vzročnih zvez, kakor jih sam podaja v prvem poglavju svoje knjige. Piaget svoje sedanje stališče do filozofije imenuje »dekonverzijo«. Samo v luči dekonverzije lahko celotno njegovo polemiko s filozofi tudi stvarno pravilno razumemo, kritično analiziramo in si ustvarimo tudi lastno neodvisno stališče. Vedeti moramo namreč, da je bil Piaget najprej profesor filozofije (v Neuchâtelu od l. 1925 do 1929) in ne psihologije, na katero je »presedlal« šele l. 1929 (najprej v Zenevi, pozneje tudi na Sorboni v Parizu). Tudi ni doktor psihologije niti doktor filozofije, marveč doktor biologije; iz filozofije je samo nameraval delati doktorat, iz psihologije pa ga niti nameraval ni nikoli.

Za svojo dekonverzijo iz filozofije na psihologijo navaja Piaget tri glavne razloge.

Prvi vzrok je bil konflikt med spekulativno refleksijo, ki nima nobene kontrole v svojem načinu spoznavanja, in med ustaljenimi verifikacijami, kakršne poznata v svojih spoznanjih biologija in psihologija. Res je filozofska spekulacija neizogibno potrebna kot hevrstična introdukcija, vendar pa ne vodi dalje od postavitve hipotez, ker nima nobenih eksperimentalnih niti deduktivnih verifikacij »po preciznem algoritmu kakor v logiki. Zato ostane hočeš nočeš vedno le subjektivna z zavestno intuicijo in evidenco. Ta pa ne more biti objektivni ali interindividualni kriterij resnice«. Posebej še razlikuje med metafizičnimi, to je med filozofskimi problemi v ožjem pomenu, in med natančno določenimi epistemološkimi vprašanji; prvi se izmuznejo tudi vsaki logično matematični dedukciji, medtem ko slednja najdejo svojo interindividualno verifikacijo ravno v dedukciji, kakor sta jo razvila med drugimi s svojimi historično kritičnimi metodami njegova učitelja L. Brunschwig in A. Reymond.

Drugi vzrok Piagetove dekonverzije je v presenetljivi odvisnosti filozofskih tokov od socialnih in celo političnih razmer. Kakor je cela knjiga polna bodičastih pripomb na račun filozofov in njihovih filozofij, tako se zlasti tu duhovito ponorčuje, češ da v času, o katerem govori, še ničesar ni vedel o marksizmu (sam je levo usmerjen) in odvisnosti filozofije od socialnih razredov; da pa so v njegovi sicer mirni in majhni švicarski deželi kmalu po vojni začeli sicer zelo liberalni kalvinisti na mah pisati o »nevarnostih boljšeševizma za zahodno kulturo«, da so njega takoj po vojni prosili, naj jim predava »o imanentizmu in religiozni veri«, za kar bi ga nekaj let pozneje gotovo izžvižgali. V tej zvezi še posebej odkriva tudi zvezo med filozofijo in nemškimi »romantizmom duha« s togim razlikovanjem med Geistes- in Naturwissenschaften, kar da je privedlo do Hitlerjevega nacizma (mimogrede bi se le vprašali: koliko so Hitlerjevi ideologi Rosenbergovega kova sploh kdaj slišali o kakšnih dušeslovnih vedah), ki je domala iztrebil izkustveno psihologijo, tisto, ki ima svoje začetke ravno v Nemčiji. Psihologiji se je podobno zgodilo v fašistični Italiji. Posebej navaja zanimivo zgodovinsko psihološko

dejstvo, kako so na univerzi v Zürichu na izpraznjeno psihološko stolico po Lippsu in Wreschnerju nastavili »filozofe duha« namesto psihologe; in kako so v tem ozračju njegovo sodelavko B. Inhelderjevo, ko v knjižničnem katalogu ni našla ničesar o vprašanju inteligence, začudeno vprašali: »Ah! Vi uvrščate inteligenco v psihologijo? Mi nikoli nismo vedeli, kam z njo, pa smo jo zato postavili v medicino.« (Piaget pojasnjuje, da je bilo vse to pod vplivom psihoanalitične miselnosti.)

Da bi še boljše razumeli drugi vzrok Piagetove dekonverzije, nam navede še zanimivo epizodo (ki pa ni čisto brez odnosa do njegovega subjekta), kako je v Baslu ustanova Lucerna okrog l. 1930 prepovedala svojim članom razširjanje njegove knjige, češ da je docela nasprotna P. Häberlinu, filozofskemu antropologu.

Tretji vzrok njegove dekonverzije je v dejstvu, da filozofi in psihologi sploh ne govore več istega jezika, vsaj tak vtis da nekateri napravijo, in se zato seveda ne morejo sporazumeti.

Za to navaja očitek, ki mu ga je napravil filozof J. Benrubi, češ da je pozitivist, kar Piaget zavrača, in dobi tako dokaz, da se filozofi in psihologi že v teh temeljnih pojmih ne razumejo. Piaget pravi, da nima na sebi ničesar skupnega s pozitivisti, razen tega, da se ukvarja z dejstvi, ki pa, tako se mu zdi, pravi, pozitivizem ravno pobijajo. Pozitivizem je za Piageta oblika epistemologije, ki prezira ali vsaj podcenjuje aktivnost subjekta v korist gole konstatacije dejstev; medtem ko vse, kar Piaget najde, razodeva dejavnost subjekta in razumsko potrebo po vzročni razlagi. Zato se Piaget čuti mnogo bližji Kantu (ali Brunschwicu) kot Comtu, utemeljitelju pozitivizma. Še dalje utemeljuje: bistveno za pozitivizem je zapiranje znanosti, ker ji hoče dokončno določiti meje; medtem ko je za Piageta znanost odprta v neskončnost in se lahko dotakne vsakega problema, če le najde metodo, ki ji ustvarja soglasje raziskovalcev. A nič ni pomagal. Piaget je ostal v očeh svojega sobesednika filozofa pozitivist samo zato, ker mu ni verjel, da more »najti resnico preprosto v svojem kabinetu v luči svojega genija«. »In — žal — tak dialog gluhih se je nadaljeval vse moje življenje,« pravi Piaget.

Za drugi razlog tega nesporazuma navaja Piaget ravno »koordiniranje vrednot«, ki naj bi bila po njegovem edina kompetentna funkcija filozofije. Pri čemer pa filozofi nikakor ne priznavajo pravih meja, ali boljše stalno prestopajo dovoljene, se pravi, filozofom dostopne meje. Malo dialektične besedne igre je že v tem stavku samem. Toda pustimo jo ob strani in govorimo konkretno s Piagetom v primerih. Če si metafizik dovoljuje predpisovati norme znanstveni (izkustveni) disciplini, je to vsekakor očitna zloraba pravice. Filozofi bi radi znanost podredili normam filozofije in pri tem takole umujejo: psihologija je partikularna veda in se mora kot taka podrejevati normam filozofije, ki je podlaga (ali: ki polaga temelje) vsem drugim vedam, ker je veda o splošnih zakonih mišljenja. Nato Piaget odgovarja: filozofija obstaja le v idealu, kajti dejansko obstajajo le razni filozofski sistemi (kantovski itd.), ki si med seboj nasprotujejo in smo zato povsem upravičeni, da (1) iščemo norme, v katerih se razni subjekti spontano strinjajo, česar pa nam nikakor ne da filozofska refleksija, marveč samo objektivna psihološka analiza, in (2) ne poslušamo nobenih drugih poih norm kot psihološke, ki jih mora upoštevati tudi filozof, kakor tudi poetiko konstruirano šele na podlagi poezije.

Isti razlog mu je v drugi obliki narekoval H. Miéville v svoji knjigi *Dialectica* (1953 in 1954) proti Gonsethu (in Piagetu) takole: progresivni razvoj znanosti je možen le na podlagi norm, ki so skupne vsem ljudem, kakor je npr. načelo istovetnosti (identitete); imamo torej v vsem dogajanju nekaj

absolutnega in to absolutno je predmet filozofije. Piaget tudi na to odgovarja podobno: če to absolutno eksistira, ga bom gotovo našel v dejstvih, toda tu se je takoj vprašal (in se je nenehno spraševal že v dobi, ko je »še veroval v filozofijo«): S kakšnimi metodami in v imenu katerih kriterijev resnice moremo reflektivno odkriti skupne in absolutne norme Resnice (z veliko začetnico)?

Tu Piaget kar porogljivo sprašuje, kako si upajo filozofi zgolj na podlagi intuicije in evidence, torej intuitivne evidence, ki ne glede na empirična dejstva slej ko prej daje le subjektivno gotovost spoznanja, priti do posploševanja, ko trdijo: vsako misleče bitje se mora ravnati po tej normi, če hoče priti do spoznanja resnice. Za primer navaja svoj znan poskus z otroki: predložil jim je v vrsti sedem kovancev in jih vprašal, koliko jih je? Odgovor: 7. Potem jih je nekoliko razmaknil in ponovno vprašal: Koliko jih je? Odgovor: Nekaj več. Ali sem jih dodal? Ne. Torej jih je sedem? Ne (brez štetja), osem ali devet. Odkod to? Vi ste jih razširili. Ko tako otrok nekaj let pozneje sam ugotovi: »Vi ste jih samo razmaknili, a ostalo jih je vedno le sedem«, gotovo lahko govorimo o načelu istosti. Toda, kadar sedem kovancev postane osem ali devet, kakor elastika z dolžino 7 cm doseže dolžino 8 ali 9 cm — ali še vedno lahko govorimo o istem principu identičnosti? Potem dostavi: »Moji filozofi so imeli takoj pripravljene odgovore, a sem jih pozabil.« Reči hoče, da niso bili vredni spomina. Toda nalašč (ne brez porednosti) pod črto navede najbolj neumnega, kar bi si jih mogli zamisliti. Omenja namreč filozofa Moora iz Cambridgea, ki mu je rekel, da to zanj sploh ni vprašanje, ker da se filozof ukvarja samo z resnico (resničnimi sodbami), medtem ko da imajo psihologi pravo strast stikati z napačnimi sodbami (prevarami ipd.). Priznati moramo, da s takim filozofom res lahko hitro opravi ne samo Piaget, marveč še bolj kak filozof sam.

Posebej so ga še odvrčale od filozofije izkušnje, ki jih je dobil kot predavatelj na Sorboni, kjer je na lastni koži doživljal, kako je še vedno dominirala filozofija nad psihologijo, kar je danes prešlo že kot podatek v zgodovino psihologije. Ugotovil je, da je v Franciji, v nasprotju z drugimi državami, psihologija še vedno podrejena filozofiji in da je pri vzgoji odločilna filozofija; da je dobil prvo stolico za eksperimentalno psihologijo v Parizu šele P. Fraisse, medtem ko je moral biti Laboratoire de Psychologie več ko petdeset let brez prave zveze s fakultetami; da Binet ni bil profesor, da je bil Piéron profesor na Collège de France in da tudi Wallon ni bil na Institutu itd. Vse te avtobiografsko žgoče stvari so prispevale k ostremu tonu celotne knjige, zato jih moremo pravilno razumeti samo v tej zvezi.

Prav posebno pa ga pri tem draži, v kakšnih okoliščinah se je znašel, ko je na Sorboni prevzel pravzaprav stolico, ki jo je prej imel M. Merleau-Ponty (ki se je prestavil na Collège de France), znan po svoji fenomenologiji zaznav. Potem so nekateri slušatelji, ker še niso vedeli za zamenjavo profesorjev, pri izpitu Piagetu v obraz trdili, da »Piaget nič ne razume o tem«, kakor je to »dokazal Merleau-Ponty«. Slušatelji in profesorji so ga sprejeli kot »filozofa«, ne kot psihologa itd.

Fenomenološka psihologija ga — menda ne samo zato — sploh zelo draži, ker vidi v njej nadaljevanje iste smeri, ki jo zasleduje filozofska antropologija po prvi svetovni vojni z bergsonianizmom od 25. do 30. leta in ki je že prej v 19. st. znana kot prirodna filozofija ali tudi induktivna metafizika (Fechner, Lotze, Wundt idr.), torej filozofija začetnikov eksperimentalne psihologije. Ta pa je v jedru le to, kar se še vedno premočno uveljavlja, namreč tako imenovana filozofska psihologija, katere posebni odtenek je ravno fenomenologija in prek nje (delno tudi proti njej) — eksistencializem.

Posebno žolčna je njegova pripomba na račun francoskega eksistencialista Paula Sartra, ki da izraža posebno veselje, ker se je otrese »brunschwicgovega idealizma in se dokopal do stvarnosti, ki pa je ‚hvalabogu‘, vendarle sicer odličen dramatik«.

Mnogo važnejša kot vse to (bolj ali manj avtobiografsko povzročeno gledanje) je za nas njegova trditev, da so meje med filozofijo in znanostjo vedno premakljive, ker niso odvisne od problemov. Kajti noben problem ni nikoli definitivno niti zgolj znanstven niti zgolj metafizičen, marveč je vedno odvisen samo od poljubne odmejitve vprašanj in izbire metod, s katerimi jih rešujemo. In tu je začel Piaget s svojo genetično epistemologijo, z vprašanjem, kako rastejo spoznanja, pri čemer mora biti človek ne samo psiholog, ampak obenem tudi filozof in biolog, povrhu pa še logik, matematik, fizik, kibernetik in zgodovinar znanosti. Tako predstavlja svoje življenjsko delo in zanimanje kot nujno interdisciplinsko, ne pa omejeno na eno samo panogo. Uresničeval ga je s pomočjo Rockefellerjeve ustanove, sodelovali pa so W. Mays iz Manchestra, logik W. V. O. Quine s Harvarda in Belgijec L. Apostel ter Morf, ki so potem skupno izdali knjigo: *Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet* (v okviru *Études d'épistémologie génétique*).

S tem delom so dokazali proti logičnemu pozitivizmu, da nobeno dejstvo (izkustvo) nikoli ne eksistira v »čistem stanju«, marveč da je vedno povezano ali bolje skladno z interpretacijo, kar so že prej nakazali Duhem, Poincaré in drugi. Razen sintetičnih, čisto fizikalnih in logičnih, čisto analitičnih zvez (kriterij za izhodišče je samo v tem, ali ima subjekt potrebo po ugotovitvah, ki vodijo do odločitve), imamo tudi še zveze, ki so hkrati logično matematične in sintetične, npr. če pet kovancev ne predstavlja več pet, ker smo jih razvrstili v dve skupini $3 + 2$ in da zveza $5 = 3 + 2$ ne postane nujna, dokler nismo prvin sestavili v primerno »skupino«. Soglasje med različnimi zastopniki znanosti je bilo pri tem skoraj popolno. Razlike so bile malenkostne: Apostel je videl še vmesne zveze med analitičnimi in sintetičnimi, medtem ko Piaget meni, da je stroga razlika (v vseh starostnih stopnjah) med fizikalnimi zvezami na eni strani in množično matematičnimi na drugi, priznava pa prehode med sintetičnimi in analitičnimi.

Še prej pa iz pogovora v Rockefellerjevem centru v New Yorku ugotavlja, kako dobro ustrezajo te raziskave tudi interesom ali bolje nazorom relativnostne in informacijske teorije. Saj je Piagetu za taka raziskovanja dal pobudo sam Albert Einstein l. 1928, češ naj raziskuje, kako se razvija zaznava (intuicija) hitrosti; ali je odvisna tudi od zaznave trajanja. Einstein je bil navdušen, ko mu je Piaget pripovedoval o poskusih, kjer otroci od 4. do 5. leta starosti zanikajo, da bi tekočina ohranjala isto količino, če jo prelijemo iz ene posode v drugo, in ima drugačno obliko. »Več je piti ko prej,« in podobne izjave dajejo. Pojmi istosti ob različnih oblikah se oblikujejo otroku šele okrog osmega leta. Tudi glede teorije množstva (Cantor) je lahko ugotovil, da otroci z lahkoto pridejo do razumevanja razmerja $1 : 1$ in da sta Whitehead in Russell prehod iz logičnega reda v številčnega po nepotrebnem komplicirala v svojem delu *Principia mathematica*.

Piaget svojo obrambo psihologije kot znanosti obširno razvija zlasti proti filozofiji kot idealu supraznanstvenega spoznanja, kakor ga srečuje pri Husserlovi fenomenologiji in Bergsonovi filozofiji (s takim ali drugačnim strokovnim vzdevkom) v eni smeri, v drugi pa proti filozofski psihologiji, kakor jo najde pri Sartru in Merleau Pontyju, na katero je še posebno hud; obe smeri pa ostro kritizira zaradi zanemarjanja dejstev ali bolje zaradi pomanjkljivega in kar napačnega odnosa do problema dejstev«.

Ta kratka oznaka spora, kakor ga je Piaget na novo odprl med filozofijo in psihologijo, nikakor nima namena v celoti obnoviti Piagetovih dokazov, pač pa nam služi za podlago razmišljanja o tem interdisciplinarnem vprašanju, ki zahteva vzajemno razčiščevanje stališč in pojmov. Smo sicer v nevarnosti, da se izgublamo v neplodno polemiziranje tam, kjer vsebinska problematika zahteva koordinacijo in dopolnjevanje v sodelovanju. Zato naslednje vrste nikakor ne nameravajo k iluzornem cilju, da bi ta problem rešili in spor spravili s sveta, marveč le k pobudi za nadaljnje uvidevanje v reševanju meddisciplinskih vprašanj.

Ob celotnem »sporu« podajam torej v naslednjem le nekaj okvirnih orientacij, ki bi jih utegnil bralec v Piagetovi knjigi prezreti in zato problematiko napačno ocenjevati in reševati.

Predvsem moramo vedeti, da je glede pojma znanosti in filozofije bistvena razlika med nemškim in romanskim jezikovnim izražanjem. Romanski jezikom sta filozofija in znanost koordinirana (generična) pojma, medtem ko Nemcem, in tudi Slovencem, ki smo to terminologijo povzeli po njihovem izražanju, pomenita ta dva pojma vrstna izraza, ki sta podrejena skupnemu višjemu pojmu znanosti, tako da razlikujemo dušeslovne in naravoslovne znanosti; in filozofijo prištevajo k dušeslovnim znanostim. Po tem izražanju je torej tudi filozofija znanost, seveda ne naravoslovno izkustvena, marveč le dušeslovna, neizkustvena. Prav zato pa pomeni za Nemce, in tudi za nas, nekaj pejorativnega, omalovaževalnega, če kdo reče, da filozofija ni znanost, ker s tem obenem pove, da ne nudi nobenega znanja ali boljše spoznanja, marveč kvečjemu domnevanja ali vero, domišljijo ali kaj podobnega. Nasprotno pa za Francoza (in za Italijana) nasprotje med filozofijo in znanostjo — iz istega razloga — nima pejorativnega pomena, marveč nakazuje samo dve različni poti do spoznanja, s tem pa tudi dve različni vrsti spoznanja.

Toda Piaget rabi kljub francoskemu terminološkemu pojmovanju nasprotje med filozofijo in znanostjo v pravkar povedanem pejorativnem pomenu. Izrecno namreč odreka filozofiji, da bi mogla nuditi spoznanje, vredno tega velikega imena, to je táko, ki bi bilo dostopno preizkušanju in nadzorstvu z objektivnimi, interindividualnimi merili.

Svoje nezaupanje do filozofije in podcenjevanje filozofskega spoznanja izraža med drugim tudi s svojim zavračanjem nemškega razlikovanja med dušeslovnimi in naravoslovnimi vedami. Pravilno namreč vidi, da je v tej distinkciji filozofiji dejansko priznано enakopravno mesto ob znanosti. Piagetovo gledanje na filozofijo torej nikakor ni zgolj zadeva terminologije, ki je v romanskih jezikih glede razmerja med filozofijo in znanostjo drugačno kot v nemškem izražanju, marveč ima svoje globlje ozadje v pojmovanju filozofije in njenega mesta v človeškem spoznanju samem.

Razlog za tako gledanje na filozofijo je predvsem v metodični strani in v pojmovanju ali boljše vrednotenju refleksije kot spoznavne poti v filozofiji, ki daje s svojo intuicijo ali evidenco vedno le subjektivni kriterij in gotovost spoznanja, kar pa ne zadošča za utemeljitev objektivne znanosti. Vendar pa bomo o tej točki govorili nekoliko pozneje, na tem mestu pa nadaljevali z našo pravkar načeto, za Piageta tako odločilno znanstveno zgodovinsko perspektivo.

Zanimiva je namreč ugotovitev, kako je filozofija z nastankom in razvojem specializacije, z njo pa posameznih panog znanosti, postopno izgubljala kos za kosom svojega nekoč neomejenega polja. Piaget namerno naglaša, da mora biti strokovnjak za pravo razumevanje njegove najnovejše panoge, ge-

netične epistemologije, dobro razgledan tudi v zgodovini znanosti. In prav ima. Ta zgodovinska perspektiva je za razmerje med filozofijo in psihologijo zelo poučna in marsikaj razloži; obvaruje pa tudi pred pretiravanji. To pa se je Piagetu kljub temu pripetilo, kakor se navadno zgodi vsakemu začetniku nove smeri.

Kdor pozna zgodovino filozofije ve, da se je na Zahodu v grško-rimskem starem veku razvila iz modrosti (Tales, eden od sedmerih modrecev, velja obenem za prvega filozofa) oziroma so jo pojmovali kot modrost in ljubezen do modrosti (filos, sofia). Prvotno je obsegala vse takratno človekovo znanje v nasprotju do religije in praktičnega udejstvovanja. Heraklit, ki naj bi že bil prvi (ne Pitagora, kakor so po Heraklitu Pontskem povečini menili) rabil besede »filósofi ándres« v nasprotju do »anér politikós« (pri sofistih), razlikuje filozofa (in filozofijo), ki »mnogo stvari ve«, od praktično v javnem življenju se udejavjujočega človeka. Tudi Aristotel razlikuje filozofijo v ožjem pomenu (to je ontologijo in tisto, kar je Andronikos z Roda, izdajatelj njegovih del, uvrstil za fizikalnimi spisi, to je torej ta meta-fysika) in filozofijo v širšem pomenu, ki je teoretična (fysiké, mathematiké in theologiké) in praktična z etiko, retoriko, ekonomiko, politiko in poetiko. Filozofija v širšem pomenu je torej nekoč obsegala vse veje, ki so danes razdeljene po raznih fakultetah. Vsekakor pa je takšno pojmovanje prešlo tudi v visoki srednji vek, ko so se začele razvijati univerze. Vse do najnovejšega časa je filozofska fakulteta obsegala vse »klasične« panoge znanosti razen prava in medicine. Zato imamo še danes po svetu nešteto univerz, kjer tudi doktorat iz fizike, kemije in biologije in drugih naravoslovnih ved daje naslov doctor philosophiae. Filozofija je po historičnem pojmovanju torej generični pojem za vse teoretične vede ali teoretično znanje. V ozadju takega pojmovanja, fakultetnih uredb in znanstvenih nazorov je filozofija še vedno »kraljica« vseh znanosti. Morebiti bi se bolje izrazili, če bi jo imenovali »mati«, saj so se iz nje rodile vse druge panoge.

Toda to je samo ena stran razvoja v pojmovanju filozofije in znanosti. Druga pa je ravno obratna. S postopno specializacijo in nastajanjem novih panog znanosti se je območje filozofije vedno bolj krčilo. Ne da bi filozofija nehala biti najsplošnejša veda ali da njen predmet ne bi zajemal »vseh stvari z najsplošnejšega vidika«, kakor so že nekdanj trdili, so se ji vendarle njene lastne, specifično filozofske panoge polagoma izneverjale in odcepljale. To se pravi, da so si iskale novih metod, izkustveno matematičnih, jezikoslovnih, historičnih itd. ali pa so pod vplivom novega pojmovanja predmetnega sveta izgubljale svojo teoretično podlago ter se tako po kritično teoretični poti izločevale iz obsega filozofije.

Tak kritično teoretični zoževalec filozofskih območij je bil I. Kant, ki je spodmaknil spoznavno teoretične temelje metafiziki, jedru vse filozofije od Aristotela naprej, in tako skrčil vso filozofijo na logiko in epistemologijo (ki ima ravno po njem ime kritika) in na psihološke prvine. Tako je njegova filozofija prek treh, štirih idealizmov zašla v psihologizem. V psihologizmu moramo iskati ozadje E. Husserla za prizadevanje, da bi rešil vsaj fenomene in utemeljil njihovo objektivno naravo, ker metafizične biti »same na sebi« ne moremo zanesljivo spoznati. »Sozein tà fainomena«, rešiti fenomene, pa je pod vplivom Husserlove fenomenologije postalo kar metodično vodilo tudi vsem drugim izkustvenim vedam, seveda tudi teoretični fiziki, ki obravnava predvsem matematično kvantitativno obdelavo fizikalnih pojavov ne glede na vprašanja okrog stvarnosti fizičnega sveta.

Toda ta proces razkrajanja ali vsaj razhajanja filozofskih panog se je še nadaljeval. Odkar so začeli (pred dobrimi sto leti) tudi psihične pojave raziskovati predvsem z izkustvenimi metodami, se je tudi psihologija preselila

iz hrama filozofije v naravoslovne laboratorije, in sicer predvsem v območje fiziologije.

Potem je nastopil »dunajski krog« logičnega pozitivizma in zastopniki matematične logike, ki so celo logiko utemeljevali kot pozitivno, torej ne več čisto filozofsko vedo. Ne glede na vprašanje, kako širok je krog, ki se zavzema za tako pojmovanje logike, je senzacionalno že golo dejstvo, da se lahko celo logika filozofiji izneveri. Zlasti po Kantu, ko metafiziki ni več priznано mesto v filozofiji, so nehote in tembolj mislili, da vsaj logiki z njenimi najsplošnejšimi načeli mišljenja ne bo upal nihče odrekati splošno priznane filozofske veljavnosti. Z drugimi besedami, da bo vsaj logika ostala za vedno nepremagljiva, čeprav že zelo skrčena trdnjava filozofije. Vendar se je tudi tu začelo majati že v temeljih. Logika je namreč za mnoge kot veda možna le toliko, kolikor je matematična, kadar ni več filozofska veda.

In med vse to je prišel Piaget s svojo genetično epistemologijo. Postavil jo je na izkustvena tla in tako edino srčiko, na katero je prej Kant zožil vso filozofijo, prikazal kot del izkustvene znanosti in to psihologije. Zato pravijo da je videl Kant v epistemologiji vso filozofijo, Piaget pa vso psihologijo; kar je Kant izključno sfilozofiral, je Piaget izključno spsihologiziral; prvi na vnaprejšnji, drugi na izkustveni podlagi.

Tu je odločilno dejstvo, da filozofiji ne preostane nič več, nobena panoga vede, kvečjemu le še prastara, predznanstvena modrost. Filozofijo vidi Piaget na mah na ravni starogrških modrecev. Takrat so jih poznali kar sedem, medtem ko Piaget pravzaprav nobenemu več ne prizna tega naslova.

Krono na razvoju te smeri je postavil Martin Heidegger, eden najpomembnejših sodobnih filozofov sploh, ko je v pogovoru z L'Express (glej Naši razgledi, 7. novembra 1969) ponovil svojo misel iz leta 1935 (Uvod v metafiziko): »Filozofija je vedno neprimerna. To je norost.« To posebej utemeljuje, češ da pri filozofiji »ne gre za znanje, ki si ga človek lahko pridobi in neposredno uporabi«. Tako »daje Heidegger prav Piagetu«, ki pa seveda Heideggerja sploh nima za pravega »racionalnega« filozofa. V tem si podaja roko z J.J. Maritainom, ki eksistencialistom odreka naslov filozofa.

Ob takih cinično zvenečih izjavah največjih sodobnih filozofov se ne smemo čuditi, če nefilozofi vidijo in na široko govore o krizi filozofije in filozofske misli; in to ravno v soočenju s triumfalno potjo znanosti in njene aplikacije v tehniki.

In vendar je Heidegger povedal preveč še celo za Piageta, ko je v nasprotje filozofije pristavil: »Znanost ne misli, zakaj njena hoja in njena sredstva so takšna, da ne more misliti.« »Ali ni to osupljiva trditev?« se sprašuje L'Express. Toda s stališča filozofije ni osupljiva. Menda se prav v tem kot rdeča nit vleče že prej nakazana razlika med filozofi, qui ceteris omnibus pro nihilo habitis rerum naturam studioso intuerentur (Cicero, Disp. Tusc. 5, 3), in med praktiki, ki uveljavljajo v naravi svojo moč. To je Marxovo (Feuerbachovo) razlikovanje: »Filozofi razlagajo svet, treba pa ga je spremeniti.« Ta razlika med »teorijo« in »prakso« je tedaj izza antičnih časov do danes v bistvu le razlika med filozofijo in tehniko. Kajpak vsakdo priznava, da je ravno vrhunska tehnika v sodobnem času tudi že vrhunski produkt in izraz človeške misli. Toda filozof tu ponovno vprašanje priostri in vpraša: kdo pravzaprav v tem misli. Ali tehnik ali filozof? In če slednji, potem tudi v tehniku, kadar in kolikor misli, misli »filozof«? Tu pa tudi Heidegger nakazuje smer še v neko, recimo tretjo smer, ki ob vsem naglašanju razlik in prepadov med filozofijo meri na svojevrstno, in to vsaj historično razvojno lahko dokazno zvezo med tehniko oziroma naravoslovjem in filozofijo.

Jedro problema namreč ni v formalnem gledanju, kaj je filozofiji še ostalo in kaj ne, marveč v vsebinski strani, ki je globlja. Na to je z vso ostrino naperjena Piagetova knjiga: filozofija ni izgubila samo svojih panog, marveč tudi upravičenost do filozofiranja samega. Utemeljitev: nudi namreč samo subjektivno gotovost spoznanja, ki se ne da objektivno preizkušati.

A prav v tej točki moramo opozoriti še na tretjo razvojno pot, ki jo ob filozofiji zasledujemo, in ki ima svoje pobude ravno v orisani izkustveno matematični smeri s svojo centrifugalno, filozofiji odtujujočo se silo. Tudi na to tretjo razvojno smer Piaget opozarja — ali bolje — enako jo zavrača kakor filozofijo samo. To je namreč tako imenovana induktivna filozofija, ki ima svoje začetke v drugi polovici 19. stoletja. Ta filozofija z že omenjeno Husserlovo fenomenologijo pa da misliti Piagetu samemu. Skoda samo, da mu ni dala še globlje misliti. V to induktivno filozofijo sodi namreč tudi njegova kritika oziroma zavračanje filozofije. Eden izmed najznačilnejših pojavov modernega načina mišljenja je namreč ravno v tej induktivni filozofiji. Njene začetnike smo že prej delno našli, sledijo pa jim v 20. stoletju zapovrstjo veliki sodobni fiziki: M. Planck, A. Einstein, A. Eddington, E. Schrödinger in W. Heisenberg ind.; vsi ti so že našli mesto tudi v zgodovini filozofije. In — najsi mu bo prav ali ne, mednje spada tudi že J. Piaget.

S tem na videz le zunanjim orisom smo pa dejansko veliko povedali tudi o vprašanju odnosa med znanostjo in filozofijo, več, kakor če bi teoretično razmišljali. Več zato, ker imamo v teh zgodovinskih dejstvih obenem objektivno potrdilo tega, kar bi sicer z »refleksijo«, pa najsi bo še tako bistra, morda vendarle komu zaman dopovedovati: vsa sodobna fizika s svojimi zastopniki znova potrjuje, da tudi naravoslovec zoper tako imenovano induktivno filozofijo ne bi smel izražati pomislekov, če noče, da se zaplete v protislovje s samim seboj; da napiše celo knjigo filozofije, kjer s filozofiranjem odreja filozofom pravico do filozofiranja; ali še natančneje: s filozofiranjem odreja filozofiranju objektivno spoznavno veljavnost.

In kakšno gotovost ima Piaget pri tem? Nedvomno »objektivno«. Sicer bi ga zadel očitek, ki ga sam naperja proti filozofom. Objektivno, ker se da preizkusiti na »dejstvih«. In če ni drugega dejstva, se da preizkušati na dejstvu, da tudi drugi pridejo do enakih dognanj, sklepov in prepričanj. Mimogrede takoj pripomnimo, da ima to možnost primerjalnega preizkušanja ob ugotovitvah drugih tudi filozof ob svojem filozofiranju ali spekulaciji, to je v spekulativnem spoznavanju v nasprotju do empiričnega. Toda, če morebiti Piaget ali kdo drug filozofom te možnosti preverjanja vendarle ne bi priznal, češ da je pač filozofsko spoznavanje za tako preverjanje manj, da ne rečemo komajda dostopno, pa obrnimo raje naše kritično razmišljanje v smeri naravoslovnega, tedaj tudi Piagetovega načina spoznavanja.

Tisti, ki je imel to srečo, da je lahko delal v laboratoriju ob eksperimentalnih napravah, zlasti če se je prej sukal izključno v filozofskem svetu, zna s Piagetom vred posebno visoko ceniti prednost in resnično zadoščenje, ki ga daje človeku eksperimentalno raziskovalno delo. Toda pri tem ga navdušenje za znanost nikakor ne sme zapeljati do preziranja filozofije, zlasti pa ne do zanikanja tistih metodičnih podlag spoznavanja, ki so naravoslovcu skupne s filozofom. To je ravno refleksija z intuicijo, prek nje pa tudi subjektivna evidenca. To — morebiti malo presenetljivo misel pa moramo natančneje izraziti takole: vsak naravoslovec je obenem filozof, ni pa vsak filozof tudi že naravoslovec. Še natančneje bi izrazili to s pojmi spoznavno metodičnih sredstev: vsak naravoslovec je navezan tudi na refleksijo in intuicijo, ki je specifično spoznavno sredstvo za filozofa, obratno pa filozof ni vedno navezan na izkustvena sredstva v preizkušanju resničnosti svojih spoznanj. Seveda pa filozof svoje neodvisnosti od dejstev ne sme pretiravati,

kakor je to storil Hegel; ko so mu očitali, češ da se njegove ideje ne ujemajo z dejstvi, je odgovoril: »Desto schlechter für die Tatsachen.«

Piaget pri tem seveda pravilno razlikuje med refleksijo in intuicijo. Čeprav sta v miselnem procesu ozko povezani, vendar nista istovetni. Intuicija ali zrenje na splošno je »mešan produkt« začetnih faz znanja, v katerem še ni diferenciacije med podatki »dejstev in norm«, kakor se javljajo v subjektu in kakor se potem stopnjema razlikujejo v izkustvenih spoznanjih ter formaliziranih dedukcijah (Piaget, 295). Tej intuiciji, ki jo istoveti z evidenco (31) in jo imenuje intuitivno evidenco, pripisuje subjektivno gotovost v nasprotju do objektivne, ki jo daje znanstveno spoznanje bodisi s pomočjo izkustvenega ali pa tehnično deduktivnega nadzorstva (preizkušanje, verifikacije). Refleksija ali premišljanje pa je podobna intuiciji zlasti v tem, da potrebuje dopolnilo v izkustvu in dedukciji. Od intuicije pa se razlikuje v tem, da je potrebna na vseh stopnjah razvoja in da se z napredkom tudi sama razvija, medtem ko se vloga intuicije manjša z vsakim napredkom spoznanja. Refleksijo, in z njo refleksivno abstrakcijo, ki je res višja kot gola intuicija, pojmuje Piaget v dvojnem pomenu: stvarno v fizikalnem (dobesedno odbojnem), in miselno v kognitivnem (kot mentalno razmišljanje, samoodsevanje misli). Tako pa je mentalna refleksija nekaj, kar vsebuje vedno neizogibno dve prvini: zrenje (intuicijo) in misel (refleksijo), torej zaznavno miselni proces, ne glede na vprašanje, ali se neposredno nanaša na zunaji izkustveni ali le na notranji svet, na predmetni oziroma objektivni ali samo na subjektivni miselni svet; prav tako pa ne glede na vprašanje, ali je časovno pred izkustvom, ko daje navdihe za hipoteze, ali pa za izkustvom, ko presoja in vrednoti izkustvene podatke. V vsakem primeru pa refleksivni resnici ali refleksiji z intuicijo odreka, da bi bila posebni »tretji tip spoznavanja«, enakovreden z izkustvenim in deduktivnim spoznanjem.

Iz Piagetovih pojmov pa moramo neposredno izvajati dva odločilna sklepa.

Prvi je v dejstvu, da filozofsko refleksijo hočeš nočeš priznava za proces, ki je potreben na vseh ravneh spoznavanja in se razvija obenem z napredkom. S tem namreč — hočeš nočeš — obenem prizna, da tudi naravoslovec brez te refleksije niti misliti ne more, razen da pritrdi Heideggerju, češ da »znanost ne misli«, še manj pa more v misli napredovati.

Drugi sklep pa je ob trditvi: »refleksija ne more biti tretji samostojni način spoznavanja«. S tem sicer zanika njeno samostojnost, torej tudi filozofiji samostojnost spoznavanja, obenem pa ji vendarle priznava potrebnost v celotnem procesu mišljenja in napredka. Toda kakor hitro je to ugotovil, je zopet nehote vzel — kajpak z druge strani — samostojnost tudi izkustvenemu spoznavanju in z njim znanosti sami v razmerju do filozofije.

Zato je znak enostranske zanesenosti, v katero tira človeka nasprotovanje do filozofije, če zaradi tega zavrača refleksijo in intuicijo in ji pripisuje subjektivno gotovost, oziroma, če se zgraža nad subjektivnostjo gotovosti, ki jo nudi njen način spoznavanja. Saj je ta refleksija in intuicija v vsebino lastne misli, z njo pa »subjektivna gotovost«, končno tudi pri vsakem najekstnejšem naravoslovnem raziskovanju vendarle zadnja, neizogibna »nadzorna« ali preizkuševalna instanca, s katero pridemo do spoznanja resnice. Kajpada je v naslednji instanci potem še razlika med subjektivno evidenco, ki se pri tem opira tudi še na dejstva in primerjavo z ugotovitvami drugih ljudi, in med subjektivno evidenco, ki te dvojne primerjave nima in ostane le zasebna zadeva, ker se opira zgolj na refleksijo in intuicijo, z njo pa zgolj na analizo vsebine lastnih miselnih dejev. Da je pri tem lahko določena vrsta »subjektivne« evidence obenem že objektivna, je samo po sebi umevno. Odločilno pri tem pa je dejstvo, da ima ravno tudi naravoslovec za zadnjo

instanci to refleksijo ali subjektivno evidenco, čeprav gre že za objektivno evidenco.

Toda, kadar gre za neposredno refleksijo, moramo priznati, da z njo tudi miselni dej (sodbe, sklepi itd.) sam izgine v nič, ker je od nje neločljiv. Neposredno refleksijo nosimo v vsaki misli in sodbi tako imanentno »zasebno« in neločljivo tudi, kadar ugotavljamo izsledke eksaktnega eksperimenta. Kakor nosi geometer, ko meri razdalje in gibanja teles na Zemlji, s sabo in v sebi obenem gibanje Zemlje same in z njo spremembe teh razdalj v vesolju, čeprav teh razdalj noče upoštevati in meni, da jih ne upošteva. Vsaka prisposoba sicer šepa, tudi ta, vendar osvetljuje jedro vprašanja. Saj je vsako še tako izključno pozitivno dano dejstvo človeku dostopno in za človeka objektivni kriterij resnice v nasprotju do zmote vedno samo po posredovanju lastne sodbe (s katero to dejstvo spoznavamo), in z njo imanentno dane uvidevnosti ali evidence. Zato tudi razlikujemo med evidentnimi, razvidnimi in nerazvidnimi ali neevidentnimi sodbami. Ta refleksija in intuicija ali tudi sebevidnost sodbe je v vsaki sodbi vsebljena in od nje neločljiva, čeprav dopušča različne stopnje jasnosti in gotovosti. Ob sicer pravilnem poudarjanju prednosti, ki jih ima naravoslovno spoznavanje pred filozofskim, obenem zavračati refleksijo in subjektivno evidenco kot neznanstveno, se pravi izliti vodo z otrokom vred. Saj je tudi vsaka še tako objektivna metoda golih operacionističnih sodb v komparativni psihologiji, ki naj bi človeku metodično pomagala do poznavanja samega sebe oziroma do enako zgolj objektivnega ugotavljanja človekovega obnašanja v podobnih situacijah končno vendarle enako neizogibno navezana na človekovo refleksijo, tu kar naravnost na samoopazovanje. Brez njega bi nam vse zgolj objektivno dano živalsko in človeško obnašanje ostalo slej ko prej kakor zaprta knjiga, katere pisave ne znamo prav razvozlati. No, danes psihologu tega ni treba več posebej šele utemeljevati, kakor je bilo to potrebno še pred nekaj desetletji. P. Fraisse (*Traité de psychologie I*, 1963, 71 sl.), ki načelno ugotavlja, da smo danes v psihologiji vsi behavioristi, hkrati posebej naglašaja, da je prav v okviru eksperimenta samega samoopazovanje z refleksijo neizogibno potrebno za medsebojno razumevanje; še več, zanj je eksperimentalna metoda celota raznih sestavin. Med njimi je tudi samoopazovanje. Strogo vzeto je vse poznavanje objektivnega obnašanja (behavior) končno vendarle samo analogno ali primerjalno spoznavanje po samem sebi. Če velja behavioristično geslo: pot do mene gre prek tebe, s tem nikakor ni razveljavljeno staro načelo: pot do mene gre prek mene samega. Ni samo ena pot; sta dve. To velja zlasti za vsako verbalno ali besedno obnašanje, kjer brez refleksije na vsebino podobnih obnašanj pri sebi sploh »ne moremo razumeti« nobene besede, ki nam jo je povedal kdo drug. Zato spočetka besednega obnašanja behavioristi sploh niso priznali za zakonit predmet svojih raziskav. Velja pa to tudi za za vsako drugo objektivno obnašanje. Vse, kar, kolikor in kakor naj človek razume obnašanje drugih, gre nujno skozi prizmo njegovega samoopazovanja. Obnašanje drugih bitij moremo razumeti le toliko, kolikor imamo v sebi vsaj delno enak sprejemnik in oddajnik. Kjer bi bila v tem popolna različnost, bi se človeku ob opazovanju objektivnega obnašanja drugih godilo tako, kakor se godi sleporojenemu, ki mu zaman dopovedujemo, kakšen je vidni svet okrog njega in ki tudi po operaciji, ko dobi vid, spočetka predmete prepoznava samo tipno in slušno, ne pa vidno.

Sicer pa to odločilno vlogo subjekta v vsem eksperimentalnem delu naglašaja zlasti tudi Piaget sam, saj s tem zavrača očitek, da bi bil pozitivist. Zato pa je seveda tudi to spoznavanje »prek drugega« hkrati ravno toliko enostransko in subjektivno ponarejeno, kolikor je naš aparat različen in drugače barvan ko drugi. Tudi na te razlike Piaget opozarja, saj je v njih

velik del njegove genetične epistemologije. Toda tej subjektivni ponaredbi, ki utegne biti vsebovana pri refleksiji v samoopazovanju, podlega tudi naravoslovno spoznavanje. Res pa je sicer, da je tu preizkušnja in nadzorstvo možno še prek dejstev, ob katerih ima raziskovalec možnost ponovnega popravka, kar je čisti filozofiji mnogo manj dostopno, da ne rečem včasih tudi docela nedostopno. Toda tudi te preizkušnje in verifikacije s popravki, ki iz njih sledijo, so večkrat možne šele po dolgem času; zgodovina znanosti pozna tu tudi večstoletna razdobja.

Zato Piaget nima docela prav, ko za dokaz, da filozofija ne vodi do spoznanja v pravem pomenu, navaja dejstvo, češ da filozofija že več kot 1500 let stalno ponavlja in popravlja nekaj bistvenih tez brez pravega napredka, ne da bi bila izdelala svojo metodo, medtem ko se znanost ne ponavlja, marveč stalno napreduje. Zato pa da je značilna »redkost velikih filozofov v primerjavi z ustvarjalci na vseh posameznih področjih znanosti« (285).

Proti temu bi mogli namreč navesti dejstva, ki pričajo, da se dogaja nekaj podobnega tudi na področju znanosti. Vzemimo v pojasnilo samo enega izmed »klasičnih« primerov. Albert Einstein in Leopold Infeld, Razvoj fizike od Newtona do kvantne teorije (slov. Mladinska knjiga v Ljubljani, 1962) zelo prepričljivo prikazujeta, kako se je ravno naravoslovna podoba sveta od Newtona do Einsteina temeljito spremenila; in to ne morebiti le v kakšnih stranskih pogledih, marveč prav v temeljnih fizikalnih tezah, med katere sodi npr. ravno zakon težnosti. Torej naravoslovec proti filozofu nikakor ne more vedno uspešno dokazovati ravno z dejstvi samimi. Res pa je, da moremo s Piagetom citirati v zagovor R. Oppenheimerja, ki pravi, da se »v znanosti ne moremo zmotiti dvakrat enako«, zato pa da je napredek v znanosti ireverzibilen, nepovraten, medtem ko bi mogli v filozofiji videti vsaj v nekaterih nazorih, in recimo kar naravnost zmotah, celo povratnost, ponavljanje; mislimo samo v zgodovini nemškega idealizma na tako imenovani Repetitionskurs, ko zaporedoma obnavljajo idealizem Kanta (Cohen idr.), Fichteja (Eucken), Schellinga (P. Tilich), in Hegla (Th. Litt idr.). Zato Piaget filozofu J. Cl. Pigueta, ki očita matematiki, da je algebra potrebovala za svoj razvoj tri stoletja, odgovarja, da filozofija potrebuje že 1500 let — a je še vedno brez napredka.

Ko nasprotje pride do take točke, začutimo najbolj njeno odvečnost. Vidimo namreč, da je zašla na tisto stopnjo pretiravanja, kjer imata sobesednika vsak »svoj prav«.

Pravzaprav pa smo ta »prav« izluščili že sprti ob analizi Piagetovih misli. Če bi analizo povzeli, bi jih mogli strniti v naslednje točke:

1. Glede na obseg svojega predmeta se filozofija in znanost razvijata v obratnem razmerju: filozofiji se predmetni okvir postopno vedno bolj zožuje, obseg raziskovalnega področja znanosti pa se vedno bolj širi.

Ta razvoj v dveh nasprotnih smereh bi mogli nekoliko ostreje — in cum grano salis — izraziti tudi takole: znanost postopno jemlje filozofiji njena nekdanja specifična območja. To, kar je nekoč bila izključna domena filozofije, je danes že v vedno širšem obsegu predmet znanosti. To namreč ne velja morda samo za kozmologijo in psihologijo, marveč celo za logiko in epistemologijo, če navedemo samo najbolj vidne primere.

2. Ta dvojni, nasprotni razvoj ima svoje ozadje ali vzrok vsaj delno, vsekakor pa predvsem tudi v metodološkem pristopu k predmetnim območjem.

Znanost si vedno uspešneje prizadeva pristopati z metodo oziroma z instrumenti izkustvene verifikacije in matematične dedukcije oziroma teh-

nično deduktivne kontrole tudi k tistim območjem človekovega udejstvovanja, ki so bila nekoč izključna zadeva filozofske spekulacije ali refleksivne abstrakcije, skratka golega umovanja brez izkustvenih in matematičnih pripomočkov.

Tako je prav metodologija in zanimanje za metodološka vprašanja kot tipično moderna miselnost v nasprotju do prejšnjih sto- in tisočletij dovedla do temeljnih premikov med znanostjo in filozofijo ravno tudi na predmetnem področju, njegovem obsegu in kompetencah. Saj je šla že zgolj v območju filozofije metodično razvojna pot v okvirnih linijah od deduktivne prek induktivne do matematične logike, torej v smeri vedno postopne izkustveno matematične kontrole in verifikacije človeške misli. O nešteti novih metodoloških prizadevanjih in teoremih v okviru izkustvene znanosti tu sploh ne govorimo, saj so v vsaki panogi znanosti danes že glavna tematika. Znanost si mora malone pri vsakem novem preverjanju hipotez obenem na novo izdelati tudi posebno metodo raziskovanja. To včasih zahteva večjo iznajdljivost kot znanstveno odkritje samo, kolikor ni že v takem izražanju nekakšna tautologija.

In zopet je zanimivo, da je smisel za to metodološko kritičnost oziroma občutljivost z vso njeno raznolikostjo razodevala in razvijala ravno filozofija najprej. Zanimivo je tudi, da ima moderna metodološka akribija v tendenci eksaktnega preverjanja svoje velike predhodnike in pobudnike ravno v velikih filozofskih predstavnikih in mejnikih filozofskega mišljenja: R. Descartesu, Fr. Baconu in I. Kantu, ki bi jih lahko izrazili tudi v krilaticah: refleksija — indukcija — znanost, ali še osnovneje: skepsa — empirija — kritika. Filozofi sami, ne naravoslovci, so s svojimi novimi metodičnimi prijemi postopno vedno bolj krčili obseg filozofije in ji jemali predmet za predmetom. Kant sam je utemeljil s svojo knjigo *Kritik der reinen Vernunft* (1781) matematiko in naravoslovje kot znanost, medtem ko je metafiziki (filozofiji) možnost znanstvene utemeljitve odrekal. Ne vem, zakaj je moral šele dvesto let pozneje priti kak psiholog in filozofom to očitati oziroma jim to šele dopovedovati.

Toda prav s to trditvijo se nam odpre že naslednja zanimivost, v katero povzamemo svoja razmišljanja.

3. Filozofi in znanstveniki imajo ob vsej, navidez nasprotni razvojni smeri v bistvu vendarle skupno temeljno potezo človeškega spoznavnega prizadevanja: povezovanje dejstev s hipotezami in preverjanje teh hipotez. Filozofi prehajajo v filozofsko sintezo, ki jo preverjajo s kritično refleksijo, naravoslovci pa ponovno prehajajo iz sveta golih dejstev prek hipotez v teorije, ki jih preverjajo z novimi dejstvi; filozofi umujejo ali sklepajo in pri tem ponovno zanikajo že prej ugotovljene sinteze, naravoslovci pa preizkušajo in na novo zavračajo že na pol preverjene teorije.

Z drugimi besedami: v vsej zgodovini je bila filozofija vedno v zvezi z naravoslovjem, in obratno, naravoslovje s filozofijo. To pa tako, da je filozofska refleksija predznanstveno anticipirala naravoslovje («govorila o vsem», nad čemer se Piaget najbolj huđuje), kar velja za tip filozofije, preden se je razvilo novodobno naravoslovje kot znanost. Tudi tako, da je filozofija nadaljevanje eksaktnega naravoslovja in empiričnih znanosti sploh, tudi družboslovja. Isto velja za tip moderne induktivne filozofije, ko se naravoslovec in sploh empirični raziskovalec dviga prek golih dejstev in prehaja v svet filozofske sinteze; tako so naravoslovci postali obenem filozofi (tudi Piaget, nad čemer pa se zopet sam huđuje). Ali končno tako, da filozofija prodira mimo naravoslovja. To velja za tip sodobne »čiste« filozofije, ki so se ji izmuznile vse empirične znanosti, in sedaj išče in prodira v nove svetove kot meritorne predmete svojega raziskovanja (umovanja). Drugače povedano:

filozofiji so empirične znanosti s svojimi metodami iztrgale skoraj vse prejšnje filozofske predmete. Zato je filozofija prisiljena odkrivati nove panoge in vidike filozofiranja, kakor je npr. filozofija znanosti (fizike, biologije, tehnike, družbe itd.), dalje filozofija čistih bistev ali golih objektivnih pojavov (fenomenologija). In končno — nekako v tekmi z naravoslovjem, ki vidi uspehe svojih izsledkov utelešene v tehniki — v odporu proti čistim, abstraktnim neživljenjskim bistvom tudi filozofija individualno konkretnega in eksistence same; torej vidikov, ki so jih nekoč imeli za nekaj, kar je načelno nedostopno vsakemu filozofiranju, ki da je spoznanje splošnosti po splošnih načelih ali principih. Tu se sodobna filozofija v svojih eksistencialističnih in njim podobnih prijemih znajde pred podobno situacijo kakor sodobna umetnost, ki tudi išče in najde novo vsebino (predmet) svojega oblikovanja v stvareh, kakršne so se zdele nekoč docela neestetske, banalne, prozaične, nesprejemljive. Obračamo, kakor hočemo, sprejemamo ali odklanjamo, eno je gotovo: filozofi so duhovni buldožerji, ki v vseh časih prodirajo prek pozitivnih dejstev v neznano, kamor znanost ne more in noče, in iščejo nove svetove oziroma nove dimenzije. Marsikdaj tudi pošastno razorjejo podobo sveta, sami pa ne zidajo stavbe znanosti. To težaško sondiranje terena, preverjanje materiala in skladanje dejstev prepuščajo izkustvenim raziskovalcem, ki pa dobe v zameno najboljša empirična potrdila za svoje izsledke v tehničnih napravah, saj je tehnika tako rekoč le utelešena podoba in verifikacija znanosti.

(Če je pri tem ireverzibilen napredek — samo oziroma sploh — v naravoslovju, ne pa tudi v filozofiji, je odvisno od odgovora na vprašanje: Ali se v naravoslovju res ni mogoče dvakrat zmotiti na enak način? Če je npr. Edison napravil 6000 neuspešnih poskusov, preden mu je zagorela žarnica, je po verjetnostnem računu kaj lahko, da je dvakrat enako »zgrešil«, kakor je pozneje večkrat enako »zadel«.)

4. Pri vsem tem je značilno, da se nad filozofijo zgraža in odreja filozofom pravico, da bi »govorili o vsem«, prav Piaget kot psiholog, ne morda kot biolog ali kak fizik, kemik itd. Celotno Piagetovo stališče je izrazito obrambno in za psihologijo apologetično. Med psihologi tako stališče ni osamljeno, nasprotno pa med naravoslovci vseh različnih drugih panog nikakor ne srečujemo takega obrambnega »cri d'alarme et de défendre«, kakor pravi Piaget. Ozadje tega dobro ponazoruje psiholog D. O. Hebb, ko pravi, kako je čudno, da še med znanstveniki vedno prevladuje mnenje, kakor da je raziskovanje fizikalnih pojavov eksaktnejše (bolj znanstveno) kot raziskovanje fizioloških; in da je raziskovanje fizioloških pojavov eksaktnejše ko raziskovanje psiholoških, čeprav pri tem gre vedno za konkretna dejstva in iste izkustveno metodične pripomočke. Z drugimi besedami: fizika in kemija se imata za najeksaktnjši vedi, manj eksaktna bi naj bila že fiziologija, še manj pa psihologija. Če je javno mnenje med znanstveniki tako, potem ni čudno, če psihologi — bolj ko vsi drugi — čutijo potrebo, v razmerju do filozofije dokazovati svoj znanstveni alibi. To najučinkoviteje dokažejo s trditvijo, da filozofija človeku sploh ni zmožna nuditi pravega spoznanja. Tu se čutijo psihologi med fiziki, kemiki in drugimi naravoslovci s svojo mlado panogo še dobesedno kot mladoletniki, kajti njihova veda je med najmlajšimi.

In vendarle je danes, ko je interdisciplinarno raziskovalno delo in gledanje na probleme v velikem vzponu, tako ekskluzivno stališče kljub vsej aktualnosti avtorjev, njihovih del in citatov, hkrati že anahronizem.

5. Zato pa je interdisciplinarnost ali sodelovanje raziskovalcev z različnih panog znanosti geslo prihodnosti. Ta zahteva je dialektično razvojna posledica

postopne specializacije znanosti: bolj ko se znanosti cepijo in človeka posameznika omejujejo na čim ožji izsek znanja, razgledanosti in zanimanja, bolj je hkrati nujna potreba po sodelovanju in dopolnjevanju s strokovnjaki in njihovim znanjem iz drugih, njemu samemu tujih specializiranih sektorjev. Zato se individualno raziskovalno delo postopno umika skupinskemu delu. In v to skupino sodi slej ko prej tudi zastopnik tistega načina prebistritve zastavljenih problemov, ki ga imenujejo refleksija, to je filozof. In če je Piaget razvil novo panogo znanosti — genetično epistemologijo, v interdisciplinskem skupinskem sodelovanju, bi bil moral v to vsekakor pritegniti tudi nekoga iz vrst filozofov, če po naključju ne bi bil sam filozof in psiholog hkrati. Njegova genetična epistemologija vsebuje namreč veliko filozofske refleksije. Ta zahteva ne samo ni nobeno pretiravanje, marveč postaja celo vedno nujnejša: v času kina, radia, televizije in nešteti avdiovizualnih občil z vso reklamno tehniko vred v vsakdanjem življenju, v znanstveno tehničnem pa ob nešteti avtomatskih (elektronskih) računalnikih, kibernetičnih in radarskih napravah z umetnimi možgani, temi roboti, ki mislijo namesto človeka, ob njem, mimo njega in celo proti njemu, ko človek sploh že pozablja misliti, ker samo še gleda, posluša in reagira — je potreba po človekovi abstraktni refleksiji kot izrazu osebne ustvarjalne kulturne sile, s katero stoji in pade vsa ta veličastno pošastna stavba tehnično civilizatoričnih sredstev v človekovem obstoju, pač resnični, da, že kar obupni cri d'alarme et de défandre.

Ob tej filozofski refleksiji (in po njej) pa velja povrhu res še vse to, kar filozofiji priznava celo J. Piaget: da nudi človeku — ali bolje človeštvu prepotrebno življenjsko modrost: njena naloga je odpirati človeku poleg spoznanja in resnice tudi vrednotenje in vrednote življenja, jih urejati v vrednostno lestvico in dajati zaokroženo sintezo, ki jo imenujemo svetovni nazor. Tudi v tem je svojevrstna dialektika: čim manj ima filozofija ugleda eksaktne znanstvenosti, tembolj ji pripisujejo vlogo življenjske potrebnosti. (Kantovo nasprotje med spoznanjem čistega razuma in postulati praktične pameti so še vedno kot rdeča nit na tkanini sodobne znanosti.) Nad vsem naravoslovjem in prek vse izkustvene znanosti se človek vedno — načrtno — dviga do posebne filozofije, do zaokroženega svetovnega nazora, ki mu ga življenje delno vsiljuje in oblikuje, delno pa ga od njega zahteva kot poseben način, kako naj uveljavlja svoj obstoj sredi dialektične napetosti njegovih silnic.

BETWEEN PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY

by dr. Anton Trstenjak

The initiative for the present interdisciplinary study was given by J. Piaget in his polemic book *Sagesse et illusions de la philosophie* where by making his own philosophic assumptions he denies philosophy the right to make philosophical assumptions. It is true that the entire development of science in fact represents a gradual differentiation, or rather separation of individual areas of knowledge from the framework of philosophy — so that the progress in the acquisition of new insights runs so to speak parallel with the reorientation of man from reflection to empirically verifiable knowledge. However, it would be exaggerated and wrong if because of that one was to assert that reflection does not lead to genuine mental insights or to knowledge in the strict sense of the term. It has to be admitted that reflection represents an integral component also of the empirically controlled finding and knowledge, since the setting up of hypotheses before making experiments and the treatment of findings (generalizing, etc.) after them — which two things represent two essential stages in the scientific method — are possible only by the help of conscious mental activity, that is, of the philosophical reflect-

ion in a broader sense of the term. In addition, if one likes it or not, the last instance of any, no matter how strict and «exclusively» empirical, verification always remains the reflection itself, with selfperception or intuitiveness of the conscious cognitive acts themselves. This is why every scientist is also a philosopher, while the reverse is not true, since the philosopher can only make use of the already established empirical results. Finally, in the present period of mass media when man is viewing and listening much more than thinking the significance of reflection for the development of an independent, critically thinking personality is much more important than ever before; and likewise reflection is becoming increasingly important owing to the accentuated need for interdisciplinary cooperation of various scientific branches. In this way only we can hope to find a solution to the synthesis and a whole picture of man in the danger of decay as threatened from one-sided specialization of knowledge.

Sodobne teorije psihične mediacije in reprezentacije

Dr. Vid Pečjak

I.

Problematika mediacije in reprezentacije

Neki srednjeveški modrijani so skušali odgovoriti na vprašanje, »kako človek misli,« na tak način: v glavi je poseben človeček, nekakšen miničlovek ali homunkulus, ki misli zanj. Odgovor je bil zanje eksplanacija procesa mišljenja in drugih psihičnih procesov. Taka eksplanacija se nam zdi danes absurdna. Toda mnogi idealistično usmerjeni filozofi so namesto homunkulusa uporabljali pojem »duhovna substanca« ali kar naravnost »duša«, kar nič bolj ustrezno ne odgovarja na vprašanje »kako in zakaj človek misli«.

Drugo vprašanje, na katerega pričakujemo odgovor, pa se glasi: kako ta homunkulus, duša, ali (kot vemo danes) človekovi možgani operirajo s predmeti in pojavi, ki nimajo eksistence v človekovi notranjosti, celo več, ki trenutno sploh niso prisotni v zunanem svetu. Človek lahko misli o stvareh in rešuje probleme brez neposredne percepcije teh stvari. Pravimo, da z mislimi potuje, kamor hoče.

Naivni odgovor na to vprašanje bi bila predpostavka, da v organizmu, v glavi, obstajajo miniaturni predmeti, s katerimi homunkulus ali duša ali možgani operirajo. Predmeti naj bi bili zmanjšani duplikat stvarnega sveta. V antiki so nekateri filozofi razlagali čutno spoznanje tako, da se od predmetov odvajajo nekakšne sličice, ideali, ki prodirajo skozi pore čutnih organov v notranjost organizma.

Manj bistroumno, a vsekakor bolj enostavno so si reprezentirali svet učenjaki v znani Swiftovi zgodbi o Guliverju. Duplikat sveta so nosili s seboj kar na hrbtu. V velikih vrečah so prenašali stvari, po potrebi so jih jemali ven, operirali z njimi in celo komunicirali med seboj.

Končno ne samo teorija idealov in Swiftovi modrijani, temveč vsi filozofi, ki zagovarjajo teorijo odražanja, predpostavljajo nekak duplikativni svet. Lockova tabula rasa se izpolnjuje z »odtiski«, s katerimi se da naprej operirati. Tudi marksistična teorija odražanja predpostavlja dokaj strogi paralelizem: zunanje stvari — notranji vtisi. Celo Helmholtzova teorija hieroglifov zahteva korespondenco, čeprav ne ikoničnih odsevov resničnih stvari.

Tukaj se ne moremo še naprej spuščati v spoznavnoteoretska vprašanja reprezentacije.

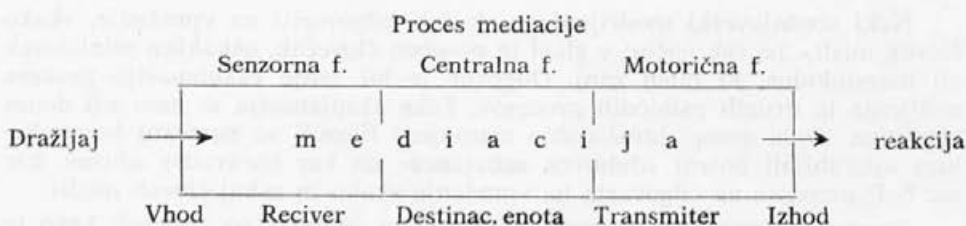
Medtem ko so filozofi ponavadi trdili, da človek operira z idejami, se moramo psihologi vprašati, kakšna je narava idej.

Človek ne more operirati s percepcijami v odsotnosti ustrezne stimulacije. Kljub temu pa lahko misli o predmetih brez neposredne percepcije. S čem potemtakem operira? Najbolj pogost odgovor je bil: s predstavami. Predstave zares ikonično ponazarjajo percepcije, torej naj bi po teorijah odražanja (če izvzamemo Helmholtzovo teorijo) bile tudi v ikoničnem odnosu do zunanjega sveta.

Tukaj nam ni treba imeti bogatega empiričnega gradiva, ki dokazuje, da človek ponavadi ne operira s predstavami, a kadar operira, taka reprezentacija ni najbolj uspešna. Predstave so zelo konkretne, mišljenje pa je abstraktno. Navadno rečemo: človekova misel operira s simboli, včasih se opredelimo na besede. Kakšna je torej narava simbolov, ali bolje, narava pomena simbolov? O tem bodo govorila naslednja poglavja.

Celotno problematiko lahko prikažemo v sklopu psihične mediacije, kar je obenem bolj psihološki pristop.

Poznamo dražljaje (D), poznamo reakcije (R), kaj pa poteka med njimi? Temu pravimo mediacija. Razlikujemo senzorno, centralno in motorično fazo mediacije, čemur v komunikacijskem modelu človeka ustrezajo reciver, destinacijska enota in transmitter.



Psihološke teorije, posebno teorije reprezentacije, govorijo največ o centralni fazi. Tukaj se pojmi in gledišča tudi najbolj križajo. Dostikrat mislimo z mediacijo sploh samo centralno fazo.

Kaj mediacija pomeni za različne psihološke smeri in teorije? V literaturi beremo: asociacije, posebno mediacijske asociacije, determinacijske tendence, organizacijski procesi, hipotetični konstrukti, organizmične variable, intervenirajoče variable itd. Nekateri od teh pojmov so opredeljeni s subjektivnega vidika, nekateri s fiziološkega. Intervenirajoče variable so samo generalizacije opažanj obnašanja. Včasih gre za dedukcije. Na osnovi opažanj dražljajev in reakcij se izvaja to, kar naj bi se dogajalo v »črnem zaboju«.

Enostopenjski, dvostopenjski in večstopenjski modeli mediacije

Od teh mediacijskih procesov bomo vzeli samo tiste, na katerih so izdelani enostopenjski, dvostopenjski in večstopenjski modeli mediacije. Modeli so behavioristični, ker izhajajo iz opazovanja obnašanja, čeprav večina od njih prav z razlago mediacije presega omejenost klasičnega behaviorizma.

Najprej enostopenjski model mediacije. Po tem modelu deluje mediacija samo kot preklapljanje signalov. A ker principe preklapljanja izvajamo iz odnosov med dražljaji in reakcijami, ne daje mediacija nobene reprezentacije. Klasična formula se glasi:

D → R

Nove oblike obnašanja nastajajo z verižnim vezanjem D-R enot. Toda reakcije so vedno zunanje.

D → R → D → R → D → R

V tem modelu ni težko prepoznati klasičnega behaviorizma v tej ali oni varianti. Z njim se sklada tudi Skinnerjev model »deskriptivnega behaviorizma«.

A s tem modelom se ne da razložiti simboličnih procesov. Ne pojasnjuje pojavov, kot so semantična generalizacija, semantična sateacija, celo mišljenje pri človeku.

Ilustrirajmo to nezmožnost na primeru semantične generalizacije. Dražljaja A in B nista bila nikoli simultano vezana na reakcijo niti si nista po vnanjih značilnostih podobna, reakcija pa se kljub temu pojavlja zaradi skupnega pomena. Skinnerjeva teorija pa razlaga pomen s pogojevanjem, torej s preklapljanjem zaradi stičnosti.

A vendar je pogojevanje nekaj drugega kot nastajanja pomena. Reakcija na hrano je npr. izločanje sline. Če istočasno zadoni zvonec, se pojavi pogojni refleks na zvonec, kar ni nič drugega kot preklapljanje signalov zaradi stičnosti. Če pa se pojavi slinjenje na besedo »zvonec«, tedaj nimamo stičnosti niti ne deluje senzorna generalizacija. To, kar je skupno, je pomen. Zvok in beseda sta bila nekdanj asociirana, vendar ne v zvezi s slino. Pomen postane funkcionalno avtonomen.

D → M → R

Mediacija zdaj ne deluje samo kot preklapljanje, ampak se da z njo operirati relativno neodvisno od okolja. Takšna mediacija ni zgolj mediacija, temveč hkrati reprezentacija.

A kakšna je narava same reprezentacijske mediacije? Pogosto naletimo na formulo:

D → r → d → R

V njej sta mali d in mali r namesto velikih D in R. Mali črki naj bi pomenili notranje, implicitne reakcije in dražljaje. Kakšna pa je njihova narava? Avtorji teh teorij ne govorijo veliko o naravi reprezentacije. Pogosto jo razlagajo s fiziološkimi pojmi, npr. s spremembami v mišičnem tonusu, elektropotencialov, sekrecijo žlez itd.

Torej namesto idej starih filozofskih teorij dobimo mišični tonus in žlezne reakcije neobehavioristov. Vendar mnogi sodobni psihologi poudarjajo, da so ti procesi kortikalne in ne periferne narave. Včasih naletimo celo na »mentalistične« pojme kot npr. zavedanje smotra, pričakovanje itd. (Tolman in na nekem mestu tudi Osgood). Kortikalna aktivnost je nosilec zavestnih reakcij. Na tej osnovi se tako imenovani objektivisti in subjektivisti približujejo drug drugemu.

Še nekaj besed o večstopenjskih modelih. Za teorijo reprezentacije niso posebno pomembni, ker vnašajo nove stopnje v senzorno in motorično, a ne centralno fazo. Ti modeli predstavljajo senzorno in motorično integracijo impulzov.

Poleg tega je treba omeniti, da nekateri psihologi, posebno med psiholingvisti, ne priznavajo dvostopenjskega modela takega, kot je tukaj prika-

zan. So proti vsakim asociativnim modelom reprezentacije, a dvostopenjski so še vedno asociativni, vsaj po poreklu: pomen nastane z asociacijami, a kasneje funkcioniira relativno avtonomno. Ta smer v psiholingvistikii trdi, da se pomen ne razvije z asociacijami. Pri tem opozarjajo na stavek, v katerem se pojavljajo besede v povsem novih kombinacijah. Kritika pa je negativna, ker sama ne podaja nobenih pozitivnih teorij o poreklu pomena, čeprav se dokaj nejasno sklicuje na »prirojenost«.

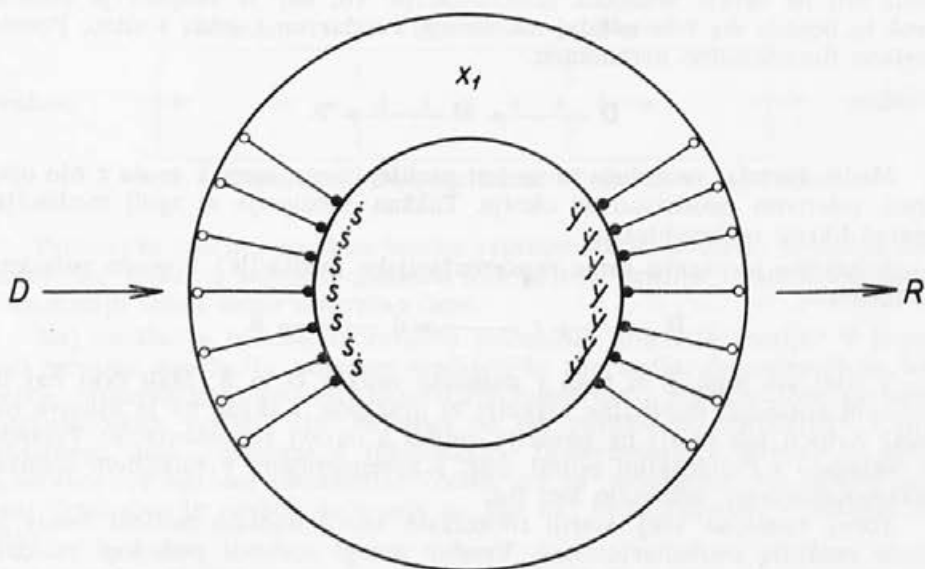
Tri zrcala realnosti

Prikazani modeli pa niso absolutna negacija drug drugega, marveč delujejo istočasno v človeku.

Lahko rečemo, da razlikujemo tri načine odražanja stvarnosti ali tri zrcala realnosti ali tri nivoje mediacije.

1. Projekcijski nivo
2. Integracijski nivo
3. Reprezentacijski nivo, tj. nivo pomena.

Nosilec projekcijskega nivoja so strukture od receptorjev, preko subkortikalnih središč, primarnih senzornih središč do efektorjev. Delimo ga na senzorni in motorični projekcijski sistem. V prvem potekajo senzorni impulzi in nastopajo občutki, v drugem pa vkodirani motorični impulzi in reakcije. Oba lahko prikažemo s shemo:



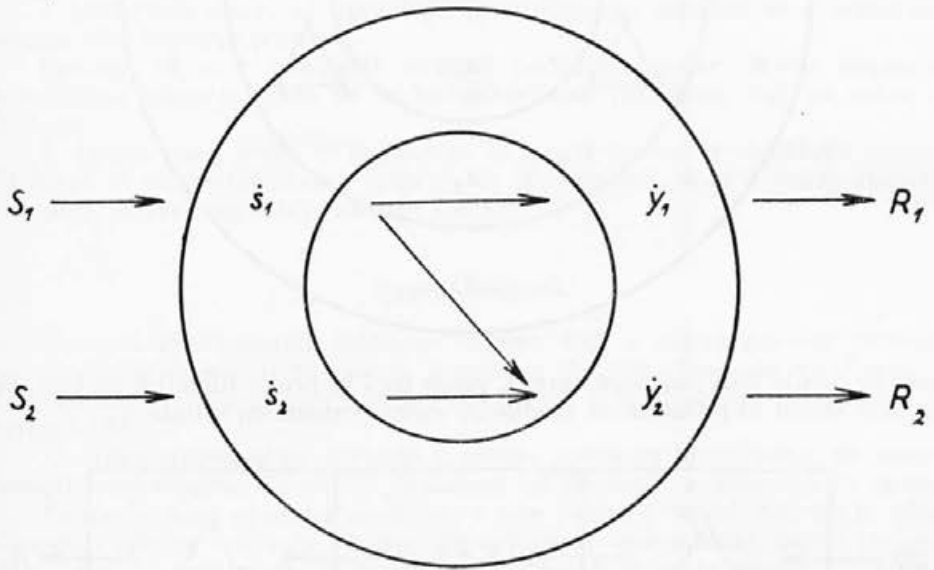
Receptorje aktivira neka energija, dražljaj. Nastanejo senzorni signali (s). Na motorični strani pa imamo motorične signale (y), ki vplivajo na efektorje.

Projekcijski sistem ima dve značilnosti:

1. Izomorfizem. Receptorji in efektorji so kartografirani v možganski skorji. Primarna središča lahko neposredno dražimo z elektriko, nastanejo različni občutki in reakcije efektorjev. Projekcija ima obliko »možganskega homunkulusa«, ki ga vidimo v učbenikih iz fiziologije. Na ta način obstaja stroga korespondenca med receptorji in senzornimi signali ter efektorji in motoričnimi signali.



2. Ta sistem se ne spreminja z izkušnjami. Odvisen je od zorenja organizma. Prav zaradi te odvisnosti so behavioristi zahtevali zgolj študij dražljajev in reakcij, ker so odnosi med njimi enaki odnosom med s in y . Po njihovem mnenju ne prispeva mediacija nič novega k obnašanju. Iz tega razloga se te teorije tudi imenujejo enostopenjske. Med D in R , a obenem med \dot{s} in \dot{y} , deluje samo preklapljanje. Kot primer služi prikazana shema pogojevanja:



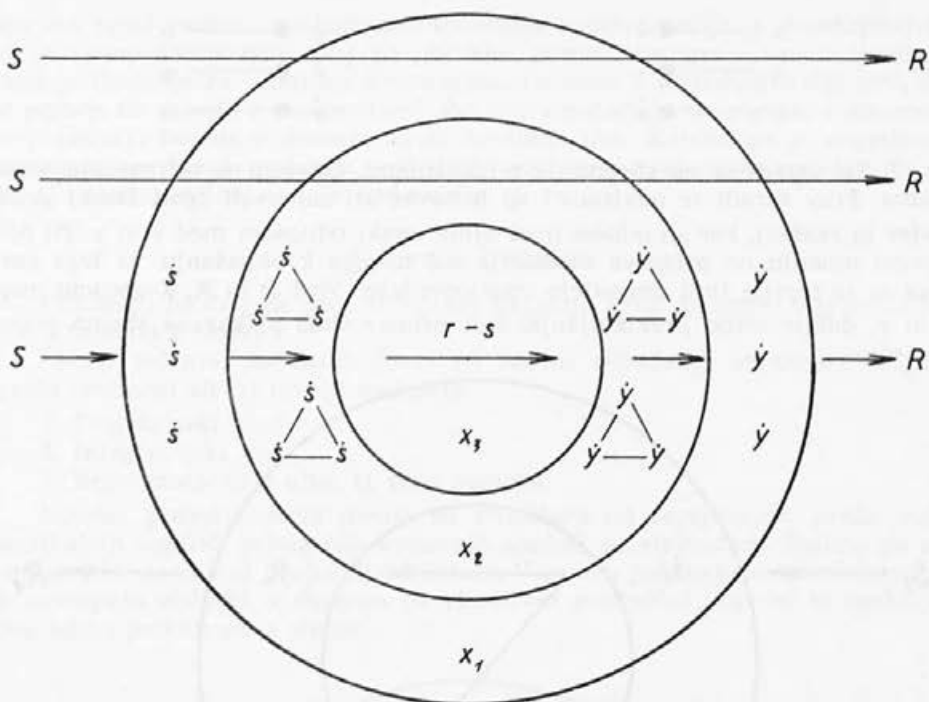
Kaj sta integracijski in reprezentacijski nivo, ki jima v tej shemi pravimo X_2 in X_3 ?

Sistem X_2 je sistem senzorne in motorične integracije. Senzorne integracije so celovite percepcije, geštalti, motorične so kompleksne navade in spretnosti. Integracijo simboliziramo takole:

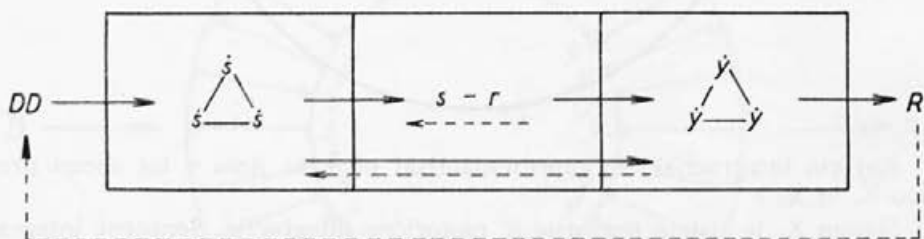


Sistem x_3 pa je nivo reprezentacije, nivo pomena. Priroda pomena je najmanj znana. Gotovo ni pomen nujno v ikoničnem odnosu do stvarnega sveta, niti do percepcij. Reprezentacija je po mnenju večine psihologov centralni živčni proces ali stanje, čeprav mnogi tudi poudarjajo, da more biti periferne narave. Osgood dopušča centralne in periferne procese, po poreklu pa naj bi iz perifernih nastali centralni.

Impulzi gredo lahko preko sistema X_1 (enostavni brezpogojni refleksi), sistema X_2 (spretnosti) ali X_3 (reagiranje na pomen). V vsakem od teh siste-



mov pa deluje tudi povratna sprega, poleg tega še preko zunanjih reakcij. Na spodnji shemi ni prikazan za mediacijo manj pomemben sistem X_1 .



Prav številne povratne sprege na reprezentacijski ravni, ki delujejo relativno avtonomno, omogočajo uspešno operiranje s stvarmi, ki trenutno niso prisotne.

Raziskovanje pomena

Kljub navedenim modelom in sistemom pa psihologi dokaj skopo odgovarjajo na vprašanje, kakšna je narava reprezentacije. Omenili smo razne procese, predvsem fiziološke, ki naj bi bili reprezentacijski.

Te procese pa so redko neposredno raziskovali npr. s fiziološkimi metodami ali introspekcijo, kar je odvisno od tega, kaj ima določena teorija za pomen. Še težje je preverjati deduktivne konstrukte, ker njihova prava narava sploh ni predvidena.

Pomen so raziskovali večinoma posredno, na ta način, da so ugotavljali odnose med besedami. Tak pristop ima Osgoodova, Deesova in Millerjeva smer v psihosemantiki.

Osgood je na tej osnovi odkril tri osnovne faktorje pomena, Deese in Miller pa veliko število. Vendar se lahko vprašamo, ali smemo te faktorje pomena izenačiti s procesom reprezentacijske mediacije v možganih (čeprav na analogni osnovi). Staats je npr. trdil, da reprezentacijski proces sestoji iz komponent, ki ustrezajo Osgoodovim faktorjem pomena. Semantični odnosi med besedami naj bi torej odsevali mediacijske reprezentacijske procese.

V psihologiji imamo danes štiri glavne smeri, ki proučujejo pomen:

1. Osgoodova smer, ki uporablja semantični diferencial in s faktorsko analizo išče faktorja pomena.

2. Deesova smer, ki uporablja asociativno preizkušnjo in s faktorsko analizo išče faktorje pomena.

3. Millerjeva smer, ki uporablja klasifikacijsko tehniko in s faktorsko analizo išče faktorje pomena.

Pristopi so si z nekaterih vidikov podobni, vendar dajejo drugačne semantične faktorje. Zato se lahko upravičeno vprašamo, kaj so sploh ti faktorji.

4. Četrta smer izvira iz lingvistike in izvaja pomen iz strukture stavka. Ta smer ni eksperimentalna (čeprav so aposteriorno izvedli nekaj eksperimentov), marveč uporablja analizo stavkov.

Razvoj pomena

Opisano problematiko lahko prikažemo tudi z vidika razvoja pomena.

Navadno pravimo, da človek uporablja simbole, žival pa ne. Torej: v človeku naj bi deloval reprezentacijski sistem, v živali samo projekcijski in integracijski.

Uporaba simbolov pa sovpada z obema glavnima kriterijema, na osnovi katerih razlikujemo človekovo dejavnost od živalske: z govorom in delom.

Govor je čista uporaba simbolov, v tem primeru besed. Kaj pa je delo? Človeško delo se razlikuje od živalske dejavnosti samo tedaj, kadar je kreativno, kar je spet simbolična operacija. Človek si mora vnaprej zamisliti nekaj, kar omogoča prav uporaba simbolov.

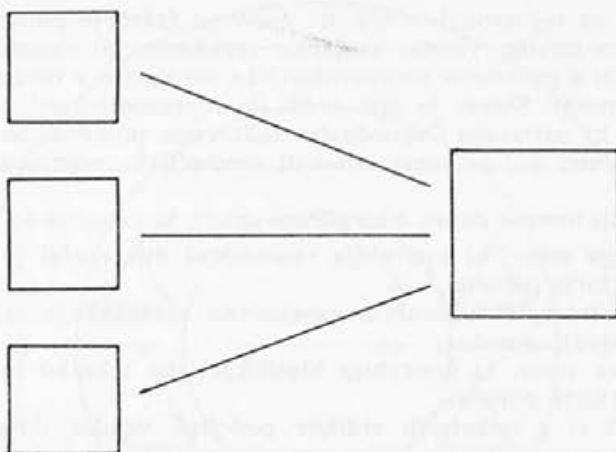
Ali samo simbolov? Pajek plete mrežo, mravlje gradijo mravljišča, čebele satovje. Načrt, bodočnost je na določen način že programirana v organizmu. Vendar samo na biološkem nivoju, s pomočjo dednosti, ki določa, na katere dražljaje se bo sprožilo »delo«. Biološki program je statičen, stereotipen, deluje kot avtomatizem. Kadar pa človek operira s simboli, je relativno neodvisen od zunanjega sveta, zato je dinamičen, plastičen, ustvarjalen.

Kako bi razložili dejavnost opice, ki si izdelava »orodje«? Spomnimo se Köhlerjevih eksperimentov. Simpanzi so sestavljali palice in zaboje, kar se ni zgodilo slučajno, po sistemu poskusov in napak.

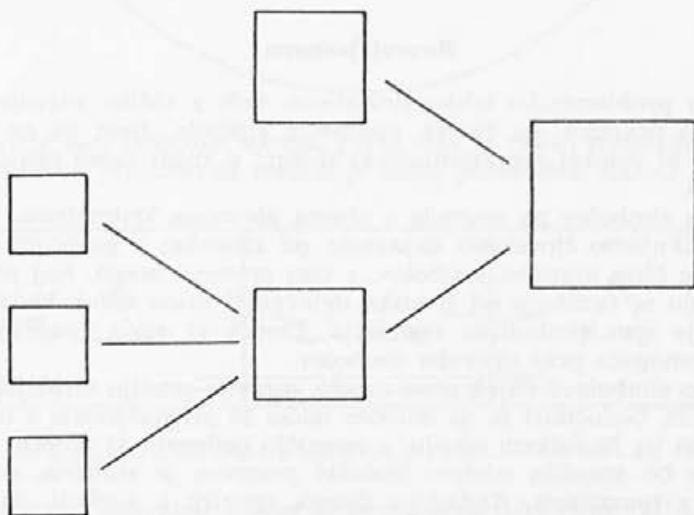
Zdi se, da je opica sestavila program za to, kar je kasneje naredila. Da je predvidela posledice svojih reakcij. Torej je morala operirati z nečim, kar je imelo funkcijo simbolov. Nekaj je v njej reprezentiralo stvarnost, ki je še ni bilo. Ne vemo in najbrž nikoli ne bomo vedeli, kaj. Vendar se vsiljuje odgovor, da so bili simboli ikonični, morda predstave, ki se tudi v ontogenetskem razvoju javljajo najprej.

Toda predvidevanje je pri živalih, celo najbolj razvitih, zelo konkretno, omejeno na možnosti, ki jih daje neposredna situacija. Žival lahko poseže samo za eno stopinjo vnaprej, v prihodnost.

Žival lahko naredi iz treh palic eno, iz dveh zabojev skladovnico ipd. Ne more pa poseči za dve ali več stopenj vnaprej. Ne more narediti iz kamna



nož, iz noža kopje. Tega ne zmore samo zaradi nerazvitih motoričnih organov, posebno roke. Zdi se, da je tudi njen sistem reprezentacije pomanjkljiv (morda prav zaradi ikoničnih simbolov).



Razlikujemo dva razvojna nivoja reagiranja. Na spodnjem nivoju so reakcije pri živalih in nekatere pri človeku, npr. brezpogojni refleksi in mehanične navade. Mediacija ima zgolj funkcijo preklapljanja (mediacija brez reprezentacije).

Na višjem nivoju, ki je tipičen za človeka, pa nekaj v organizmu, v možganih nadomešča in reprezentira zunanji svet. S tem »nekaj« človek relativno prosto operira. Pomen simbolov predstavlja nekak privatni zunanji svet, ki bolj ali manj ustreza stvarnemu svetu, s katerim pa je veliko lažje operirati, kombinirati, vzporejati, abstrahirati kot z resničnimi stvarmi (podobno Swiftovim modrijanom). Načrti se najprej ustvarijo v tem mini-svetu, potem se jih da preizkusiti v maksisvetu.

S simboli operira človek veliko bolj učinkovito kot z zaznavami zato, ker imajo simboli večjo informacijsko vrednost. Na brezpogojne dražljaje je možna le ena reakcija. Na pogojne samo reakcije, ki so bile asociirane z

dražljajem ali ki so mu po vnanjih značilnostih podobne. Informacijska vrednost je torej večja, a še vedno precej omejena. Na simbole pa so možne najrazličnejše reakcije, ker proces reprezentacije omogoča vsakršne kombinacije pomenov. Informacijska vrednost je ogromna.

Ilustrirajmo to na primeru senzorne in semantične generalizacije. Pri senzorni generalizaciji ne reagira človek samo na dražljaj A, ampak tudi na B, C, D in druge, ki so A-ju po vnanjih značilnostih podobni. Pri sematični generalizaciji pa človek reagira tudi na dražljaje-simbole, ki imajo podoben pomen, čeprav se vnanje značilnosti razlikujejo. Teh dražljajev pa je praktično neskončno. Človek lahko semantično »potuje«, s pojma na pojem, kar redno opažamo v vezanem govoru. V njem lahko spojimo katerekoli besede.

II

Težnja po redu

V psihologiji poznamo mnogo primerov, kako človek na različne načine povezuje pojme ali ustrezne vzorce stimulacij. Najbolj znana in raziskana je kategorizacija pojmov v razrede. Naj omenimo tudi zveze med pojmi ali ustreznimi vzorci stimulacije, ki pripadajo različnim kategorijam. Znane so sinestezije in besedne sinestezije, fonetični simbolizem in metafore.

Pričujoči model mrežaste povezave pojmov je poskus povezati te in še nekatere druge pojave.

Stagner in Karwoski sta videla v sinestezijah rezultat človekove tendence, da vnaša red v okolje. Podobno tendenco je Bartlett imenoval težnja po smislu, Werner pa apercepcijsko nastrojenje. Pojmi niso povsem identični, vendar pomenijo tendenco, s katero skuša posameznik kategorizirati univerzum v mejah svojih izkušenj.

Werner je v razpravi »Change of meaning« zapisal: »Takšna apercepcijska nastrojenja služijo kognitivnim in konativnim potrebam človeka. Religiozna oseba, vojak, lovec itd. lahko težijo k temu, da vstavijo in imenujejo važne stvari znotraj svojega referenčnega okvirja. Tega človek ne stori samo zato, da bi si olajšal emocionalno napetost ali izpopolnil socialno pripadnost, marveč zaradi kognitivne nuje, da bi zaobjel in označil nefamiliarno gradivo s familiarnim...«

To misel lahko razvijemo naprej in domnevamo, da v posamezniku nenehoma deluje težnja, da spravi vtise v določen red, da jih organizira in med seboj čim bolje poveže. Težnja zmanjšuje entropijo zavesti in dviga njeno redundanco.

Težnjo po redu lahko izvajamo iz človekove potrebe po varnosti. Tedaj moramo predvidevati, da deluje kaos ali nered med vtisi na posameznika kot grožnja, nevarnost, kot nekaj, kar ruši integriteto osebnosti. Red med vtisi pa naj bi dajal varnost. Predpostavka je opravičena zato, ker kaotični vtisi otežkočajo ali onemogočajo ustrezno orientacijo v okolju. Človek se zmede v situacijah, ki jih ne more razumeti, npr. med ljudmi, ki govorijo docela tuj jezik. Iz istega vzroka so izkušnje, kot sta paramnezija in »dejá vu«, tako mučne. Obenem pa se pojavi močna tendenca, da vtise smiselno poveže med seboj. Zelo pogost izhod je racionalizacija. Celu sleporojeni ljudje, ki po operaciji spregledajo, so v vidnem svetu sprva frustrirani. Veliko bolj varni se počutijo v svetu tipa.

Težnja po redu pripomore ko učinkovitejši dejavnosti celo v takih enostavnih situacijah, kot je učenje besednega gradiva. Če poteka učenje mehanično, je učni uspeh slab. Če pa učenec gradivo organizira, se učinek dvigne.

Mnemotehnični sistemi so učinkoviti prav zato, ker omogočajo dobro organizacijo slabo povezanega gradiva.

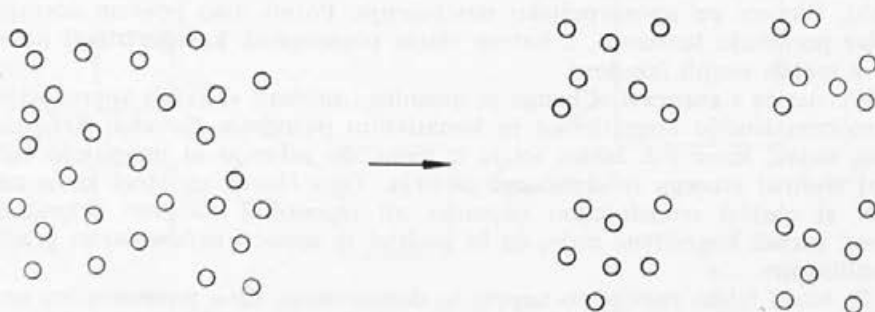
Na ravni višjih psihičnih procesov se težnja po redu izraža na razne načine. Najbolj enostaven primer je parno povezovanje vtisov (asociiranje), potem grupiranje, potem povezovanje pojmov znotraj razredov in slednjič povezovanje pojmov med razredi. Gotovo bi našli še veliko drugih primerov, vendar so navedeni samo takšni, ki so pomembni za model mrežaste povezave med pojmi.

Mrežasta povezava pojmov

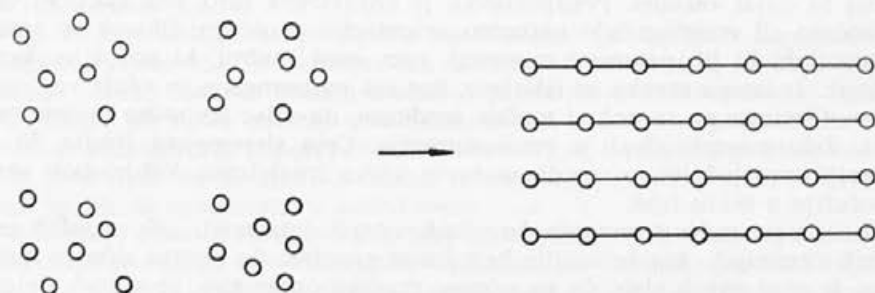
Če ima mreža pojmov svojo eksistenco v posameznikovi duševnosti, potem mora priti na dan s fenomenološko metodo, ki zahteva naivnega subjekta, kateri reagira na čisti vtis brez vnaprejšnjih domnev in determinacijskih navodil. Po tej metodi so dobljeni trije osnovni procesi povezovanja ali dimenzioniranja pojmov (proces grupiranja, proces seriacije in proces prečnih povezav), med katerimi se nahajajo štirje nivoji reda (nivo kaosa, nivo grup, nivo internalnih povezav in nivo mreže). Tukaj je podrobnejši opis procesov:

1. Proces grupiranja ali klasifikacije. Pred poskusno osebo položimo večje število kartonov z napisanimi pojmi, ki pripadajo različnim razredom (npr. živali, emocije, barve, člani družine, drevesa, liki, merske enote, številke, dnevi v tednu itd.).

Poskusna oseba prejme navodilo: »Naredi nekaj s tem!« Večina jih spontano klasificira pojme v razrede. Skupaj položi kartone z nazivi živali, skupaj kartone z nazivi barv itd. Proces klasifikacije je v psihologiji dobro znan. Shematsko ga prikazemo tako:



2. Proces seriacije. Poskusna oseba prejme nadaljnje navodilo: »Naredi še nekaj več!« Najpogostejša reakcija je razporeditev pojmov vsake serije v range ob določeni dimenziji. Emocije razporedi npr. od veselja do žalosti, drevesa od hrasta do breze, člane družine od očeta do hčere itd. S seriacijo nastanejo internalne ali podolžne zveze med njimi. Shematski prikaz je tak:



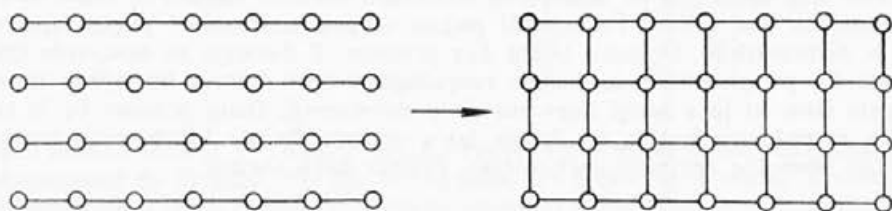
Poskusna oseba razporedi pojme vzdolž različnih dimenzij. Včasih izbere fizične značilnosti dražljajev, npr. velikost, hitrost, naravni red (npr. pri dnevih v tednu). Dostikrat pa je dimenzija subjektivne narave, npr. prijetnost—neprijetnost ali dobrota—zlo.

Pojmi v seriji se s pomenom »dotikajo«. Niso medsebojni simboli (npr. črna barva ni simbol sive, imata pa podoben pomen) kot na nivoju prečnih zvez.

3. Proces prečnih povezav. Poskusne osebe prejmejo nadaljnje navodilo: »Naredi še kaj!« Dostikrat spontano, brez posebnega navodila pojme iz različnih serij prečno povežejo. Če hočemo, da oba procesa potekata neodvisno, je treba serije razdreti nazaj v grupe in dati navodilo: »Naredite še kaj drugega.«

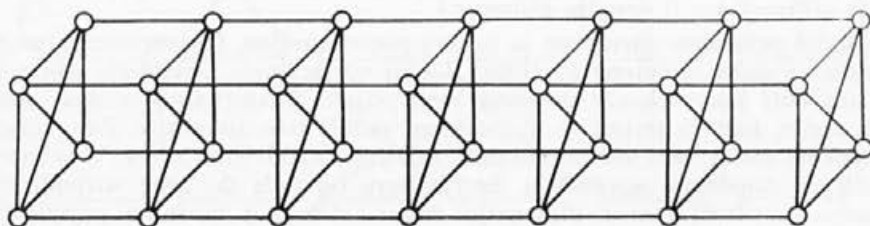
V prečnih ali eksternalnih zvezah so si pojmi v simboličnem odnosu (črna barva je simbol žalosti, sladek okus simbol ljubezni, hrast simbol očetovstva itd.). Eksternalne zveze se izražajo v sinestezijah, besednih sinestezijah, fonetičnih simbolih in metaforah.

Internalne in eksternalne zveze dajo skupaj nivo mreže, ker internalne zveze združujejo pojme, ki imajo v serijah isti rang. Shema je taka:



Nekatere poskusne osebe spuščajo posamezne nivoje. Včasih preidejo celo iz začetnega nivoja naravnost v mrežo. Toda spremembe potekajo vedno v opisani smeri.

V mreži so eksternalno povezani vsi pojmi iste stopnje. Dvodimenzionalna mreža se na ta način spremeni v multidimenzionalno. Shema kaže tridimenzionalno mrežo, v kateri vodoravne linije predstavljajo internalne, navpične in poševne pa eksternalne zveze.



Takšna mreža omogoča predikcije v vse smeri. Dovolj je poznati lego enega pojma nasproti drugemu, da se odkrijejo zveze do ostalih pojmov v mreži.

Mreža je zelo funkcionalna, zato lahko posameznik z izredno hitrostjo paralelizira vsako novo izkušnjo. Takoj lokalizira kakšen nesmiselni zlog, novi lik ali kak drug vzorec dražljajev v mreži in ga na ta način poveže z ogromnim, praktično neskončnim številom pojmov.

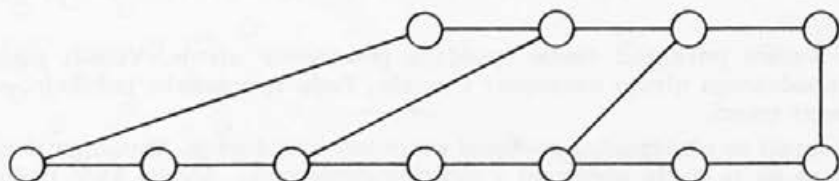
Vendar ostane odprto vprašanje, kaj predstavljajo opisani procesi in nivoji reda. Možne so tri razlage:

1. Morda gre samo za metodološko pogojene nivoje. Potemtakem naj bi resnično obstajal samo končni nivo mreže, ki zaradi postopka in načina izpraševanja razpade na posamezne faze. V kaosu naj bi že obstajale grupe, v grupah serije in v serijah mreža, toda postopek ne zahteva takojšnje diferenciacije.

2. Morda gre za genetične nivoje reda. V teku posameznikovega razvoja naj bi se resnično pojavljali najprej kaos, nato grupe, serije, mreža, toda z nastankom zadnje strukture naj bi prejšnje prenehale delovati.

3. Hipoteza o mobilizacijskih nivojih reda. Morda pa ostanejo posamezni nivoji še vedno v funkcionalni pripravljenosti, njihovo delovanje pa je odvisno od situacije, trenutnega referenčnega okvirja, s katerim posameznik razpolaga. Če npr. neka situacija zahteva zgolj grupiranje vtisov, tedaj se mobilizira nivo grupe, drugi pa ostanejo v latentni pripravljenosti. Če pa situacija zahteva operiranje z rangi, tedaj se mobilizira nivo internalnih povezav. Če zahteva orientacijo v različnih dimenzijah, tedaj je človek aktiven na četrtem nivoju.

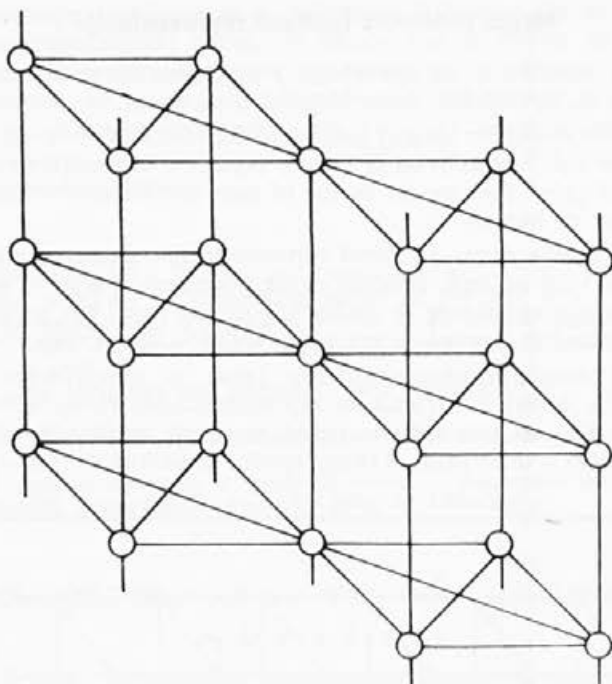
Na videz se zdi, da je opisani model mreže nekakšna organizacija elementov, kar spominja na Wundtovo strukturo zavesti. Vendar ni tako. Mreža funkcionira kot celota. Posamezni pojmi se pod ustreznimi pogoji spreminjajo, zamenjujejo. Opisana bosta dva primera. Z žalostjo se npr. veže črna barva. Če pa poskusna oseba ne razpolaga s črno barvo, bo njeno mesto zavzela siva, ki je v seriji barv sosednja po stopnji. Drug primer: če je ena serija za polovico krajša od druge, bo v odnosu do nje kljub temu zavzela celotno območje (princip ravnotežja). Primer kaže shema:



Pojmi torej nimajo fiksnega položaja v mreži in ne predstavljajo statičnih elementov. Lahko govorimo samo o pod danimi pogoji največji možni afiliciji proti drugim pojmom.

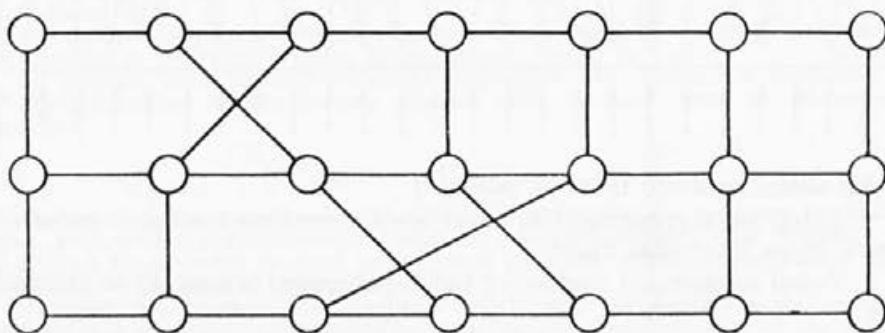
Model prikazane mreže pa je precej poenostavljen. Eksperimentalno preverjanje je dalo zapletenejšo sliko. V tem spisu bosta omenjena samo dva primera bolj kompleksnih odnosov med pojmi. Eksternalno se npr. vežejo samo serije, katerih pojmi so razporejeni vzdolž iste dimenzije. Zato obstaja v človekovi duševnosti več simultanih, relativno neodvisnih mrež. V nekaterih serijah pa dimenzije sovpadajo. Serija barv od bele do črne sovпада npr. z dvema dimenzijama: z dimenzijo dober—slab kot moralna pojma in z dimenzijo prijeten—neprijeten kot afektivna pojma. Bela barva je dobra in prijetna, črna slaba in neprijetna. To se ne dogaja v vseh serijah. Za najslabšo žival izbirajo poskusne osebe ponavadi volka, za najneprijetnejšo podgano ali hijeno. Stikanje mrež prikazuje shema (glej sliko na naslednji str.).

Iste pojme v neki seriji se da razporediti vzdolž različnih dimenzij. Živali se dajo razporediti po velikosti od slona do miši, po afektivnem tonu od srne do hijene itd. Katera dimenzija bo dominirala, pa je odvisno od drugih serij, ki nastopajo skupaj s to serijo. Če poskusna oseba razpolaga



z merskimi enotami in živalmi, jih bo razporedila po velikosti. Če razpolaga z emocijami in živalmi, jih bo razporedila po afektivnem tonu. Vendar se v tem kratkem opisu modela ni mogoče spuščati v podroben opis kompleksnih odnosov, ki se pojavljajo v mreži.

V tem modelu so narisane samo idealne mreže. Empirične skoraj vedno odstopajo od njih. Tako se npr. ne vežejo med seboj samo pojmi z istim rangom, temveč tudi s sosednjimi. Primer empirične mreže kaže tale shema:



S teorijo mreže se skladajo mnogi empirični rezultati s področja sintezij, fonetičnega simbolizma, formiranja pojmov itd. Potrebno pa je preverjati tudi specifične probleme, ki izhajajo iz modela. V ta namen je bilo izvedenih več eksperimentov, ki naj bi dokazali (ali zavrnil) hipoteze kot npr. odvisnost eksternalnih zvez od internalnih, odvisnost eksternalnih zvez med seboj, princip ravnotežja v okrnjenih serijah itd. Fenomenološki konstrukti so samo izhodišče za kontrolirano eksperimentalno delo.

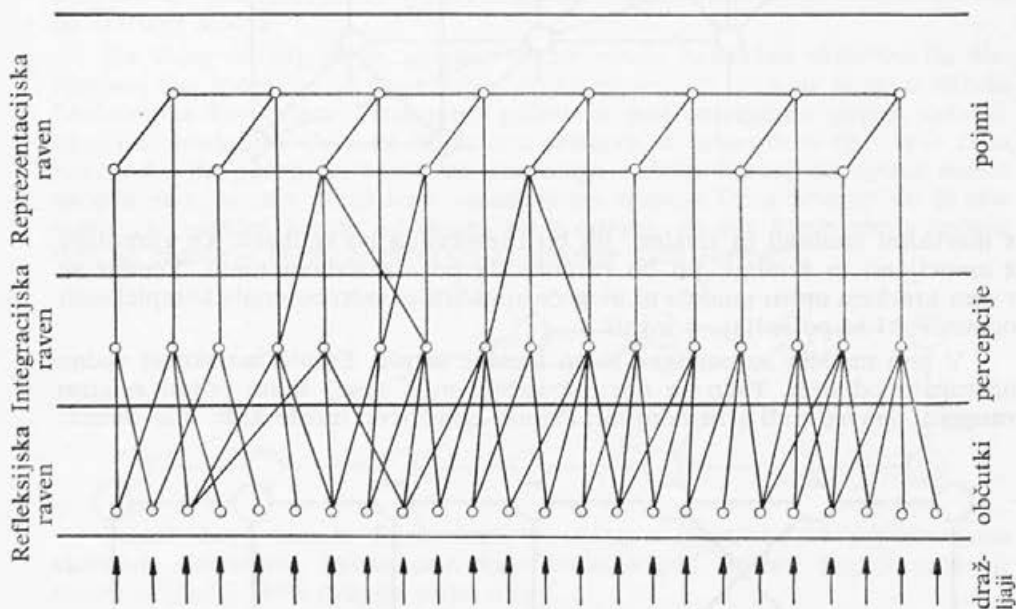
Mreža pojmov v funkciji reprezentacije

Odgovoriti moramo še na vprašanje, v kakšnem odnosu je mreža pojmov do percepcij in do dražljajev — do objektivnega sveta.

Mreže so bile dobljene skoraj izključno na simbolični ravni. Eksperimentalno gradivo je bilo sestavljeno iz besed, čeprav v izjemnih primerih tudi iz nebesednih dražljajev (poskusna oseba je npr. dobila serijo barvnih površin namesto nazivov za barve).

Ali obstaja mreža samo na ravni reprezentacije, pomena, višjih psihičnih procesov, ali pa tudi na bolj prvotni ravni percepcije? Kje se mreža najprej formira? Na zadnje vprašanje je težko odgovoriti zato, ker mreže lahko izvirajo iz reprezentacijske ravni, a vzvratno vplivajo na percepcije.

Na osnovi številnih eksperimentov (npr. iz fonetičnega simbolizma) lahko trdimo, da je mreža utrjena na reprezentacijski ravni, kjer funkcionira relativno neodvisno od perceptivne ravni, ne glede na to, da prihajajo skozi slednjo vsi podatki o dražljajih. Takšna mreža je prikazana na tej shemi:



Na shemi najdemo tri vrste povezav:

1. pojmi na reprezentacijski ravni so povezani med seboj s podolžnimi črtami: to so internalne zveze.
2. Pojmi so povezani med seboj tudi s poševnimi črtami: to so eksteralne zveze.
3. Pojmi so povezani z navpičnimi ali poševnimi črtami, ki vodijo navzdol, s percepcijami, senzornimi podatki in dražljaji. To so odnosi med pomeni in signifikati.

S senzornimi integracijami nastanejo zaznave o predmetih in pojavih. Z logičnimi integracijami pa abstraktni pojmi (npr. resnica, pravica itd.).

Vendar ostane odprto vprašanje, ali se vsaj v zasnovah ne pojavlja mreža že med percepcijami; na to bi mogli sklepati na osnovi mrež, dobljenih iz nebesednih dražljajev. Zato ni izključen dualizem obeh ravni.

Čeprav sedanje raziskave bolj podpirajo hipotezo, da se mreža razvije najprej na reprezentacijski ravni, od koder morda vpliva na percepcije, ni mogoče zavreči nasprotno možnost, po kateri naj bi mreža nastala najprej med percepcijami, od koder naj bi prešla na reprezentacijsko raven in se razvijala naprej. Ne smemo pozabiti, da klasifikacija v skupine poteka najprej na perceptivni ravni, saj so jo zasledili že pri majhnem otroku, pri katerem je govor šele nastajal.

Literatura

- Bartlett F. C. Remembering, Cambridge, Cambridge Univ. Press 1932
Deese J. On the structure of associative meaning, Psychol. Rev. 1962, 69, 161—175
Miller G. A. Psycholinguistic approaches to the study of communication; Journeys in science: small steps — great strides; Albuquerque, The University of New Mexico Press 1967
Staats A. Learning, language and cognition, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968
Stagner R., Karwoski T. F., Psychology, New York, McGraw-Hill Book Company, 1952
Werner H., Change of meaning: a study of semantic processes through the experimental method, Jour. Gener. Psychol. 1954, 50, 181—208

MODERN THEORIES OF PSYCHICAL MEDIATION AND REPRESENTATION

by dr. Vid Pečjak

One of the most fundamental questions of general psychological theories is the question of the psychical mediation: what happens on the way from the stimulus to the reaction. In the course of the development of psychology, various answers have been propounded: e.g. associations, hypothetical constructs, intervening variables, and the like. Some of these notions are defined from a subjective viewpoint, others from a physiological angle, and in many cases they are merely from the observation of the behaviour.

The behavioristic models of mediation are of one stage, two stages, and several stages. In one-stage models, mediation is conceived as mere switching of signals. In two-stage models there are relatively autonomous mediation reactions appearing in the function of internal stimuli and internal reactions, representing at the same time the external world. Several-stage models additionally postulate sensory and motor integrations. In man, the mediation can be going on on all three levels.

Representational mediation is semantic. The content of the representation and the meaning is indirectly studied by comparing verbal as well as non-verbal signs.

In animals there is only one-stage projection and integration mediation but no representation. Representation appears only in man when he starts using symbols.

II

One of man's basic tendencies that may be assumed is the tendency to establish order, to organize the impressions into an adequate system. This tendency may be derived from man's need of safety since it is the orderly arrangement of the impressions that gives a feeling of safety.

Through his tendency to establish order, man in various ways associates percepts and concepts. An example of such ways is the formation of the network of concepts which occupies three processes: 1. the process of grouping, i.e. the process of setting up classes of concepts; 2. the process of seriation, i.e. the process of arranging the concepts along certain dimensions; and 3. the process of linking the concepts crosswise, i.e. the linking of concepts belonging to different classes. The last two processes form a structure that has the shape of a network and can be represented by spacial models.

Preverjanje ustreznosti delovnih orodij

Dr. Levin Sebek in Edvard Konrad

V procesu dela je človek povezan z orodjem, stroji in drugimi tehničnimi napravami in pripomočki v organsko celoto, v sistem »človek-stroj«. Za optimalno delovanje tega sistema je potrebno njegove komponente primerno uskladiti. V nasprotnem primeru nam neskladje v sistemu onemogoča maksimalno izkoriščanje strojev, orodij in drugih tehničnih pripomočkov in človeških sposobnosti oziroma zmožnosti. Zato npr. ne moremo pričakovati, da bo še tako usposobljen delavec uspešen na delovnem mestu, če bo delal z neustreznimi stroji in orodji. In obratno: še tako tehnično izpopolnjene naprave, ki niso prilagojene človeku, ne morejo dati zaželenega učinka. Pri tem pa, razumljivo, ne smemo zanemariti psihosocialnega okolja, ekoloških in drugih činiteljev, ki tudi delujejo.

V razpravi se bomo omejili na probleme, ki so vezani na sistem »človek-stroj«. V zvezi s tem pa ne moremo mimo dejstva, da človeški faktor kljub izrednemu napredku tehnike ni vselej obravnavan tako, kot bi bilo to pričakovati. Znano je namreč, da imajo pri konstrukciji strojev in orodij še vedno glavno besedo le konstruktorji. Zaradi tega tudi ne najdemo vselej prave povezanosti med strojem in človekom. Od tod tudi miselnost, da je človek le »dodatek stroja« in podobno. In dalje, kot pravi Z. Bujas: »Stališče, da je človek tisti, ki se mora ne glede na napor neprestano prilagajati tehničnemu ,napredku' naprav, oziroma tendenca, da se taka ,usklajenost' uresničuje z vse strožjo selekcijo ljudi, ne ustreza niti humanim niti proizvodnim principom« (1).

Z vidika tehnoloških zahtev dela so bile konstruirane najrazličnejše naprave s predpostavko, da se jim bo človek že kako prilagodil. Pogosto se je tako tudi zgodilo. Ker človek največkrat ni imel druge izbire, je moral upravljati s tem, kar mu je bilo dano. Ali so bile dane tehnične rešitve tudi vselej najboljše, je vprašanje, ki ga moramo obdelati. Še prav posebno pa se s to problematiko srečamo v dobi delne oziroma popolne avtomatizacije proizvodnje. Sedanja stopnja razvoja tehnike daje možnost konstrukcije takih naprav, ki jim človek ni več kos in so kljub svoji tehnični dovršenosti lahko praktično neuporabne, če jih človek ni sposoben upravljati. Zato je sodelovanje konstruktorja stroja s strokovnjaki, ki se ukvarjajo s človekom, neizogibno. Pri dosežkih vrhunske tehnike ima neprilagojenost naprave za človeka usodne posledice. Pri vsakodnevem delu, ko imamo opraviti z manj zahtevnimi napravami, stroji in orodjem, so te posledice »milejše«.

Obravnavali bomo problem ustreznosti delovnih orodij. Kot je znano, so se orodja razvijala glede na potrebe racionalizacije in specializacije dela.

Vendar pa ta razvoj ni bil sistematičen. Obstoj množice orodij za eno in isto delo nam o tem dovolj zgovorno potrjuje nakazano misel. Po podatkih, ki jih npr. navaja Lehmann (5), je bilo že pred približno 30 leti v Nemčiji v uporabi ca. 12.000 lopat različnih dimenzij in tipov. Res je, da so z njimi opravljali najrazličnejša dela, vendar se pri tem lahko upravičeno vprašamo, ali je bil ta izbor tudi vselej dovolj premišljen in najboljši. Če vprašamo npr. praktika, zakaj uporablja pri svojem delu orodje določene oblike, bo odgovoril, da je uporabljena varianta pogojena s karakteristikami dela, ki ga mora opraviti. Toda, če postavimo isto vprašanje drugemu delavcu, ki opravlja enako delo z drugačnim orodjem, nam bo dal podoben odgovor. Iz navedene sledi, da mnenja o izboru orodij za enako delo niso enoznačna, in dalje, da ta problem v praksi ne rešujemo premišljeno. Razlogov za to je verjetno več. Predvsem pa to, da ljudje ne razmišljajo veliko o stvareh, s katerimi imajo opraviti vsak dan. Običajno se sprejemajo tradicionalne rešitve. Mlad delavec opravlja delo s tistim orodjem, ki mu ga je dal v roko mojster. Zato je tudi njegova predstava o pravilnosti in uspešnosti dela povezana s tem orodjem, ki mu je posredovano. Vsaka sprememba, čeprav nam morda olajša delo, pa bo v začetku povzročila nevšečnosti in težave. Potrebni so tedni in meseci, predno se človek privadi na novo orodje. Tudi v primerih, ko delavec sam pride na podlagi svojih izkušenj do tega, da bi spremenil orodje za delo, ima pomisleke in končno pride do zaključka, da mu to ne da ničesar novega in koristnega. Da bi se prepričal, ali mu bo zamišljena varianta bolj ustrezala in ali bo z njo dosegel večji učinek pri delu, je potrebno preveč napora in truda. Razen tega uspeh nove variante ni vselej zagotovljen. Če ne uspe, gre ves trud in napor pri preizkušanju novega zgolj na njegov račun. Razumljivo, da se delavci prav zaradi tega izogibajo vsake novitete in jo najčešče že vnaprej odklanjajo.

Smotrno je sistematično preizkušanje novih orodij in njihovega uvajanja v delo. Na ta način bomo hitreje dobili željene rezultate. Vsak tak preizkus pa ima dve osnovni fazi. V prvi fazi obravnavamo razvoj samih variant orodij. Lahko nastopajo popolnoma novi tipi orodij ali pa modifikacije in kombinacije že znanih. Kako pridemo do teh variant, nimamo vnaprej izdelanih pravil. Na splošno lahko rečemo le to, da izbrana varianta zahtevam naloge ustreza ali ne. Tako npr. lahko izberemo določeno orodje, ki v celoti odgovarja obdelavi določenega materiala; pri izdelavi enakega izdelka z istim orodjem ob drugem materialu pa bomo dosegli popolnoma drugačen efekt. Kljub vsemu pa se pri izboru posameznih variant orodij le opiramo na določene splošne vidike:

- a) — predlagana varianta mora ustrezati cilju naloge; zaradi tega moramo dobro poznati samo delo in
- b) — predlagana varianta ne sme biti v kontradikciji s spoznanji psihofizioloških zakonitosti dela.

Če ni nasprotij med navedenima aspektoma, pa še vedno moramo pustiti raziskovalcu, da na osnovi svojih izkušenj in znanja presodi, katere variante so očitno nesmiselne, za katere pa je potrebno empirično preizkusiti njihovo vrednost oziroma učinkovitost.

V drugi fazi obravnavamo sam postopek preizkušnje. Pri postopku preizkušanja je važno predvsem to, da je sam eksperiment planiran tako, da omogoča enoznačno interpretacijo rezultatov. Se pravi: zagotoviti moramo, da so dobljene razlike med različnimi variantami orodij resnično posledica razlik med primernostjo izbranega orodja. Dobljene razlike ne smejo biti posledica delovanja faktorjev, ki jih ne moremo kontrolirati (npr. razlik v sposobnostih posameznih delavcev, motiviranost delavcev ter drugih psihosocialnih sprem-

ljajočih faktorjev). Nakazanim zahtevam najbolj ustreza eksperimentalna metoda. Pri eksperimentu variramo določen faktor, v našem primeru variante orodij (vse ostale faktorje držimo konstantne ali pa jih kako drugače kontroliramo), in opazujemo, kako se te variacije odražajo ob postavljenem kriteriju. Kriterij je lahko v našem primeru indeks hitrosti ali pa kvaliteta dela, energetska potrošnja, utrujenost ali kaj podobnega. Izbor kriterija je odvisen od cilja raziskave.

Načrt eksperimenta je odvisen od tega, koliko poznamo faktorje, ki bi lahko vplivali na rezultat. Če so faktorji znani, jih lahko kontroliramo tako, da jih držimo konstantne ali jih v eksperimentu merimo in statistično izločimo. Če pa nam faktorji niso znani, lahko njihov vpliv oziroma učinek kontroliramo z randomizacijo. Primer načrta, v katerem prihajata do izraza oba principa, je načrt randomiziranih blokov, ki se v zvezi z našim primerom pogosto uporablja. Faktorje (kot npr. ekološki, trajanje dela in podobno) lahko držimo konstantne. Težje pa držimo konstantne npr. tiste faktorje, ki so odvisni od motivacije ali sposobnosti individuumov. Kolikor so nam razlike o sposobnostih in motivaciji individuumov znane, lahko sestavimo skupine, ki so po omenjenih karakteristikah dokaj izenačene. Na ta način pridemo do tako imenovanih »blokov«. V okviru vsakega bloka je mogoče preizkusiti vsako varianto predlaganih orodij. Da bi kontrolirali še ostale faktorje, za katere pa nimamo ustreznih informacij, je potrebno v okviru vsakega bloka — randomizirati. *R a n d o m i z a c i j a* je namreč postopek, s pomočjo katerega po slučaju določimo, s katero varianto bo posamezni individuum delal. Lahko pa organiziramo eksperiment tudi tako, da individuum dela z vsemi variantami. V tem primeru predstavlja tak »randomizirani blok« individuum sam in ne skupina izenačenih individuumov. V vsakem primeru pa je mogoče efekt razlik med individuumi izločiti s statistično analizo. S pomočjo statistične analize lahko dobimo odgovor na dve vprašanji, in to:

1. — ali obstajajo razlike med predlaganimi variantami nasploh
2. — katera varianta je najboljša.

Odgovor na prvo vprašanje dobimo z analizo variance. Odgovor na drugo vprašanje pa dobimo z uporabo tehnik, ki so znane pod imenom »multiple primerjave« (3).

Postopek preverjanja ustreznosti orodij za delo bomo ilustrirali ob primeru ugotavljanja najboljše kombinacije kladiva in žeblja glede na hitrost, s katero je mogoče zabiti žebelj.

Osnovna hipoteza: »V hitrosti dela z različnimi kombinacijami kladiva in žeblja obstajajo statistično pomembne razlike«. Če bodo poskusi pokazali utemeljenost te hipoteze, lahko med različnimi kombinacijami izberemo optimalne tako, da upoštevamo tudi zahteve praktične situacije.

Postopek

Eksperiment, s katerim smo preverjali hipotezo, je bil organiziran takole: izbrali smo štiri vrste kladiv z različnimi težami ($K_1 = 100$ g, $K_2 = 200$ g, $K_3 = 300$ g, $K_4 = 400$ g,) ter pet vrst žebeljev ($Z_1 = 15$ mm, $Z_2 = 20$ mm, $Z_3 = 25$ mm, $Z_4 = 30$ mm, $Z_5 = 35$ mm). S šestimi subjekti smo v kontroliranih pogojih preizkusili hitrost dela z vsemi dvajsetimi kombinacijami kladiv in žebeljev. Ta načrt nam omogoča kontrolirati heterogenost subjektov, ki obstaja zaradi individualnih razlik v sposobnostih in motivaciji; vpliv teh faktorjev na hitrost dela lahko s statistično analizo iz vrednotimo ločeno od efekta kombinacije orodja.

V eksperimentu so bili konstantni naslednji faktorji: ekološki pogoji dela, razpored orodij, vrsta uporabljenega lesa, čas trajanja ogrevanja za delo,

količina dela, razporeditev in čas trajanja odmorov med delom. Sistematičen vpliv vrstnega reda uporabljenih kombinacij in z njim povezane naraščajoče utrujenosti (kljub odmorom) smo eliminirali tako, da je bil vrstni red dela z različnimi kombinacijami orodij pri vsakem preizkušanem slučajem.

Podatke o hitrosti dela smo dobili tako, da smo merili čas, ki je bil potreben, da je posameznik z določenim kladivom zabil tri žeblje določene vrste. Po ugotovitvah študije Briggsa in drugih (2) ta kriterij ustreza zahtevam ekonomičnosti in zanesljivosti zbranih podatkov.

Analiza in rezultati

Podatke, ki so bili zbrani z eksperimentom, smo analizirali po modelu analize variance za dvojno klasifikacijo (4). Prvo klasifikacijo predstavljajo subjekti, drugo pa kombinacije orodij. Končni rezultati te analize so:

Tabela 1

Analiza variance hitrosti dela 6 subjektov z 20 kombinacijami kladiv in žebeljev

| Izvor variance | Suma kvadratov | Prostostne stopnje | Ocena variance | F |
|----------------|----------------|--------------------|----------------|--------|
| Ljudje | 621,0 | 5 | 124,2 | 9,80** |
| Kombinacije | 1 429,3 | 19 | 75,2 | 5,50** |
| Napaka | 1 298,8 | 95 | 13,67 | |
| Total | 3 349,1 | 119 | | |

** pomemben na nivoju 0,01

Iz rezultatov tabele 1 je razvidno, da so razlike v hitrosti dela statistično pomembne, kar je bilo tudi pričakovati. Več pomeni statistična pomembnost razlik med hitrostjo dela z različnimi kombinacijami orodij. Ta pomembnost razlik nas opozarja, da ni vseeno s kakšnim orodjem se bomo lotili dela. Vendar pa nam ta splošni zaključek še ne pokaže, katere kombinacije je treba izbrati. Pomaga nam le pri odločitvi, ali ima smisel nadaljevati s podrobnejšo analizo.

Tabela 2

Analiza variance hitrosti dela 6 subjektov z 4 kladivi in 5 žebli

| Izvor variance | Suma kvadratov | Prostostne stopnje | Ocena variance | F |
|--------------------|----------------|--------------------|----------------|--------|
| Subjekti | 621 | 5 | 124,2 | 8,45** |
| Kladiva | 879,1 | 3 | 293,0 | 19,9** |
| Žebli | 211,0 | 4 | 52,8 | 3,59** |
| Kladiva X žebli | 339,2 | 12 | 28,3 | 1,92* |
| Kladiva X subjekti | 165,9 | 15 | 11,1 | N. S. |
| Žebli X subjekti | 252,9 | 20 | 12,6 | N. S. |
| Napaka | 880,0 | 60 | 14,7 | |
| Total | 3 349,1 | 119 | | |

** pomemben na nivoju 0,01

* pomemben na nivoju 0,05

N. S. nepomemben

Okoliščina, da smo v eksperimentu preizkusili vseh dvajset možnih kombinacij danih orodij, nam omogoča, da izvedemo analizo variance s trojno klasifikacijo, ki praktično sicer ni nujna, jo pa zaradi zanimivosti vseeno navajamo.

Pri tej analizi so nekatere komponente iz prejšnje analize razstavljene v več podrobnejših komponent, ki bolj pojasnjujejo izvor razlik v hitrost dela z različnimi kombinacijami orodij. Kakor vidimo, so te razlike pogojene tako s pomembnimi razlikami v hitrosti dela s posameznimi kladivi (in to ne ozi-raje na vrsto žebnja) kakor tudi s pomembnimi razlikami v hitrosti zabijanja posameznih žebeljev(ne glede na to, s katerim kladivom delamo). Statistična pomembnost člena interakcije med kladivi in žebli pa nam pove, da določene kombinacije kladiv in žebeljev dajejo rezultate, ki jih ni mogoče pojasniti z ločenimi efekti kladiva in žebnja. Nepomembne interakcije med subjekti in kladivi ter med subjekti in žebli kažejo na določeno uniformnost rezultatov, ki jih različni subjekti dosegajo z različnimi kladivi oziroma različnimi žebli. Pripomniti je treba, da je tako podrobno analizo mogoče napraviti le v primeru, ko eksperimentalno preizkušamo vse možne kombinacije orodij. Očitno je, da tega ne delamo vedno. Število vseh možnih kombinacij je včasih veliko, med njimi pa je lahko tudi nekaj takih, za katere lahko brez preizkusa predvidimo, da so manj ugodne.

Pri izboru optimalnih kombinacij orodja je potrebno poznati pomembnost razlik v hitrosti dela med vsemi preizkušenimi kombinacijami orodij. Uporaba običajnega t — testa je ne samo zamudna, temveč tudi teoretično neupravičena zaradi nekontroliranega povečanja napake I. stopnje. Pri primerjavi k . ($k-1$) / 2 srednjih vrednosti, med katerimi so razlike slučajne, dobimo pri postavljenem nivoju signifikantnosti 0,05 približno 5% signifikantnih razlik, čeprav dejansko niso.

Statistične tehnike za preverjanje pomembnosti razlik med $k > 2$ sredinami, ki upoštevajo omenjeno okoliščino, so znane pod imenom multiple primerjave (multiple comparisons). Ena med njimi je tudi Duncanov test (new multiple range test), ki ga običajno uporabljamo po končani analizi variance (3). Pri tem testu najprej razvrstimo vse srednje vrednosti po velikosti od najmanjše do največje. Nato izračunamo po formuli standardno napako posamezne sredine $s_{\bar{x}} = s / \sqrt{n}$, pri čemer je s ocena disperzije okoli sredine, (dobimo jo iz variance napake v tabeli za analizo variance). Iz tabel (3) odčitamo studentizirane range za določen nivo signifikantnosti, upoštevajoč število sredin, ki jih moramo primerjati in število prostostnih stopenj, na katerih temelji izračun variance napake. Dobljene vrednosti pomembnih studentiziranih rangov za $k = 2, 3, \dots, k$ pomnožimo s standardno napako sredine, kar nam da tako imenovane najkrajše signifikantne range R_k . Vse razlike med sredinami, ki presegajo vrednosti R_k , so signifikantne na prej določenem nivoju. Pri primerjavi katerihkoli dveh sredin moramo vzeti v poštev tisti R_k , ki odgovarja rangju med tema sredinama z zaporedju sredin (pri zaporednih sredinah je rang 2, pri sredinah med katerima se nahaja ena sredina, je rang 3 itd.). Zaradi preglednosti podčrtamo z isto črto v tabeli vse sredine, ki se med seboj pomembno ne razlikujejo. V našem primeru je računanje Duncanovega testa prikazano v tabeli 3.

Na osnovi informacij iz te tabele lahko pristopimo k izboru optimalne kombinacije orodij s tem, da upoštevamo zahteve ali omejitve praktične situacije. V našem primeru sta možni dve takšni omejitvi:

Tabela 3

Duncanov test pomembnosti razlik med hitrostjo dela z 20 kombinacijami kladiv in žeblijev

Zaporedje kombinacij glede na hitrost dela:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 12 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| K4 | K3 | K4 | K3 | K4 | K2 | K2 | K3 | K3 | K4 | K4 | K2 | K2 | K1 | K3 | K2 | K1 | K1 | K1 | K1 | |
| Z3 | Z3 | Z5 | Z5 | Z1 | Z1 | Z3 | Z1 | Z4 | Z4 | Z2 | Z4 | Z2 | Z1 | Z2 | Z5 | Z2 | Z3 | Z4 | Z5 | |
| \bar{X} | 9,8 | 11,3 | 12,0 | 12,0 | 12,5 | 12,7 | 13,0 | 13,3 | 13,7 | 14,3 | 14,8 | 14,8 | 14,8 | 15,2 | 15,3 | 15,7 | 17,7 | 18,3 | 20,8 | 25,3 |

Razlike med sredinama, ki niso podčrtane z isto črto, so statistično pomembne na nivoju 0,5
 Razlike med sredinama, ki so podčrtane z isto črto, niso statistično pomembne na nivoju 0,5

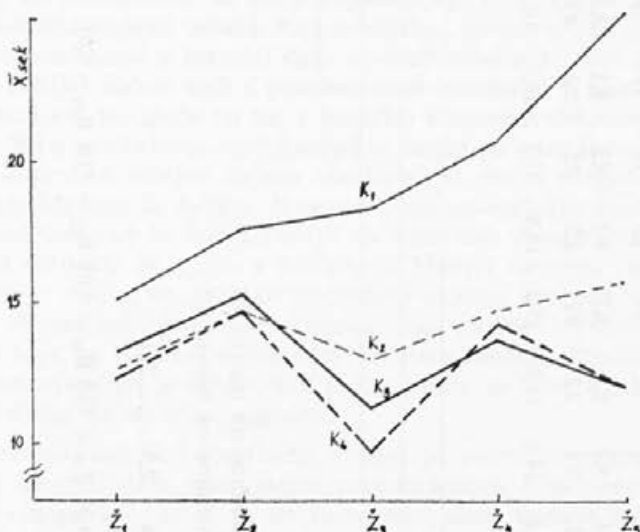
Najkrajši signifikantni rangi R_k na nivoju 0,05 (za $s_x^- = 1,5$; $ps = 95$ in $k = 2,3 \dots \dots 20$)

$R_2 = 4,22$ $R_3 = 4,44$ $R_4 = 4,59$ $R_5 = 4,70$ $R_6 = 4,77$ $R_7 = 4,84$ $R_8 = 4,90$ $R_9 = 4,94$ $R_{10} = 4,98$ $R_{11} = 5,01$ $R_{12} = 5,04$ $R_{13} = 5,07$
 $R_{14} = 5,10$ $R_{15} = 5,12$ $R_{16} = 5,14$ $R_{17} = 5,16$ $R_{18} = 5,18$ $R_{19} = 5,19$ $R_{20} = 5,20$

1. — Določen izdelek zahteva uporabo predpisanega žeblija. Problem je izbrati tako kladivo, s katerim bo mogoče najhitreje opraviti nalogo.

Kako hitro se zabijajo posamezni žebliji, je razvidno iz diagrama 1.

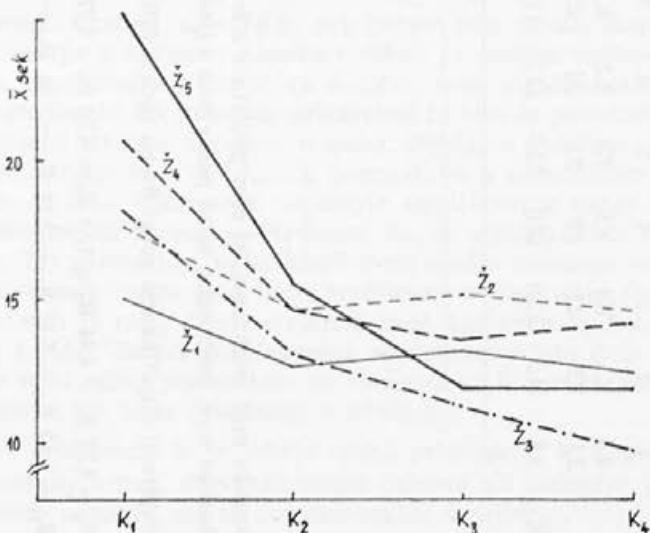
Diagram 1
Hitrost dela z različnimi kladivi pri določenih žeblijih



Pri odločitvi moramo upoštevati statistično pomembnost razlik s pomočjo rezultatov iz tabele 3. Tako lahko ugotovimo, da pri zabijanju Z_1 in Z_2 ni pomembnih razlik med uporabljenimi kladivi in da je za zabijanje Z_3, Z_4, Z_5 kladivo K_1 signifikatno slabše, med ostalimi tremi kladivi pa ni pomembnih razlik.

2. — Možna je tudi situacija, kjer imamo pri delu na razpolago omejen asortiman kladiv, za izdelek pa ni točno predpisana vrsta žeblija. Za kladiva,

Diagram 2
Hitrost dela z različnimi žebliji pri določenih kladivih



ki so na razpolago, moramo izbrati žeblje, ki se zabijajo najhitreje. Pregled nad to situacijo nam daje diagram 2.

Iz rezultatov v tabeli 3 je razvidno, da so pri danem K_1 pomembne razlike med $Z_1 - Z_4$, $Z_1 - Z_5$ ter $Z_2 - Z_5$; pri K_2 in K_3 ni pomembnih razlik, medtem ko se pri danem kladivu K_4 pomembno razlikujeta le žeblja Z_3 in Z_2 .

Diskusija

Rezultati eksperimenta kažejo, da ni vseeno, katero kombinacijo kladiva in žeblja uporabljamo pri delu. Na splošno se je pokazala naslednja tendenca; čim večji je žebelj, tem hitreje delamo s težjim kladivom, obratno razmerje, kot bi pričakovali intuitivno, pa ne velja. Pri majhnih žebljih večja kladiva niso statistično pomembno inferiorna.

Ker so bile pri našem eksperimentu nekatere okoliščine arbitrarne, je dobljene rezultate težko posploševati. Predvsem veljajo le za uporabljen rang kladiv in vrsto žebeljev ter določeno trdoto lesa. Kakšne rezultate bi dobili v drugačnih okoliščinah, je potrebno posebej preizkusiti. Vendar je verjetno, da je omenjena tendenca precej splošna; pokazali so jo tudi rezultati drugih avtorjev (3).

V praksi so seveda pomembnejši rezultati v konkretnih razmerah, ki jih ne moremo dobiti drugače kakor z eksperimentiranjem. *Dolgoletne delovne izkušnje v nekontrolirani situaciji se ne skladajo vedno z ugotovitvami v kontrolirani situaciji.* V našem primeru so mojstri precenjevali primernost majhnih kladiv za majhne žeblje.

Tudi kriterij hitrosti dela ni v vsaki situaciji vedno najbolj primeren. Dostikrat je pomembnejša kvaliteta dela (npr. stopnja poškodovanosti lesa, število napak pri delu ali pa stopnja utrudljivosti dela z različnimi kombinacijami orodij. Kdaj in ob kakšnem delu je kateri kriterij primernejši, ni mogoče reči arbitrarno.

Namen razprave je bil ob dokaj običajnem izboru ustreznih kombinacij kladiv in žebeljev prikazati pristop, za katerega menimo, da ga je mogoče uporabiti tudi v bolj pomembnih delovnih situacijah. Prikazani statistični postopki so dokaj splošni, uporabiti se dajo tudi v primeru, ko ne preizkušamo vseh možnih kombinacij orodij, kar je posebno pomembno takrat, ko je elementov za kombinacije veliko. Prav tako so uporabni za preizkušanje primernosti različnih razporeditev iste kombinacije orodje pri delu. Njihova upravičenost uporabe pa je, razumljivo, pogojena z modelom eksperimentalnega načrta, ki je odvisen od narave proučevanih variabel ter načina merjenja ali kontrole variabel.

Ob koncu je treba omeniti, da je problem razvoja oziroma izbora ustreznih orodij tesno povezan s treningom delavcev. Ta povezanost je dvojna. Pri sami organizaciji eksperimenta, s katerim hočemo preveriti ustreznost orodij, ne smemo vključiti v vzorec delavcev, ki so navajeni delati z določeno kombinacijo orodij, sicer bodo dobljeni rezultati pristranski v korist prav te ali podobne kombinacije. Bolj smiselno in lažje je izvesti te eksperimente z ljudmi, ki se priučujejo delu. Po drugi strani pa je tudi ugotovitve eksperimenta lažje prenesti v prakso tako, da jih vključimo v program priučevanja, kakor da na silo spreminjamo dolgoletne navade starih delavcev. V takem primeru lahko pričakujemo, da bodo novi delavci z izbranim orodjem, gledano perspektivno, dosegli še boljše rezultate pri delu.

Literatura

1. Bujas Z.: Psihofiziologija rada Zagreb, 1959
2. Briggs S. J., McCormick E. J. and Kephart N. C.: The Effect of Hammer Size on Efficiency in the Task of Nailing Journal of Applied Psychology, vol. 38, No. 1, 1954
3. Edwards A. L.: Experimental Design in Psychological Research. New York, 1963
4. Ferguson A. G.: Statistical Analysis in Psychology and Education. New York, 1966
5. Lechman G.: Praktische Arbeitsphysiologie. Stuttgart, 1962

ASSESSING THE SUITABILITY OF TOOLS

by dr. L. Šebek and E. Konrad

Since man is organically bound up with the machines and tools he works with it is imperative to pay more attention to the question of how much these instruments are adapted to man's physical and psychical abilities. Instruments constructed with a consideration of the technological aspects of work only are often such that even a competent worker will fail to reach the desired effect and that they tire him out to a degree not necessary.

An approach which may be instrumental in an adequate solution of the suitability of machines and tools requires: —

1. the cooperation of experts in technology and of experts dealing with man for the construction of different variants of instruments which in varying ways take into account both the demands of work and the abilities of man;

2. a test of the proposed variants in a controlled situation on the basis of which it will be possible to determine their suitability with regard to the given criterion.

To illustrate the methodological process in the assessment of the adequacy of tools we have chosen the problem of the selection of the optimal combination of the hammer and the nail with regard to the criterion of the speed of work. By a statistical analysis of the data given by the analysis it has been established that there exist significant differences in the speed of work with various combinations of the hammer and nail. It has also been established which are the combinations that are most suitable in particular cases of the limitations stemming from the practical situations. Certain differences have been brought to light which exist between the results of the experiment and the intuitive opinion about the suitability of various combinations of tools.

Delovna izmena in doživljanje utrujenosti

Marija Petrič

Pojav utrujenosti je bil za delo v industriji vedno zanimiv. Kljub izboljšanju tehnologije in organizacije dela, delavci še vedno tožijo, da so utrujeni.

V vsakdanjem govoru si jasno predstavljamo, kaj pomeni, če kdo reče, da je utrujen. Pri definiranju pojma pa nastopijo težave. Poznamo veliko definicij, ki vsaka po svoje opisujejo utrujenost. V psihologiji lahko definiramo utrujenost kot kompleksen doživljanj nelagodnosti, mlahavosti, brezvoljnosti in včasih tudi izčrpanosti; doživljanj, ki je pogojen z delom, ki nas sili, da delo prekinemo ali pa vsaj spremenimo vrsto dela (1). Prav zaradi te kompleksnosti pojava utrujenosti, raziskave niso odgovorile na osnovno vprašanje, kaj je utrujenost.

Utrujenost je odvisna od vrste, trajanja in intenzivnosti dela. Zaradi dela se pojavijo nekateri objektivni in subjektivni znaki, ki kažejo, da je delavec utrujen. Vendar je delitev na objektivne in subjektivne znake utrujenosti pogosto zelo težavna in tudi neumestna. Tako na primer štejemo v industriji upadanje delovnega učinka za objektivni, občutek utrujenosti pa subjektivni znak utrujenosti. Delovni učinek, tj. kvaliteta in kvantiteta dela, ni odvisen samo od utrujenosti, ampak tudi od motiviranosti delavca za delo, stališča do dela, zadovoljstva z delom, kar vse vpliva na doživljanje utrujenosti. Znano je, da človek lahko kljub veliki utrujenosti še nekaj časa zadrži upadanje delovnega učinka, če je dovolj motiviran. Seveda terja to veliko večji duševni in telesni napor.

Utrujenost lahko merimo neposredno, tako da ocenimo delovni učinek delavca ali pa fiziološke spremembe v organizmu. Žal se fiziološke spremembe ne pojavljajo samo zaradi močne utrujenosti, ampak tudi v drugih primerih. Pri poklicnem delu, ki ni zelo naporno, pa jih le redko zasledimo. Večino raziskav s področja utrujenosti so opravili v laboratorijih. Ker pa ugotovitev niso mogli prenesti v prakso, so pričeli opazovati in raziskovati človeka pri delu v realnih razmerah. Raziskave v laboratorijih in v industriji so pri enakih problemih pokazale različne ugotovitve. Do teh razlik je prišlo zaradi različnih pogojev, v katerih so ljudje delali. Delo, ki so ga opravljali ljudje pri laboratorijskih poizkusih, je bilo pogosto zelo naporno; ljudje so delali do izčrpanosti, pa tudi drugi pogoji niso bili v skladu s tistimi pri poklicnem delu. V poklicnem delu ljudje le izjemoma delajo do meje vzdržljivosti in le redko se pojavijo v telesu tako velike spremembe, da bi jih mogli meriti s fiziološkimi testi. Ljudje se ravnajo po svojem občutku utrujenosti in po njem določijo, kako intenzivno bodo delali, koliko časa bodo delali in kdaj bodo prenehali delati. Občutek utrujenosti ni nekaj povsem subjektiv-

nega, marveč je posledica sprememb v organizmu. V občutku utrujenosti se na poseben način sintetizirajo spremembe v organizmu, ki so nastale zaradi aktivnosti, a jih posamič ne moremo izmeriti, ker so premajhne.

V zadnjem času v mnogih raziskavah uporabljajo subjektivno oceno utrujenosti kot indikator utrujenosti (3, 4, 5, 6).

Raziskovalci so hoteli preveriti, ali bi bil občutek utrujenosti lahko dober kazalec za ugotavljanje zgodnje utrujenosti. Občutek utrujenosti je tesno povezan z zadovoljstvom pri delu, motivacijo in stališčem do dela; prav ta občutek uravnava tempo dela, vztrajanje pri delu in počitek.

Zoran Bujas in njegovi sodelavci so opravili vrsto laboratorijskih poskusov, da bi ugotovili, ali občutek utrujenosti lahko služi kot kriterij utrujenosti. Ugotovili so, da obstoji vzporednost med objektivnimi indikatorji mišičnega napora (povprečni sumirani EMG) in povprečnimi subjektivnimi ocenami utrujenosti. V nadaljnjih poskusih so prišli do zaključka, da obstaja vzporednost med:

- ocenami utrujenosti in trajanjem ter intenzivnostjo predhodnega dela;
- ocenami utrujenosti in spremembami v sumiranem EMG;
- ocenami utrujenosti in preostalo zmožnostjo za delo.

Z raziskavo, ki so jo opravili v industriji, so ugotovili, da je občutek utrujenosti povezan z nekaterimi drugimi spremenljivkami, ki spremljajo delo (2). Ugotovili so, da se delavci, ki se pri delu ne utrujajo ali malo utrujajo, razlikujejo od delavcev, ki se pri delu utrujajo. Delavci, ki se pri delu ne utrujajo ali malo utrujajo, so povprečno bolj zadovoljni z delom, bolje razpoloženi pri delu in po njem; taki delavci so manj razdražljivi po delu, se zdravstveno bolje počutijo, bolje spijo, imajo boljši tek, prihajajo bolj sveži na delo.

Občutek utrujenosti se spreminja s trajanjem, intenzivnostjo in vrsto dela. Faktor, ki vpliva na doživljanje občutka utrujenosti, je lahko tudi izmena, v kateri delavec dela. V pričujoči raziskavi smo skušali ugotoviti, ali se delavci počutijo bolj utrujeni v dopoldanski ali popoldanski izmeni. Predpostavljali smo, da doživljanje utrujenosti ni v obeh izmenah enako. Delavci bodo bolj utrujeni v popoldanski izmeni.

Metoda

Za ugotavljanje občutka utrujenosti smo izbrali grafično ocenjevalno lestvico s petimi stopnjami. Delavci so ocenjevali utrujenost po naslednji lestvici:

Označite na spodnji črti stopnjo utrujenosti, ki jo čutite sedaj!

sem popolnoma izčrpan (-a)

čutim močno utrujenost

čutim srednjo utrujenost

čutim lahno utrujenost

ne čutim utrujenosti (sem spočit -a)

Delavci so stopnjo utrujenosti označili na črti, besedni opisi so jim bili pri tem v oporo. Vsak delavec je osemkrat ocenil svoj občutek utrujenosti v času delovnega dne. Tako smo dobili za vsakega delavca po osem ocen v vsaki izmeni. Delavci so ocenjevali po vsaki uri dela, prvič po prvi in zadnjič po osmi uri dela. V raziskavo smo zajeli samo tiste delavce, ki delajo na podobnih delovnih mestih. Na teh delovnih mestih delajo najmanj tri mesece. Delo je normirano in sodi po telesni obremenitvi v kategorijo »lahko delo«. Pri delu stojijo. Stroje pripravljajo urejevalci strojev. Delajo stalno v obeh izmenah, v dopoldanski od 6. do 14. ure, v popoldanski pa od 14. do 22. ure.

V ocenjevanje smo zajeli nad 100 oseb obeh spolov, vendar smo pri končni obdelavi lahko uporabili ocene 59 oseb, ki so ustrezale vsem zgoraj navedenim pogojem. Ocenjevanje smo izvedli na isti dan v tednu. Pri prvem ocenjevanju je v dopoldanski izmeni delalo 29 ljudi, v popoldanski pa 30, naslednji teden je bilo obratno. Starostni razpon se je gibal od 17 do 30 let. V skupini je delalo 45 delavk.

Preden smo se lotili raziskave, smo preverili, ali dobimo enake ocene utrujenosti po postopku spremljanja (osemkratno ocenjevanje v delovnem dnevu), kot če bi jemali prečne preseke, (t. j. če vsako uro ocenijo svojo utrujenost drugi ljudje). Zavedali smo se, da ima postopek spremljanja to slabo plat, da delavci lahko umetno zvišujejo svojo oceno. Delavci bi lahko prilagajali svojo oceno češ: »Ker delam dalj, moram dati višjo oceno, kot sem jo dal pred eno uro.«

Za preverjanje, ali je metoda spremljanja upravičena, smo planirali naslednji preizkus:

- A) Izbrali smo skupino 25 oseb, ki je osemkrat ocenjevala svoj občutek utrujenosti (po vsaki uri dela).
- B) Izbrali smo osem velikih skupin delavcev. Vsaka od teh skupin je ocenila svoj občutek utrujenosti le enkrat v času delovnega dne, tako da smo imeli od posameznega delavca le po eno oceno.

Da bi lahko opravili ta preizkus, smo izbrali tovarno, kjer veliko ljudi opravlja »lahko delo«. Delovna mesta so se po težavnosti le malo razlikovala.

Razlike med postopkom spremljanja (osemkratno ocenjevanje istih oseb) in postopkom presekov (enkratno ocenjevanje ene velike skupine) smo testirali s t-testom in F-razmerjem. Rezultati preizkusa teh postopkov ocenjevanja utrujenosti so zbrani v tabeli 1.

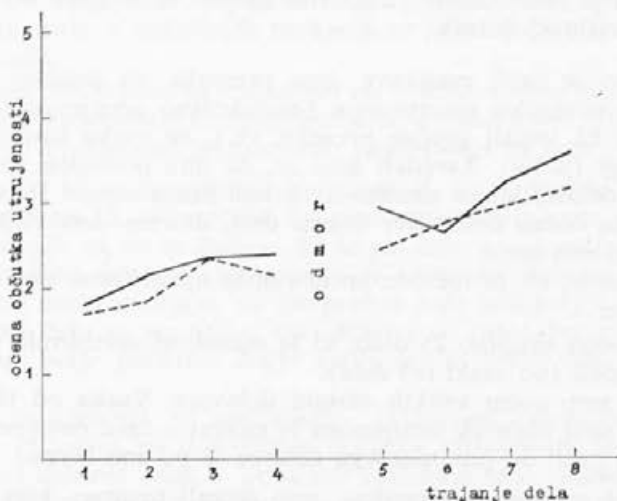
Tabela 1

| Ura dela | Ista skupina vseh osem ur (N = 25) | | Vsako uro druga velika skupina | | | Testiranje razlik | |
|----------|------------------------------------|-----------------|--------------------------------|------|-----------------|-------------------|-------|
| | M | SD ² | N | M | SD ² | t | F |
| 1 | 1,72 | 0,77 | 53 | 1,80 | 1,10 | 0,033 | 1,43 |
| 2 | 1,86 | 0,72 | 60 | 2,15 | 0,96 | 1,318 | 1,33 |
| 3 | 2,32 | 0,75 | 56 | 2,33 | 0,68 | 0,050 | 1,10 |
| 4 | 2,18 | 0,64 | 61 | 2,41 | 1,20 | 0,958 | 1,88* |
| 5 | 2,46 | 0,54 | 65 | 2,94 | 1,08 | 1,88* | 2,00* |
| 6 | 2,76 | 0,71 | 56 | 2,66 | 0,67 | 0,500 | 1,06 |
| 7 | 2,96 | 0,73 | 56 | 3,25 | 0,95 | 1,208 | 1,30 |
| 8 | 3,10 | 0,67 | 43 | 3,56 | 0,70 | 2,090* | 1,04* |

* $p > 0,05$

V tabeli 1 so prikazane aritmetične sredine in variance za vsako uro posebej. Poleg tega so podani tudi rezultati testiranja pomembnosti razlik s pomočjo t-testa in F-razmerja med variancami. Razlike med aritmetičnimi sredinami so statistično pomembne le po peti in osmi uri dela na nivoju 0,05; razlike med variancami pa so statistično pomembne po četrti in peti uri dela, prav tako na nivoju 0,05. Te razlike niso tako pogoste, da jih ne bi mogli šteti za slučajne. Iz tega je razvidno, da nam oba postopka, t. j. postopek spremljanja in postopek prečnih presekov, kažeta tendenco naraščanja ocen s trajanjem dela.

Na sliki 1 je grafični prikaz povprečnih ocen občutka utrujenosti. Prekinjena črta prikazuje ocene skupine, ki je ocenjevala osemkrat v enem delovnem dnevu, polna črta pa povprečne ocene osmih velikih skupin.



Krivulji povprečnih ocen utrujenosti naraščata s trajanjem dela. Kot vidimo, se krivulji ne skladata, a potekata precej vzporedno. Povprečne ocene, ki so dobljene s prečnimi preseki (polna črta), so nekoliko višje od ocen po postopku spremljanja. Ker so razlike sorazmerno majhne, smo se v naši raziskavi odločili za postopek spremljanja.

Rezultati

Ocene, ki smo jih dobili z ocenjevalno lestvico, smo pretvorili v številčne podatke od 1 do 5, (1 — ne čutim utrujenosti (sem spočit-a), 5 — sem popolnoma izčrpan-a; kolikor je bila ocena na polovici med dvema besednima opisoma, smo to upoštevali in ocenjevali z 1,5; 2,5 itd.). Pri statistični obdelavi smo uporabili metodo analize variance — trojno klasifikacijo (7). Tako smo lahko analizirali vse tri dejavnike, ki bi lahko vplivali na oceno občutka utrujenosti: osebe, trajanje dela (ure) in izmeno (dopoldanska). Hkrati smo ugotovili, kateri od teh dejavnikov so si v določeni interakciji,¹ in sicer: osebe—trajanje dela ($S \times U$), osebe—izmene ($S \times I$), trajanje dela—izmene ($U \times I$). Rezultati pri analizi variance za 59 oseb, ki smo jih vključili v raziskavo, so prikazani v tabeli 2.

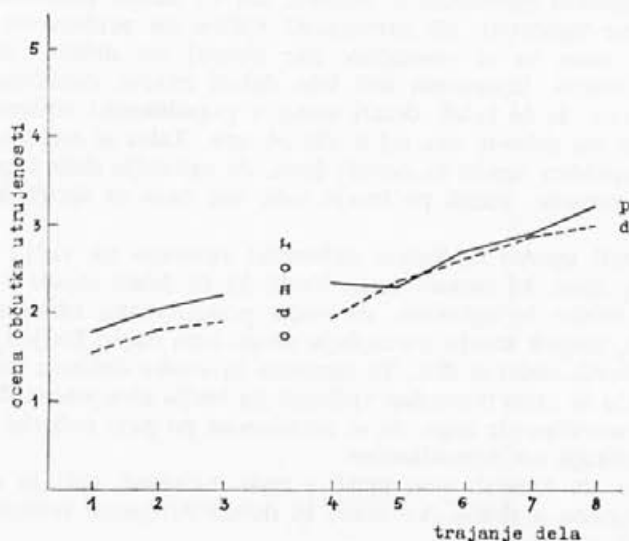
¹ Vzajemno delovanje dveh neodvisnih spremenljivk.

Tabela 2

| Izvor variance | Suma kvadratov | Varianca | p. s. | F |
|-------------------------|----------------|----------|-------|---------|
| Osebe (S) | 255,78 | 58 | 4,41 | 2,69** |
| Trajanje dela (U) | 196,08 | 7 | 28,41 | 84,88** |
| Izmenne (I) | 6,20 | 1 | 26,96 | 4,16* |
| Interakcija (S × U) | 132,78 | 406 | 0,33 | 1,43** |
| Interakcija (S × I) | 86,62 | 58 | 1,49 | 6,28** |
| Interakcija (U × I) | 3,77 | 7 | 0,54 | 2,35* |
| Interakcija (S × U × I) | 94,28 | 406 | 0,23 | |
| Total | 775,51 | 943 | | |

** $p > 0,01$ * $p > 0,05$

Na sliki 2 je grafično prikazana interakcija med trajanjem dela in izmenama. Iz grafičnega prikaza je videti, da obstaja razlika med izmenama le v prvih štirih urah, v drugi polovici delovnega dne pa je ni.



Interpretacija

Naša raziskava je imela namen ugotoviti, ali izmene vplivajo na doživljanje občutka utrujenosti. V našem primeru so bile ocene utrujenosti odvisne od oseb, trajanja dela in izmene, zato smo analizirali te dejavnike posebej, prav tako pa tudi njihove interakcije. Ugotovili smo, da se osebe razlikujejo po doživljanju utrujenosti (statistična pomembnost na nivoju 0,01). Pomembno je tudi naraščanje ocen utrujenosti s trajanjem dela. Razlike med izmenama pa so pomembne le na ravni 0,05.

Zanimive so interakcije. Interakcija med osebami in trajanjem dela ($S \times U$) je zelo pomembna, kar kaže, da utrujenost ne narašča s trajanjem dela pri vseh osebah enako kljub splošni tendenci naraščanja utrujenosti s

časom. Nekateri so bolj utrujeni v prvih urah dela, večina v zadnjih, nekateri pa se čutijo enako utrujeni med vsem delovnim časom.

Interakcija med osebami in izmenami ($S \times I$) je statistično pomembna na ravni 0,01. To si lahko razlagamo tako, da vsi delavci ne čutijo večje utrujenosti v isti izmeni. So ljudje, ki so bolj utrujeni, kadar delajo v dopoldanski izmeni; so pa tudi taki, ki jih bolj utruja delo v popoldanski izmeni. Ko smo pregledali individualne ocene, smo videli, da je od 59 delavcev 32,2 % bolj utrujenih v dopoldanski izmeni, 61 % v popoldanski izmeni, 6,8 % delavcev pa je izrazilo enako utrujenost v obeh izmenah.

Interakcija med trajanjem dela in izmenami ($U \times I$) je pomembna na ravni 0,05, kar pomeni, da utrujenost v različnih izmenah med delovnim dnevom ne poteka vzporedno, oziroma, da razlika med utrujenostjo v dopoldanski in popoldanski izmeni ni enaka v vseh časovnih obdobjih. Na sliki 2 je grafično prikazana ta interakcija. Prikazane so povprečne ocene občutka utrujenosti po posameznih urah za dopoldansko (prekinjena črta) in popoldansko izmeno. Vidimo, da je razlika med dopoldansko in popoldansko izmeno zelo velika v prvi polovici delovnega dne. Po peti uri dela pa razlik med dopoldansko in popoldansko izmeno ni več. Delo je v obeh izmenah enako, kot so enaki ekološki pogoji. Ocene za popoldansko izmeno so višje, delavci se čutijo ob prihodu na delo v popoldanski izmeni bolj utrujeni, kot pa takrat, ko pridejo na delo zjutraj. To si lahko razlagamo s tem, da delavci že v dopoldanskem času opravljajo delo doma. Verjetno to ni edini razlog, ker bi lahko tudi drugi dejavniki povzročili to razliko, kar bi kazalo podrobneje raziskati.

Hoteli smo ugotoviti, ali utrujenost vpliva na preferenco določene izmene. Žal se nam to ni posrečilo, ker skoraj vsi delavci rajši delajo v dopoldanski izmeni. Izjemoma želi kdo delati enkrat dopoldne, drugič popoldne. Delavcev, ki bi želeli delati samo v popoldanski izmeni, ni. Pravijo, da so navajeni na delovni čas od 6. do 14. ure. Tako si najlažje uredijo varstvo otrok. Popoldan imajo še dovolj časa, da opravijo delo v gospodinjstvu, lahko delajo nadurno, mladi pa imajo tako več časa za šport, zabavo in izobraževanje.

Ce bi hoteli ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na večjo utrujenost v popoldanskem času, bi morali najti ljudi, ki bi želeli delati v popoldanski izmeni. Tako lahko le ugibamo, da večja popoldanska utrujenost ni samo posledica dela, ampak imajo precejšnjo vlogo tudi način življenja in socialne razmere, v katerih delavec živi. Te razmere in stiske delavcu manjšajo motiviranost za delo in tako posredno vplivajo na večjo utrujenost. Da bi to utegnili biti res, razvidimo iz tega, da se utrujenost po prvi polovici popoldanske izmene ne razlikuje od dopoldanske.

Ugotovitve, do katerih smo prišli v naši raziskavi, veljajo za delo, ki je v telesnem pogledu »lahko«. Verjetno bi dobili drugačne rezultate, če bi delavci opravljali težko delo.

Literatura

1. Bujas Z.: *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb, 1959.
2. Bujas Z., Sremec B., Vidaček S.: *Doživljaj umora i njegove asocijacije s nekim drugim varijablama*. Arhiv za higijenu i toksikologiju rada, 16 (1965) 111.
3. Bujas Z., Pavlina Z., Sremec B., Vidaček S., i Vodanović M.: *Subjektivno procenjivanje umora*. Arhiv za higijenu i toksikologiju rada, 17 (1966) 275.
4. Heuting J. E., Sarphati H. R.: *Measuring Fatigue*, Journal of Applied Psychology, 50 (1966) 535.
5. Vidaček S.: *Vrijednost subjektivnog procenjivanja umora*. III. kongres psihologa Jugoslavije. Simpozijum: Umor i odmor, Beograd, (1969) 45.
6. Sremec B.: *Subjektivna procjena umora u školi*. III. kongres psihologa Jugoslavije. Simpozijum: Umor i odmor, Beograd (1969) 57.
7. McNemar Q.: *Psychological Statistics*. New York: Wiley, 1950.

THE SHIFT AND THE EXPERIENCE OF TIREDNESS

by Marija Petrič

For the purpose of the investigation 59 factory workers who work alternately in the morning shift and in the afternoon shift were requested to rate their feeling of tiredness after each hour of work (i. e. eight times during one shift) by means of a graphic rating scale with verbal descriptions: »I feel no tiredness« (i. e. I am rested), »I feel slightly tired«, »I am fairly tired«, »I am very tired«, and »I am completely exhausted«. All the workers are machine operators, doing more or less the same kind of job which may in physical respect be termed »easy work«.

It has been established that the estimates of the feeling of tiredness increase with the duration of the work. There are, however, individual differences between the workers: some of them feel more tired in the morning shift, others in the afternoon, and still others feel equally tired in either shift. Still, the results indicate a general tendency for the feeling of tiredness to be stronger in the afternoon particularly in the first four hours of the afternoon shift. This may in part be due to some other psychical factors based on the assumption that owing to everyday habits and particular social conditions the workers do not wish to work in the afternoon shift.

Vpliv frustracije na fantazijsko projekcijo v socialni situaciji

Dr. Vid Pečjak

Odnos med človekovimi dinamizmi in odgovori na projektivne predloge ugotavljamo nazaj: iz individuumovih izjav sklepamo na pretekle dogodke, navadno iščemo tudi skladnost s podatki, ki jih dobimo s »case studyjem« (tako imenovano »slepo diagnozo« ne priporočajo). To pa ni eksperimentalni pristop. Ugotavljanje odnosov nazaj dopušča dokajšnjo samovoljo, obstaja celo nevarnost projekcije interpretatorja namesto projekcije poskusne osebe ali pacienta. Ugotavljanje odnosov nazaj je tudi ena od pomanjkljivosti asociativnih preizkušenj.

Čisto drugačen pristop je ugotavljanje odnosov naprej. To je pglavilna značilnost psihološkega eksperimenta: s posebnim postopkom povzročimo določen dogodek in ugotavljamo posledice. Zato ne nastane vprašanje, ali so dobljeni odnosi subjektivni ali objektivni.

Prav eksperimentalni postopek pa so za projektivne tehnike samo izjemoma uporabljali. Ugotavljanje odnosov naprej sicer nič ne pripomore h konkretnemu kliničnemu delu, kjer nastopajo vedno le odnosi za nazaj, vendar nam lahko pove marsikaj o vrednosti projektivnih tehnik, ne nazadnje o njihovi veljavnosti.

Eksperimentalni postopek je uporabil Bellak (1942 in 1944). Med testiranjem s TAT testom je eksperimentalno skupino grajal, češ da pripoveduje slabe zgodbe, medtem ko je kontrolno hvalil. Eksperimentalna skupina naj bi povedala več zgodb z agresivno vsebino. V drugem eksperimentu pa je s hipnotičnim poveljem povzročil stanje agresivnosti, ki naj bi se prav tako odrazilo na projektivnih odgovorih. Toda njegovo delo ni našlo posnemalcev.

V študijah človekovih dinamizmov, kot so npr. frustracije in obrambni mehanizmi, obravnavajo ponavadi samo izoliranega posameznika, čeprav je mogoče proučevati tudi masovne frustracije in obrambne reakcije, kot nastopajo v mnogih socialnih situacijah. Take študije je lažje opraviti v naravnih kot v eksperimentalnih situacijah. V poročilih najdemo skoraj izključno podatke, dobljene z naravnim opazovanjem.

Ce se izkaže, da je s projektivnimi tehnikami možno meriti intenzivnost dinamizmov, tedaj bi se dalo z njimi ugotavljati razširjenost teh dinamizmov v skupini, ki je podvržena eksperimentalnemu postopku. To je bila splošna naloga eksperimenta, o katerem govori poročilo. Nalogo lahko razdelimo v dve specifični nalogi:

1. Raziskati, ali vpliva eksperimentalna frustracija na projekcijo agresivnosti, ugodja in neugodja.
2. Ugotoviti, ali prehaja frustracija s prizadetih na neprizadete osebe v skupini.

Poskusne osebe. Sodelovale so tri skupine poskusnih oseb: dve eksperimentalni in ena kontrolna skupina.

Prva eksperimentalna skupina je bila v teku eksperimenta frustrirana. V njej je bilo 26 oseb. Druga eksperimentalna skupina sicer ni bila neposredno frustrirana, vendar je bila pomešana s prvo skupino. V njej je bilo 27 oseb. Kontrolna skupina ni bila frustrirana in ni prisostvovala frustraciji. Bila je posebej testirana. V njej je bilo 36 oseb.

Poskusne osebe so bili študenti psihologije iz 1. in 2. letnika. Izbrani so bili po naključju.

Pripomočki. Izmed 20 slik Picture Story Testa je bilo izbranih 14 takih, na katerih je več oseb, da bi poskusne osebe mogle projicirati socialne odnose. Poleg tega bi trajal postopek z vsemi slikami predolgo.

Postopek. Slušatelji so bili tik pred koncem semestra poklicani v predavalnico, češ da bodo zvedeli za ocene iz praktikuma. Ocene so bile alternativne: pozitivne (+) in negativne. Eksperimentator jih je prebral pred vsem letnikom. Polovica slušateljev (1. eksperimentalna skupina) je prejela negativno oceno in druga polovica (2. eksperimentalna skupina) pozitivno.

Predno se je eksperimentator odstranil, je vstopil njegov pomočnik in pozval slušatelje, naj sodelujejo v nekem eksperimentu. Slušatelji niso vedeli, da je ocenjevanje na kakršenkoli način povezano s testiranjem. Prejeli so navodilo:

»Preizkušali bomo vašo fantazijo. Pokazal bom serijo slik. Dogajanje na vsaki sliki opišite z nekaj stavki. Ni dovolj, da opišete samo zunanje dogajanje, npr. ženski govorita, moža hodita po cesti itd., temveč skušajte prikazati njihove medsebojne odnose. Poudarjam, da to ni preizkušnja sposobnosti, marveč fantazije, zato jo sprostite, čim bolj jo morete. Opisi naj ne bodo daljši od treh ali štirih stavkov.«

Pomočnik eksperimentatorja je projiciral slike na platno. Preizkušnja je trajala 50 minut. Po preizkušnji se je vrnil eksperimentator in pojasnil, da ocene niso bile resnične, temveč samo del eksperimenta.

Kontrolna skupina ni dobila nobenih ocen. Testiranje je bilo izvedeno ločeno od prvih dveh skupin.

Vrednotenje zgodb. V zgodbah je bilo treba poiskati teme (zaokrožene vsebinske enote), ki izražajo agresivnost, neugodje in ugodje. Agresivne teme opisujejo npr. grajanje, pretepe, uboje itd. Teme neugodja opisujejo bojazen, nesrečo, žalost itd. Teme ugodja pa uspehe, zabave, srečo, uživanje itd. Nekaj primerov: »Dečka sta se stepla... mati se krega s hčerko... ostal je brez kruha... bil je žalosten... prejel je veselo vest...«

Upoštewane so samo teme, katerih agresivna vsebina, neugodje ali ugodje je bilo za ocenjevalca zelo razvidno, nesporno. Za sleherni poskusni osebo je ocenjevalec poiskal število posameznih tem. Vendar je kljub temu obstajala možnost, da je subjektivno presojal teme. Zato je izločil teme še en ocenjevalec. Oba sta postopala neodvisno. Korelacijski koeficient r med rezultati obeh ocenjevalcev je znašal 0,90 za agresivne teme, 0,88 za teme neugodja in 0,67 za teme ugodja.

Glavni ocenjevalec je dodatno ocenil tudi intenzivnost ali stopnjo agresivnosti, neugodja in ugodja z ocenjevalno lestvico od 1 do 3.

Rezultati

Pomembnost razlik med aritmetičnimi sredinami je bila ugotovljena s t-testom. Med temami prve in druge eksperimentalne skupine ni bilo nobene statistično pomembne razlike. Razlike med temami agresivnost in med temami ugodja so bile celo manjše od svojih standardnih napak.

Prav zaradi teh nenavadnih rezultatov je bilo dodano še ocenjevanje stopnje agresivnosti, neugodja in ugodja. Vendar tudi v tem primeru med skupinama ni bilo pomembnih razlik.

Druga možnost je bila, da so poskusne osebe v obeh skupinah uporabljale različno število besed (kljub omejitvam v navodilu), kar bi moglo izravnati število tem. Bolj frustrirana skupina bi mogla biti redkobesednejša, kar bi zmanjšalo število tem kljub večji produkciji na recimo 100 besed. Toda preverjanje s t-testom je pokazalo, da ni bila nobena skupina pomembno gostobesednejša. Poleg tega tudi naknadna redukcija števila tem na 100 besed pri vsaki poskusni osebi ni dala pomembnih razlik med sredinami.

Dodatno so bile izbrane še nekatere teme, ki bolj tesno zadevajo neuspeh v šoli. Toda zaman. Razlike so bile tudi zanje nepomembne.

Veliko pomembnih razlik med sredinami pa se je pojavilo med vsako eksperimentalno in kontrolno skupino ter seveda med združeno eksperimentalno in kontrolno. Podatke obeh skupin lahko združimo zato, ker so srednje vrednosti in mere razpršenja zelo podobne in ker smemo domnevati, da sta bili obe skupini frustrirani, dasiravno ena neposredno, druga pa posredno zaradi socialnega pritiska.

Razlika med sredinama skupne eksperimentalne in kontrolne skupine je pomembna za agresivne teme ($P < 0,05$) in za teme ugodja ($P < 0,001$), ne pa za teme neugodja. Razlika med sredinama 1. eksperimentalne in kontrolne skupine je pomembna samo za teme ugodja ($P < 0,01$). Razlika med sredinama druge eksperimentalne in kontrolne skupine je pomembna za teme agresivnosti ($P < 0,05$) in za teme ugodja ($P < 0,01$).

Skupna eksperimentalna skupina ima drugačno razmerje med sredinami za agresivne, neugodne in ugodne teme kot kontrolna. V njej in prav tako v posameznih eksperimentalnih skupinah se sredine za agresivne in neugodne teme pomembno razlikujejo od sredine za ugodne teme ($P < 0,001$). Agresivnih in neugodnih tem je več kot ugodnih. V kontrolni skupini pa so sredine izenačene.

Diskusija

Pomembne razlike med eksperimentalnima skupinama in kontrolno skupino dokazujejo vpliv frustracije na fantazijsko projekcijo. Medtem ko je frustracija povečala število agresivnih tem, je zmanjšala število tem ugodja.

Zelo presenetljiva pa je nepomembna razlika med sredinami v 1. in 2. eksperimentalni skupini. Čeprav lahko opravičeno pričakujemo, da postaneta v taki situaciji obe skupini frustrirani, bi morala biti neposredna frustracija močnejša od posredne. Poleg tega bi morale pozitivne ocene delovati v smeri relaksacije.

Ena od možnih razlag bi bila: med eksperimentalnima skupinama se niso pojavile razlike zato, ker so nekatere osebe v neposredno frustrirani skupini reagirale v obratno smer, tj. z zmanjšanjem števila agresivnih tem in zvečanjem števila ugodnih tem. Take paradoksalne reakcije si lahko razlagamo z osebno obrambo zaradi prehude frustracije. V posredno frustrirani skupini pa se to ni zgodilo zaradi šibkejšje frustracije.

Z intenzivnostjo frustracije naj bi intenzivnost projekcijskih reakcij najprej rasla (kar dokazujejo razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino), potem pa naj bi zastala in celo upadla. Intenzivnost frustracije v prvi eksperimentalni skupini naj bi bila vmesna. Pri nekaterih posameznikih je povzročila povečanje reakcij, pri drugih upad. Zato se sredine ne razlikujejo. Toda izkazalo se je, da med standardnima odklonoma obeh eksperimentalnih skupin tudi ni bilo pomembne razlike, kar zmanjša verjetnost podane interpretacije, dasiravno je docela ne zavrne.

Druga možna razlaga bi bila: iz prve eksperimentalne skupine je ena poskusna oseba zapustila sobo, dve pa nista hoteli odgovarjati na test. S tem naj bi se skupina selekcionirala. Toda teh oseb je bilo zares malo. Z domnevo, da so bile to najbolj frustrirane osebe, smo tudi iz druge eksperimentalne skupine izločili tri najvišje podatke, vendar so razlike ostale statistično nepomembne.

Tretja razlaga je taka: obe skupini sta bili enako frustrirani, dasiravno ena neposredno, druga pa samo posredno. Ta razlaga se upira »zdravemu razumu«, ker domnevamo, da je osebna prizadetost vedno hujša kot prizadetost zaradi prizadetosti tovarišev (kot je lastni zobobol hujša bolečina od duševne bolečine, ki jo kdo doživlja zaradi prijateljevega ali sorodnikovega zobobola). Vendar je empatija v skupini odvisna od povezanosti skupine. Le če je povezanost velika, smemo pričakovati prenos frustracije z neposredno prizadetih na posredno prizadete. V tem primeru je bila tesna povezanost med člani skupine možna, saj so bili sošolci in mnogi med njimi tudi osebni prijatelji. Mnoge poskusne osebe so po eksperimentu izjavljale: »Ocene so se mi zdele krivične, čeprav sem se zmazala, toda prijateljica se mi je smilila« ipd.

Literatura:

Leopold Bellak, Projection and Thematic Apperception Test, Recent experiments in psychology, New York 1955.

THE INFLUENCE OF FRUSTRATION ON THE PHANTASY PROJECTION IN A SOCIAL SITUATION

by dr. Vid Pečjak

The purpose of this study is to find out whether experimental frustration exerts an influence on the phantasy projection and whether the effects of frustration pass from the frustrated persons subjected to experiment to persons who have not been directly frustrated. Three groups of persons participated in the experiment: the first group was directly frustrated with negative results of school work, the second group was in the same situation but its school work was given positive marks. These two groups, and later on also the control group, were tested with the Picture Story Test. The stories obtained were evaluated as to whether the theme of the story expressed aggressiveness, displeasure or pleasure. Between the two experimental groups on the one hand and the control group on the other there were significant differences in the number of aggressive themes as well as in pleasant themes, but no particular differences in unpleasant themes. There were no significant differences between the two experimental groups and this is probably to be explained by the situation in which the second group was, although indirectly, frustrated.

Sedanje in bodoče mesto humanističnih strok

Uredništvo Anthroposa je zaprosilo več znanstvenih in javnih delavcev naj na kratko odgovore na vprašanje: »Kakšna je sedanja in kakšna naj bi bila bodoča vloga humanističnih ved v šolstvu, gospodarstvu in družbi?« Vse sprejete odgovore objavljamo.

Humanistične vede so v našem šolstvu na posameznih stopnjah šol zelo različno zastopane. Tako menim, da za osnovno šolo, kjer šteujemo k humanističnim vedam zgodovino, geografijo, slovenski jezik in tuje jezike ter zgodovino glasbe, za starostno stopnjo učencev in vlogo osnovne šole to nedvomno zadostuje. Ugotovitev velja še posebej, če dodamo resnico, da sta ne glede na velike razlike med posameznimi učitelji v osnovni šoli v neposrednem vzgojno izobraževalnem procesu še v največji meri prisotni pedagogika in psihologija v aplikativni obliki.

Precej slabše je s prisotnostjo in s tem tudi vlogo humanističnih ved v šolah t. im. druge stopnje — poklicnih in srednjih šolah. V celoti vzeto je tu vloga humanističnih ved manjša in če pomislimo, da vzgajamo v teh šolah večinoma neposredne proizvajalce za našo samoupravno družbo, tudi pomanjkljiva. Kot izjemo lahko ocenimo le gimnazijo, kjer se zgodovini, geografiji in jeziku pridružita vsaj v minimalnem obsegu psihologija in sociologija. Menim, da je v gimnaziji humanističnim vedam s sedanjim predmetnikom dano primerno mesto. Močno pa šepa ta stran sedanjih predmetnikov v srednjih tehniških šolah in še bolj v poklicnih šolah. Nekaj osnov iz sodobnih socioloških procesov in industrijske psihologije bi bilo ne samo koristnih, temveč prav potrebnih.

Najslabše pa je s tem na visokošolskih zavodih. Ponovil bom samo že večkrat ugotovljeno dejstvo, da z deležem humanističnih ved v študijskih načrtih na fakultetah in drugih visokošolskih ustanovah daleč zaostajamo tako za socialističnimi kot tudi za kapitalističnimi državami. O tem govorimo že vrsto let, spremenili pa nismo ničesar. Za podkrepitev te trditve naj služi nekaj konkretnih podatkov iz statotov nekaterih tehničnih fakultet, ki so bili predloženi skupščini SRS v potrditev.

V (štiriletnem) 8- in 9-semestrskem študijskem načrtu imajo fakultete največ po 4-tedenske ure samo v enem semestru ali pa po 2 uri v dveh semestrih humanističnega predmeta. Imenujejo ga različno — družboslovni predmet (FNT), družbeno-ekonomske osnove (FAAG — oddelek za arhitekturo tega predmeta sploh nima), temelji sociologije družbenih struktur in uvod v ekonomijo (FE), družbeni predmeti (skupaj 8 ur FS). Od celotnega števila študijskih ur (predavanja, seminarji, vaje) ne predstavlja število ur humanističnih ved niti 2%. In če prištejemo še del iz osnove narodne obrambe, smo komaj pri 3%. Komentar menda res ni potreben. Na tako imenovanih humanističnih fakultetah je stanje že zaradi narave študija drugačno, ugodnejše, vendar bi tudi tu lahko bilo bolje.

Vse ure navedenih družboslovnih predmetov so označene kot predavanja. S tem pa smo že pri drugem nič manj resnem in zaskrbljujočem problemu. Predavatelji praviloma predavajo večjim skupinam, tudi več sto študentom hkrati. Kakšen je uspeh takšnih masovnih predavanj? Prepričani smo lahko, da ne najboljši. Študentje so primorani biti pasivni poslušalci, hkrati pa jih vznemirja množica najrazličnejših vprašanj. Tak odnos pedagoško-znanstvenih svetov tehniških fakultet do humanističnih ved je izraz stanja, ki je vse prej kot razveseljivo. Sogla-

šajo s takšnim odnosom študentje? So se s tem pomirili tudi predstavniki družbene skupnosti v svetih fakultet? In končno kaj mislijo o tem člani ZK na fakultetah?

Sodim, da bi morali ob potrjevanju statotov resno opozoriti na to nevzdržno stanje univerzitetne in fakultetne organe, energično zahtevati povečanje števila ur in hkrati začeti spreminjati tudi metodo dela — od množičnih predavanj preiti k oblikam seminarjev in razprav v manjših skupinah, kjer bodo študentje lahko aktivno sodelovali v dialogu. Tak način intenzivnega dela pa bi terjal seveda precejšnjo število novih predavateljev. Bi jih našli dovolj in ustreznih? Smo pripravljeni zanje zagotoviti sredstva? Bojim se, da bi ob odločitvi za radikalno spremembo bili v zadregi! Če je tako, potem poskušajmo vsaj »počasi hiteti«.

Naj ob povedanem še posebej poudarim, da resnična vloga, pomen in vrednost humanističnih ved v našem šolstvu niso odvisni pretežno ali celo samo od števila predmetov in ur, temveč je njihova izobrazbena in še posebej vzgojna vrednost odvisna predvsem od učitelja, od kvalitete njegovega dela. Ta ugotovitev pa nosi s seboj nekatere zahteve in naloge, ki jim do zdaj nismo posvečali ustrezne pozornosti.

Kolikor poznam gospodarstvo, lahko rečem, da je ena od njegovih senčnih strani preveliko pomanjkanje humanističnih ved. Odsotnost sodobne ekonomske misli, spoznanj industrijske psihologije in moderne sociologije, če navedem samo najaktualnejše, je v marsikateri delovni organizaciji že več kot samo zaskrbljujoča. Ohrabrilno je dejstvo, da narašča povpraševanje po ekonomistih, ki jih novejše študije potiskajo na čelo najbolj deficitarnih poklicev. Kdaj jim bodo sledili industrijski psihologi in še kdo?

Podrobnejši odgovor na tretji del vprašanja o vlogi in mestu humanističnih ved v družbi prepuščam drugim, bolj poklicanim za takšen odgovor. Zdi se mi, da je položaj dokaj različen in da so mnenja o tem precej neenotna. Razpeta so med trditvami in dokazovanji, da smo zaprašena humanistična družba, ki prav zaradi precejanja vloge humanističnih ved ni sposobna hitreje stopiti na pot sodobne tehnične revolucije, do sentimentalnih razglabljanj, da nas bo tehnologija spremenila v avtomate! Zdi se mi, da humanističnih ved za zdaj nimamo na pretek, bojim pa se, da bi se lahko čez čas zavedli neprijetnih posledic pomanjkanja.

Dr. France Černe

Najprej nekaj besed o nazivu — humanistične vede. Raje govorim o družbenih vedah.

Drugo, ali je naziv družbena znanost homogena »košara« ved? Ne več. Pravzaprav imamo opraviti z dvema vrstama družbenih ved: s tistimi, ki so neposredno potrebne pri urejanju vsakodnevne družbene dejavnosti, kot npr. ekonomija, pravo pa tudi pedagogika itd., ter s tistimi, ki jo urejajo le posredno, kot npr. filozofija, teorija književnosti itd.

Iz povedanega sledi, da se lahko zaradi takšne praktične predstave o dveh tipih družbenih ved rodi prepričanje, da je v družbenem delovanju moč shajati tudi brez družbenih ved in s tem brez njihovega razvoja, ter prepričanje, da so to vede, ki lahko počakajo zaradi drugih nalog itd.

Seveda pa je problem še drugje. Družbene vede — še posebej v naši državi — ne le zaostajajo za drugimi, ampak so tudi drugačnega značaja kot npr. kemija, fizika, biologija itd.

Ker je človeška narava in s tem njegova dejavnost dokaj različna, in jo v nekih mejah lahko celo moduliramo, je možna večja raznovrstnost idej in predstav o optimalnem človekovem delovanju ter torej več variant resničnega znanja o človeku. V ekonomiji npr. lahko opazimo ta relativizem v tem, da je za osebno in družbeno akcijo resnična tako Marxova kot Keynesova ekonomija.

Od tod razumevanje vsaj dela družbenih ved v operacionalističnem pogledu kot pomoč za razlago akcije ali za samo akcijo vodilne politično ideološke skupine, s čimer je del družbene vede spremenjen v ideologijo. Drugi del družbene vede pa, ki »stoji ob strani«, ali je »celo nevtralen« glede na preferenčni sistem vodilne ideologije, ni deležen večje pozornosti in ne pomoči, ker od nje nihče ne pričakuje (v smislu prakse) česa pozitivnega. Kaj podobnega se pri vrednotenju tehničnih idej ne more pripetiti.

Za takšno stanje pa so deloma krivi tudi sami delavci na področju družbenih ved. Razvoj družbenih ved je pri nas po vojni dolgo časa zastajal, z ene strani zaradi prevladujočega političnega voluntarizma v netehničnih dejavnostih, z druge strani pa tudi zaradi oportunitizma in abstraktnega akademizma delavcev v teh vedah, ki so odbijali vsako zvezo s prakso kot neznanstveni pragmatizem.

Zdaj pa, ko je položaj ugodnejši, nastaja nova sistemska ovira v obliki primitivno pojmovanega dohodkovnega sistema. Po njem naj bi bil odjemalec (in plačnik) delovanja teh ved prav ta človek z istim dinarjem, s katerim si lahko kupi čokolado, vstopnico za kino ali kaj drugega. Povsem razumljivo je, da bo ta množični potrošnik, če bo le mogoče, takoj zamenjal en dinar, dan za družbeno znanost, z dinarjem za čokolado ali kaj podobnega, kakor predvideva teorija mejne koristnosti. Po njegovem mnenju bo dosegel najvišje ravnotežje, ko bo popolnoma brezbrizen do obstoja ali neobstoja družbenih ved. Pri tem pa ni nikogar, da bi mu vcepil drugačno vrednotenje.

Od tod menim, da je nezadovoljiv položaj institucij, ki razvijajo predvsem klasične družbene vede, in podcenjevanje vloge družbenih ved v naši družbi potrebno gledati kot kulturni problem treh odsekov družbe: množičnega potrošnika, birokracije in tehnokracije ter kadrov, ki naj bi uveljavljali in razvijali družbene vede.

Dr. Kajetan Gantar

Zastavljeno vprašanje odpira probleme v treh smereh, ki jih lahko v tem okviru samo bežno nakažem.

Sorazmerno najmanj vprašljivo se mi zdi mesto humanističnih ved v šolstvu. Zame je popolnoma jasno — in mislim, da mora biti jasno vsakemu razumnemu človeku — da so humanistične vede srce in mozeg sleherne vzgoje, če naj bo njen namen oblikovati ne samo proizvajalca in potrošnika, ampak resničnega človeka. Odstranimo iz učnih načrtov vse, kar diši po humanizmu — slovenščino in latinščino, filozofijo in sociologijo, zgodovino in dobršen del zemljepisa, glasbeni in likovni pouk, odpravimo tudi telesno vzgojo, ki jo kot učenec antičnega

humanizma prav tako prištevam med *studia humana*, skrčimo matematiko na obseg uporabnih nalog in praktičnih računskih operacij, omejimo pouk tujih jezikov na raven pravilnega artikuliranja in posnemanja tujih besed — in kaj bo še ostalo od naše vzgoje? Kakšni bodo rezultati tako okleščene pouka? Tega, kar bo prihajalo iz takšne šole, pač ne bomo mogli več označevati z besedo »človek«, saj niti misliti ne bo znalo.

Veliko bolj zapleteno je naslednje vprašanje: mesto humanističnih ved v gospodarstvu. Težava morda niti ni toliko v gospodarstvu kot v nas samih, v tisti miselnosti, ki jo predstavnik humanističnih ved že od vsega začetka nosimo v sebi kot svojo usodo. Ta miselnost je permanentno prisotna v vsem našem okolju, vdihavamo jo že od rojstva, v nas je že globoko zakoreninjena. To je tista miselnost, ki so jo nosili v sebi že znanilci humanizma v antičnem Rimu, zaničevani *Graeculi*, miselnost, da s svojo znanostjo igramo le duhovito igro, pač v takšnih mejah in v takšnem obsegu, kot ga dopuščajo in financirajo bogati mecen, veliki industrijski koncerni ali radodarnější delovni kolektivi. Se pravi, da samo pobiramo drobtine z mize proizvajalcev materialnih dobrin. V resnici gre namreč samo za drobtine. Ne poznam sicer številčnih podatkov, toda prepričan sem, da bi podrobna analiza pokazala, da sredstva, namenjena za vzdrževanje znanstvenih institucij s področja humanističnih ved, predstavljajo komaj kako tisočino nacionalnega brutto dohodka. Statistični podatki bi brez dvoma potrdili, da povprečen občan izda precej več za tobak, alkohol ali bencin kot pa za vzdrževanje znanstvenih institucij s področja humanističnih ved (v mislih imam samo zares znanstvene institucije, ne pa npr. tudi vzgojnih in izobraževalnih ustanov). Delavec s področja humanističnih ved pa si ob tem muči vest in očita: Ali s svojo neproduktivnostjo morda ne bremeni proizvodnje? Ali nima neposredni proizvajalec zaradi mene toliko nižjih dohodkov? Ali nisem samo v breme našemu gospodarstvu?

In vendar je jasen in nedvomen odgovor na takšne očitke dal že modri Sokrates, ko je svojim sodnikom predlagal, da bi takšni, kot je on (v sodobnem besednjaku bi temu rekli: delavci s področja humanističnih ved ali vsaj najboljši med njimi), zaslužili brezplačno oskrbo v pritaneju, to je v vladni palači, kot priznanje, ker s svojimi vedno svežimi in nepomirljivimi vprašanji vznemirjajo družbo in ji ne dovolijo, da bi se uspavala v komercializaciji, samozadovoljstvu in doseženem standardu in tako dobila razčlovečen obraz.

S tem pa smo se dotaknili tudi tretjega sklopa vprašanj, ki zadeva mesto humanističnih ved v družbi. Ravno tu bi morale biti stvari najbolj jasne in razčiščene. Saj ravno po vezeh humanizma sploh obstajamo kot družba, kot *societas humana*; brez humanizma, brez medsebojnih človeških vezi, brez nenehne osvješčenja in pretresanja naše človeške eksistence in esence bi bili samo še tolpa volkov ali čreda živine na paši.

Če govorimo o družbi, imamo seveda vselej pred očmi neko konkretno družbo, v našem primeru našo socialistično skupnost, našo jugoslovansko federacijo, naš slovenski narod. Da ne bom predolg, naj se ustavim samo ob slednjem!

Kakšno vlogo so imele humanistične dejavnosti pri konstituiranju našega naroda, kako so bili prav humanistični delavci nosilci najmočnejših kohezijskih sil pri njegovem oblikovanju, je več ali manj znano. Kakor npr. ni Onasis ustvaril grškega in ne Agnelli italijanskega naroda, tako in še manj so gospodarstveniki konstituirali in oblikovali

slovenski narod. To seveda ne pomeni, da dejavnost naših (in tujih) gospodarstvenikov podcenjujemo; nasprotno, njihove napore cenimo ter z odprtimi rokami sprejemamo dobrine, ki jih ustvarjajo. Toda hkrati se vsi (ali vsaj velika večina), z gospodarstveniki vred, zavedamo, da obstoje neke vrednote, ki so nad temi dobrinami. Kajti v skrajnem primeru, če bodo te vrednote ogrožene, bodo naši gospodarstveniki in proizvajalci jutri sami razbijali tovarne, ki so jih včeraj gradili, sami bomo uničevali ceste in mostove, vikende in avtomobile, ki nam danes pomenijo naše udobje in naš ponos: to je cena, ki smo jo pripravljani plačati za svoje slovenstvo in za vse druge vrednote, ki so s tem povezane. In vendar bi lahko svoje udobje v takšnem skrajnem primeru tudi rešili, če bi marali postati »ljubljska pokrajina«, »Adriatisches Küstenland«, šestnajsta republika ZSSR ali 51. zvezda v zastavi ZDA. To pa pomeni, če smo v skrajnem primeru zares pripravljani plačati tako visoko ceno, da gre pri oznakah, kot je »slovenski narod«, za nekaj več kot za golo etiko, zanimivo folkloro ali slučajen konglomerat.

Upajmo, da bo ta apokaliptična vizija ostala samo pri patetičnih besedah. Toda v malem plačuje to ceno vsakdo izmed nas vsak dan sproti, ko pozablja na majhne nevšečnosti ter vztraja v svojem slovenskem prostoru, v svoji polobrtiški tovarni, pomanjkljivi knjižnici ali slabo opremljenem laboratoriju, čeprav bi lahko imel v tujini, kot sem bral pred kratkim, »ne le štirikrat tolikšno plačo kot doma, temveč tudi vse drugačne možnosti za delo.«

Pri tem pa moram pripomniti, da si meje med »humanizmom« in »gospodarstvom« oziroma »družbo« ne zamišljam tako, kot da si stojita nasproti dva tabora — tabor delavcev, zaposlenih v proizvodnji, in tabor delavcev, zaposlenih v humanističnih vedah. Meja ne poteka zunaj, temveč v zavesti vsakega posameznika. In pri tem lahko tudi med delavci s področja humanističnih ved naletimo na ljudi, ki so sicer veliki učenjaki, pa ciniki v razmerju do načel, ki jih preučujejo in oznanjajo, in ki vidijo v svojem delu le sredstvo bogatitve in vzvod za dosego družbenega položaja, z drugimi besedami, ti ljudje so sicer »humanisti« po poklicu, pa »gospodarstveniki« po značaju. Po drugi strani pa tudi med gospodarstveniki in proizvajalci niso redki ljudje s presenetljivo visoko humanistično kulturo. Prepričan sem, da bo s časom — ravno zaradi humanističnih prvin v naši vzgoji — ta kultura v zavesti vsakega posameznika le še rasla in dobivala prevlado nad tisto prvino naše duševnosti, ki jo je stari Platon označil kot *epithymetikon* — poželenjsko silo, »ki je nenasitno željna grobega uživanja in kopičenja gmotnih dobrin«. S tem pa se bodo polagoma tudi zabrisala nasprotja, v katera danes še prevladujoča gospodarska miselnost hromi in utesnjuje razcvet humanističnih ved.

Dr. Jože Goričar

Naslov vaše ankete odpira najprej vprašanje, kaj je šteti za humanistične vede. Pojasnilo, da so to tiste znanosti, ki imajo — kakor sociologija, psihologija, pedagogika, zgodovina, ekonomija, pravo, filozofija, teorija književnosti ter drugih umetnosti in podobne — za svoj neposredni predmet bistvene strani, bistvene pojave v človeštvu in človeku, je preširoko in zato nejasno. Večino teh znanstvenih panog ozna-

čujemo po navadi (vsaj pri nas, pa tudi marsikod po svetu) z zbirnim pojmom: družbene vede. O njih in njihovem razmerju do družbe bom v naslednjih vrsticah napisal nekaj opažanj in misli.

Vprašanje o položaju in vlogi, kakršno imajo družbene vede in ki bi jim naj šli v našem šolstvu, gospodarstvu in družbi, je mogoče najprej skrčiti na vprašanje o razmerju med družbenimi vedami in družbo, končno pa še na vprašanje o razmerju med njimi in politiko. Šolstvo in gospodarstvo sta namreč integralna dela sleherne globalne družbe, prvo predvsem s svojo socializacijsko funkcijo, preko le-te pa s tem, da ustvarja pogoje za tisti dejavnik vertikalne socialne mobilnosti, ki naj bi bil prevladujoč (izobrazba), druga pa s tem, ko ustvarja materialne pogoje za življenje vseh strukturnih sestavin družbe in za njihovo (razširjeno) reprodukcijo. Seveda se da posebej govoriti o vlogi in položaju družbenih ved v šolstvu in posebej v gospodarstvu itn., vendar šele tedaj, ko si najprej izoblikujemo stališče o vlogi in položaju omenjenih znanosti v dani globalni družbi. Šele takšno stališče omogoča ploden razgovor o vprašanju, ki ste ga zastavili z anketo. Ker pa je sleherna globalna družba — in prav tako tudi naša — politično organizirana in je ta organiziranost v sleherni in tudi v naši družbi bolj ali manj poudarjena »sila« nad njo, se pokaže vprašanje o razmerju, o katerem govorimo, konec koncev kot tisto o razmerju med družbeno znanostjo in politiko.

To razmerje je zapleteno. Pri preučevanju le-tega ugotavljamo tako identične kakor nasprotujoče si elemente. Eden identičnih elementov tega razmerja je že predmet, objekt tako politike kakor družbenih znanosti; ta objekt je dana globalna družba z vsemi sestavinami. Identični element je nadalje tudi moment družbene kritike, ki je stalno prisoten tako v politiki kakor v družbeni vedi. Končno je identični element obravnavanega razmerja tudi vrednostna prizadetost tako politikov kakor družboslovcev. Vse tri sestavine, ki jih najdemo v družbeni znanosti prav tako kakor v politiki — pa nosijo v sebi tudi določena nasprotja, ki preprečujejo bolj ali manj »premočrtno« sodelovanje med politiko in družboslovjem, kakršno že dalj časa obstaja med politiko in prirodoslovnimi ter tehnološkimi vedami.

Če pustimo ob strani vprašanje o razvitosti prirodoslovnih znanosti ter družbenih ved, kakor tudi vprašanje o uporabnosti dognanj enih in drugih — vprašanje, ki je izredno pomembno, pa ga zaradi skopo odmerjenega prostora tukaj ne moremo načeti — je že sama identičnost predmeta politike in družboslovja okoliščina, ki povzroča in vzdržuje določeno napetost med njima. Noben politik — za kakršenkoli družbeni sistem se že zavzema in ga gradi — ne bo dopustil, da bi mu družboslovci neposredno posegali v koncepte in modele njegove politične akcije. Prav isto pa velja tudi za družboslovca, kolikor bi hotel politik neposredno posegati v njegovo znanstveno svobodo in v področja njegovih preučevanj in dognanj.

O momentu kritike smo dejali, da je prisoten tako v politiki kakor v družbeni znanosti. Toda: medtem ko politik »kritizira« družbo (vsaka politična akcija je konec koncev kritika obstoječega družbenega stanja) s stališča svojega globalnega idejnega koncepta — ki je lahko tudi ideološki v smislu izkrivljenega, napačnega vedenja o obstoječih družbenih razmerah in možnostih — pa jo »kritizira« družboslovec (vsako znanstveno preučevanje, tudi tisto na področju prirodoslovnih ved, je konec koncev kritika danega objekta) s stališča svoje znanstvene radovednosti in na tej zgrajenih raziskovalnih hipotez. Ravno ta kritična naravnost

družboslovja nemara najbolj neposredno vzdržuje značilno napetost med njim in politiko, zakaj družbena znanost je seveda kritična tudi do takšnih družbenih gibanj in stanj, za katera je politika vsaj soodgovorna.

In končno vrednostna prizadetost: politikovo vrednostno prizadetost motivira v veliki meri želja po moči, oblasti, zakaj politika ravno je bodisi boj za oblast bodisi urejanje družbenih razmer s stališča oblasti, moči (v večini primerov pa je oboje hkrati). Družboslovčev vrednostno prizadetost pa motivirajo želje za čim popolnejšim spoznanjem družbene resničnosti in iz tega spoznanja morda izpeljani projekti za spreminjanje te resničnosti. Različna izvira, iz katerih se napajata vrednostna prizadetost politika in družboslovca, med drugim tudi opravičujeta trditev, da bi bila utopična vsakršna zahteva, češ da mora politik obvezno in vselej upoštevati znanstvena spoznanja in dognanja družboslovcev.

Dejali smo, da so idejni koncepti politika lahko tudi ideološki v smislu izkrivljenega, napačnega vedenja o obstoječih družbenih razmerah in možnostih. Prav tako ideološko pogojena pa sta lahko tudi družboslovčeva znanstvena radovednost in njegova vrednostna prizadetost. Ideološka pogojenost radovednosti in vrednostne prizadetosti vodi tako v znanosti kakor v politiki k dogmatizmu, če ni sploh identična z njim. Delovanje — bodisi politično bodisi znanstveno — z dogmatičnih izhodišč pa lahko enačimo s klerikalizmom. (Klerikalizmu v družbenih vedah bi lahko rekli tudi sholastika.) Klerikalizem, naj je že črn, rdeč ali kakršnekoli že druge barve, ima poguben učinek, saj povzroča in vzdržuje odtujenost človeka in njegovo osebno siromašenje.

Morda mi bo kdo očital, da je to razmišljanje zunaj tematike, ki jo je nakazala vaša anketa. Prepričan pa sem, da lahko plodno razpravljamo o vlogi in položaju družbenih znanosti v šolstvu, gospodarstvu, pa tudi v drugih sestavinah naše globalne družbe šele, ko si bomo na jasnem o temeljnem vprašanju, o razmerju med politiko in družboslovjem. To razmerje ni preprosto, kar sem skušal opozoriti v tem skromnem in nepretencioznem zapisu. Ni preprosto tudi ne v naši družbi, ki bi morala — vsaj načeloma — urejati svoje probleme le s stališča znanstvenih spoznanj, saj se v njej ne bi smeli pojavljati interesi, ki bi nasprotovali takšni dejavnosti. Kaže pa, da ti interesi vendarle so; morda niti ne zavestni, neposredni; prej nezavedni in posredni, izvirajoči iz nezadostnega družboslovnega znanja, iz dogmatizma, pa tudi preprosto iz želje do moči, ki je izvorni greh, obenem pa neobhodna nuja sleherne politike. Kolikor bi ustrezna raziskava to hipotetično trditev potrdila, bi bila tudi že nakazana obči položaj in vloga, ki bi ju družbene znanosti najbrž morale imeti v našem šolstvu, gospodarstvu, pa tudi v drugih družbenih sestavinah, ki pa jo žal, za enkrat še nimajo: vlogo in položaj »preganjancev« dogmatizma in klerikalizma (črnega, rdečega in vsakršnega drugega), ki sta v naši družbi — pa tudi v znanosti o njej — kljub vsemu vendarle še prisotna.

Dr. France Križanič

Vpr.: Ali družbene vede obremenjujejo šolstvo,
gospodarstvo in družbo?

Odg.: Da, z anketami.

Prav je, da se v mednarodnem letu izobraževanja, v letu, ko pade slovenski kulturni praznik na pustno nedeljo, spomnimo naših družbenih ved.

V obravnavo posegam kot popoln nevednež. V filozofiji sem bil vedno slab, nikdar nisem dobro zlogoval. Pa tudi v iskrenost filozofov ne verjamem. Nihilistov na primer. Kajti, če ni vse skupaj nič, tudi Nič ne more biti bogve kaj. Zakaj se torej ženejo, ga hvalijo, oznanjajo, namesto da bi se mirno zleknili v senčni hlad?

Če o nihilizmu ne vem ničesar, je moje poznavanje reizma prava reč. Vendar katalog kar rad listam. Koliko reči je tam notri! Kako barvito so identificirane, kako natančno valorizirane! Le tako naprej, zagrebška Na-ma!

Kako se tistim pravi, ki na funkcioniranje prisegajo, pa sploh ne vem. Že pred filozofi smo slišali iz tehniških ust: Kar funkcionira, je zame lepo. Potem so prijeli Franza Novaka, ki je samo pribil: Tehnik sem. Dobro so funkcionirali krematoriji, lepi so najbrž bili.

Tudi z literarnimi teorijami in tokovi sem navzkriž.* Res sem se sam poskusil z in-ter-pretiravanjem in tvegal iz

podplat je koža čez in čez postala

sklepati, da je bil Prešeren naš najbolj žgečkljivi duh. Pa se mi ni posrečilo, bilo je vse premalo obupano učeno. In še ena naloga me trapi: dokazati, da je bil stari Vili naše gore list. Ali ni Hamlet — Črtomir podoba tvoja — naš rojak? Kako je ves predan maščevanju, ki mu ne gre od rok, dokazuje tako, da se gre mance z Ofelijo. Tako tudi mi. Nadvse radi imamo svoj jezik, a ga ne obvladamo. Svojo srčno vdanost mu zato izpričujemo s preganjanjem srbohrvaščine iz slovenskih ust in iz ušes.

Najbolj gorjupo mi sede v zavesti vede, ki se ubadajo s politično platjo družbe. Njim je socializem že okrasni samostalnik, kopja si lomijo na pridevnikih, ti nosijo današnje bit. Le v enem so si vse šole tega sveta edine, v številu možnih poti v socializem. Vse so prepričane, da vodi vanj ena sama.

Tako sem Ti, tovariš urednik, razodel, da ne morem pisati razprave o Tvojih vedah, ker jih premalo poznam, da jim ne morem posvetiti satire, ker jih premalo ljubim, in da sploh nisem, ki bi jih težkal, jim nauke, obkladke dajal in smer kazal.

Morda pa si najine vede niso tako zelo vsaksebi. V svojih naravoslovnih vedah najdem dostikrat več humanizma kot v tistih, ki ga nosijo v imenu. Kot matematik se čutim povezanega z vsemi ljudstvi tega sveta,

* Ne sklepajte prenašlo, da ne najdem lepe besede za sodobno književnost. Še lepše, kot jih premore sama. Le čujte: Zame, neukega, zaradi poklicnih bremen v časovni stiski živečega, ima nepopisno prednost pred klasično: Ničesar ne izgubim, če je ne berem.

z rodovi, ki so jo nosili v prejšnjih tisočletjih in s tistimi, ki pridejo za nami. Vem za velike stvaritve človekove, verujem v nove, v neizčrpnost narave, v um in v razum človeštva. Zaradi svojih ved sem ponosen, da sem človek.

Vem, poznam ugovore. Krhka stvarca je človek. Fizika ga ubija fizično, kemija kemijsko, biologija biološko. Pa ga mar humanistične vede ne ubijajo človeško, družbene družbeno? Je malo danes psihogene smrti? So v orožarnah imperializma le bombe, plini, mikrobi, rakete in računalniki? Nič knjig, nič časopisov, nič radia in televizije? Nič psihologije in nič filozofije?

Tudi humanističnim vedam ni nič človeškega tuje. Družbene in naravoslovne vede so pač kot mlini na veter, o katerih se v Cyranaju pogovarjajo, da

... človeka v blato vržejo
... ali do zvezd.

Da bi skupaj šli do zvezd, pojdemo družboslovci in naravoslovci za Tolstojem. Borimo se proti carjem in proti žurnalistom, ki kujejo javno mnenje. Skupaj branimo človekovo zunanjo in notranjo svobodo. In odgovornost.

Boris Lipužič

Težko bi v kratkem sestavku, kakršen je ta odgovor na vašo anketo, temeljito in dovolj argumentirano ocenil današnji položaj humanističnih ved v našem šolstvu. V odgovoru se namreč omenjujem le na opredelitev vloge humanističnih ved v vzgojnoizobraževalnem programu našega šolstva.

Po formalnih merilih je humanističnim vedam odmerjeno razmeroma zadovoljivo število učnih ur v predmetnikih osnovne šole in srednjih šol. Primerjava s predmetniki drugih šolskih sistemov kaže, da s tega vidika humanistične vede vsekakor niso zapostavljene. Težko bi tudi na splošno trdili, da učni načrti humanističnih predmetov ne ustrezajo, če izvzamemo eno izmed poglavitnih kritičnih mnenj, ki se pogosto pojavlja v naši javnosti, da so namreč učni načrti prenatrpani. Menim, da je bolj problematično razumevanje učnih načrtov in njihovega obsega, ravni obravnavanja in razlage posamezne učne snovi, ali z drugimi besedami — interpretacija učnih načrtov v šolski praksi, pa tudi ustrezno razumevanje vzgojno-izobraževalnih smotrov, ki smo si jih zastavili pri posameznem predmetu na določeni starostni stopnji izobraževanja in ne nazadnje v skladnem uresničevanju vzgojno-izobraževalnega programa šole glede na horizontalno in vertikalno zgradbo učne snovi.

Zal ob koncu šolanja neredko ugotovimo, da je pridobljeno znanje, pojmovanje in razumevanje družbenih zakonitosti, kulturnih vrednot, ekonomskega razvoja itd. v nesorazmerju s prizadevanji šole, da bi posredovala čim več življenjsko uporabnega znanja o družbi, družbenih dogajanjih in problemih ter hkrati uresničila svojo vzgojno funkcijo pri oblikovanju osebnosti mladega človeka. Pozitivizem in historicizem je v učnem procesu še vedno močan. V želji, da bi posredovala nova spoznanja in dognanja, da bi sledila naglemu razvoju družbenih in naravoslovnih znanosti, je današnja šola nenehno v časovni stiski, ker po-

gosto ne loči bistveno od nebistvenega, ker njena prizadevanja niso usmerjena predvsem k oblikovanju in razvijanju intelektaualnega potenciala mladega človeka.

Po končanem šolanju se je treba nenehno nadalje izobraževati in izpopolnjevati. Torej moramo mladega človeka v najbolj plastičnem obdobju miselnega razvoja usposobiti za zaznavanje, razumevanje pojavov in problemov, ki jih poraja družbeni razvoj. Zelimo mu tudi z estetsko vzgojo izoblikovati kriterij za ustrezno vrednotenje kulturnih dobrin, umetniških stvaritev itd., da bi bil svetovnonazorsko izoblikovan, družbeno angažiran, ustvarjalen, kritičnega duha, skratka osebnost, kakršno si zastavljamo za cilj vzgoje in izobraževanja v naši šoli. V obdobju obveznega šolanja in srednješolskega izobraževanja bi se temu cilju morali bolj približati, kot nam to dandanes v resnici uspe.

Strinjam se z marsikdaj utemeljenimi kritikami, da visoke šole, ki pripravljajo bodoče osnovnošolske in srednješolske učitelje, ne posvečajo dovolj pozornosti pedagoški in psihološki izobrazbi ter metodično-didaktični usposobljenosti svojih diplomantov. To je bržkone tudi eden izmed vzrokov, da je naša šola kronično preobremenjena, ekstenzivna, premalo učinkovita. Očitek visokega šolstva glede izobraženosti maturantov in njihove usposobljenosti za visokošolski študij se v dobršni meri upravičeno vrača s srednjih šol znova na fakultete, ki izobražujejo srednješolske učitelje.

Menim, da bo po desetletnem obdobju potrebno slej ko prej na podlagi ustreznih raziskav in analiz ne le revidirati učne načrte humanističnih in drugih predmetov, marveč v marsičem tudi modernizirati učne oblike in metode, da bi sodobna šola bolj ustrezala današnjemu času in spoznanjem, ki so se uveljavila v svetu o funkciji in vlogi šole pri oblikovanju mlade generacije za zahteve, ki jih narekuje sodobna znanstveno-tehnološka revolucija in družbeni razvoj.

Positivistično sprejemanje dejstev in pojavov v učnem procesu bo moralo nadomestiti dialektično razumevanje pojavov in problemov v njihovi medsebojni povezanosti in vzročnosti, razumevanje temeljnih zakonitosti družbenega razvoja, razvoja kulture in civilizacije v zgodovini človeštva.

Še vedno se npr. dogaja, da učenci ne dobijo celovitega pogleda na neko obdobje družbenega razvoja in njegove značilnosti zaradi nizanja dejstev in dogodkov ter dokaj ločenega obravnavanja politične, gospodarske in kulturne zgodovine po skonstruiranih poglavjih in državah.

Sodobne humanistične izobrazbe si prav tako ne moremo zamisliti brez poznavanja umetnosti, družbene funkcije umetnosti in umetniškega izraza.

Humanistične vede imajo zelo pomembno funkcijo v idejni vzgoji, v spoznavanju ideologij, njihovega izvora in družbene vloge, revolucionarnih in reakcionarnih ideologij in njihove funkcije, nastanka, vloge in pomena znanstvenega socializma za človeštvo, izvora in razvoja religije, morale in njenega izvora ter razvoja moralnih norm, razrednega pojmovanja o morali in drugih spoznanj o družbi, naši družbeni strukturi in razvojnih težnjah itd.

Skratka, težko je v tem odgovoru temeljito in vsestransko osvetliti vlogo humanističnih ved na različnih vzgojnoizobraževalnih stopnjah. V današnji industrijsko-tehnični civilizaciji so humanistične vede v splošni izobrazbi bolj kot kdajkoli nepogrešljiva sestavina vzgoje in izobraževanja ne le mladine, marveč tudi odraslih, zlasti če upoštevamo naraščajoči pomen permanentnega izobraževanja zaposlenih ob delu.

Položaj humanističnih znanosti v sodobni družbi — pri nas nič manj kot drugod v svetu — je odvisen od tega, ali imajo kaj sporočiti družbi in ali je družba pripravljena sprejeti njihovo sporočilo. Humanistične znanosti, ki so obrnjene izključno proti preteklosti, ki se izogibljejo soočevanju z življenjskimi vprašanji današnjega in jutrišnjega dne, ki se zapirajo v lupino abstraktnega akademizma, ne morejo bistveno vplivati na družbene procese sedanjosti. Njihovo sporočilo je namenjeno preteklosti in zato ne more vzbuditi odmeva danes in tukaj. Vpliv humanističnih znanosti na sodobno družbeno dogajanje je odvisen predvsem od njih samih, od stopnje njihove sposobnosti in pripravljenosti da se kot zanosti o človeku spopadejo z bistvenimi vprašanji človeka današnjega dne. Njihov dejanski položaj v družbi ni odvisen zgolj od priznanja ali podpore, ki jim ju izkazuje ali ne izkazuje družba. Zgodovina nas uči, da je družba velikokrat zelo skeptično, zlovoljno ali celo sovražno sprejemala prav tista spoznanja humanističnih znanosti, ki so najgloblje posegla v njeno bit, ki so odpirala družbenemu razvoju bistveno nova obzorja in možnosti. Nasprotno pa je podpirala in favorizirala tiste smeri in tendence znotraj humanističnih znanosti, ki so ostajale v okviru obstoječega in služile obstoječemu. Družbeni položaj in družbena vloga humanističnih znanosti se zato pogosto razhajata. Kar krči in utira pot novemu, naprednemu, ne more računati na podporo starega, utrjenega, preživelega. Opreti se mora na tiste družbene sile in tendence, ki nastopajo kot nosilci novega, naprednega, čeprav je to vedno zvezano s tveganjem, z najrazličnejšimi ovirami in odporu. Kakor vsaka družba je tudi naša znotraj diferencirana, tudi v naši družbi se na vseh ravneh bije bitka med novim in starim, progresivnim in konservativnim. Humanistične znanosti si bodo priborile ugled in zadovoljiv položaj v družbi samo tedaj, če bodo sposobne odpirati družbenemu razvoju nove perspektive, če se bodo odločno in nepopustljivo borile za novo in progresivno, če bodo sposobne in pripravljene povedati družbi resnico tudi tedaj, ko ta resnica družbi ne bo prijetna.

Gre torej za alternativo: ali se bodo humanistične znanosti zadovoljile z vlogo pasivnega opazovalca in zapisovalca družbenih procesov v okviru danega in obstoječega, ali pa si bodo zastavile nalogo, da transcendirajo obstoječe, da hodijo pred dano stvarnostjo, prebijajoč zdajšnje. Menim, da je taka naloga humanističnih znanosti bistvena zahteva časa. Če postaja človek, ki je predmet humanističnih znanosti, odločilna proizvodilna sila današnjega sveta, če naj bi bila demokratičnost in humanost medčloveških odnosov tisto, kar razlikuje ali naj bi razlikovalo naš samoupravni model socializma od drugih modelov in družbenih formacij, tedaj je jasno, da je sporočilo humanističnih znanosti družbi, ki si je zavestno postavila tak cilj, bistvenega pomena za njegovo uresničitev. Destruktivni pojavi, ki spremljajo uresničevanje našega samoupravnega modela socializma in ki izvirajo iz še neobvladanih protislovij tržnega gospodarstva v okviru socialističnega družbenega sistema, zahtevajo od humanističnih znanosti aktivno zavzetost. Revolucionarna politična akcija je brez znanosti prav tako slepa, kakor je znanost, ki se izolira od družbene prakse, nemočna. Nemočna ne samo v tem, da ni sposobna vplivati na spremembo stvarnosti, temveč nemočna tudi v tem, da ni sposobna odkriti bistvenih nalog, ki jih pred njo postavlja čas. Odnosi znotraj naše samoupravne družbe so postali tako zapleteni, nepregledni in večplastni, da jih danes ni mogoče več

reševati parcialno, iz vidika ene same znanosti, ene same institucije ali modela. Medsebojno sodelovanje različnih znanosti pri reševanju temeljnih vprašanj naše družbe postaja neodložljiva nujnost. Tako ima npr. vsako ekonomsko vprašanje tudi svojo politično, socialno, psihološko in ne nazadnje tudi filozofsko stran, ki jo je treba upoštevati pri sprejemanju kakršne koli pomembnejše družbene odločitve. Mnoge težave, nesorazmerja, moralnopolitične in socialne deformacije imajo vzrok prav v tem, da smo pri sprejemanju političnih ali ekonomskih odločitev upoštevali zgolj eno stališče, eno stran vprašanja in zanemarili vrsto drugih, nič manj pomembnih. Humanistične znanosti so se danes že tako zelo specializirale, da vsaka zase ne samo ne more odločilneje vplivati na globalne družbene odločitve, temveč ne more dati niti celovitejše slike stvarnega stanja. Še več: enostransko opiranje na posamezno humanistično znanost — npr. samo na politično ekonomijo, samo na politologijo ali samo na empirično psihologijo itd. — nujno vodi do prepovečevanja posameznih strani problema in s tem do enostranskih sklepov in odločitev. Skratka: zavzemam se za čim bolj sistematično, načrtno in organizirano sodelovanje humanističnih znanosti in vidim v tem enega izmed temeljnih pogojev ne samo za hitrejši in plodnejši razvoj humanističnih znanosti, za hitrejše in uspešnejše premagovanje enostranskosti, v katere nujno zapadajo posamezne humanistične znanosti zaradi naraščajoče specializacije, temveč predvsem enega temeljnih pogojev za uspešno družbeno-politično akcijo, ki ostaja brez *vsestranskega* znanstvenega temelja slepa, pragmatistična, prakticistična. Taka pa je nesposobna ustvarjalno razreševati bistvena protislovja in dileme naše poti v socializem.

IZVORI PROTIHUMANIZMA V NASIH RAZMERAH

mgr. Viljem Merhar

Na vaše vprašanje bi bilo mogoče odgovoriti z več zornih kotov. Predvsem pa je treba poudariti, da bi bilo mogoče dati za različne vede iz humanističnih strok različne odgovore. To kar npr. velja za pravo in ekonomijo, ni nujno, da v neki družbi velja tudi za filozofijo, teorijo književnosti ali kako drugo humanistično stroko. Zaradi tega so splošne sodbe o položaju in vlogi humanističnih ved v družbi po našem mnenju lahko zelo pavšalne in splošne in zato problematične.

Res je, da v vprašanju opozarjate, da je treba pod humanističnimi vedami razumeti stroke, ki imajo za svoj neposredni predmet bistvene strani, pojave in procese v človeštvu in človeku. Toda, za nekatere izmed humanističnih ved velja, da so se zaradi procesa specializacije in delitve dela v znanosti tako razvile, da so postale v nekem smislu »avtonomne« glede na prilastek »humanistične vede«. To je izredno povečalo njihovo aplikativnost in vsesplošno družbeno sprejemljivost ne glede na družbeno politični sistem. Zato ima ta, takoimenovani »avtonomni« del humanističnih ved, ustrezno mesto in vlogo v gospodarstvu, šolstvu in družbi in o njem ne kaže posebej razpravljati.

Za drugi del družbenih ved, ki predvsem prispeva k izoblikovanju takoimenovanih vrednostnih sodb o človeku, človeštvu in družbi, pa

sprejemljivost v družbi ni tako vsesplošna, kot to velja za zgoraj opisani avtonomni del humanističnih ved. Iz zgodovinskih izkušenj vemo, da je bil ta del humanističnih ved pogosto pod pritiskom. V primeru absolutizacije in monopolizacije oblasti je praviloma prišlo tudi do »dokončnega« razjasnjevanja vrednot v obliki dokončnega izrekanja sodb — tabujev. Takšne okoliščine običajno spremlja stagnacija tega dela humanističnih ved. Primer te vrste iz polpretekle dobe je stalinizem.

Ali na mesto in vlogo humanističnih ved v naši družbi vplivajo izvori protihumanistične miselnosti?

Najprej bi se morali vprašati o izvoru protihumanističnega mišljenja. Po mojem mnenju ima protihumanistična miselnost v naši družbi še vedno dvojni možni izvor:

a) v preostalih oblikah centralistično-birokratskega in tehnokratskega upravljanja in vodenja družbenih zadev, katerih nosilci se še vedno borijo za ustrezno mesto v mehanizmu gospodarskega in družbenega odločanja; ter

b) v poudarjanju materialnega pred humanim v dokaj širokih plasteh, predvsem pa v delu administrativno-tehničnih slojev naše družbe.

Prvi možni izvor protihumanistične misli v našem okolju je tedaj povezan z individualnimi interesi nosilcev oblik centralistično-birokratskega in tehnokratskega upravljanja in vodenja v gospodarstvu in družbi. Ti vidijo v humanističnih vedah nevarnost za svoj individualni družbeni položaj in diskvalifikacijo. Saj so prav humanistične vede tiste, ki so najbolj kvalificirane za humanistično kritiko vrednot, ki jih nosilci prej opisanega, preživelega, pa še vedno navzočega koncepta upravljanja in vodenja družbenih zadev zasledujejo. Jasno je, da protihumanistične miselnosti ne izražajo odkrito, temveč prikrito in v mnogih primerih podzavestno. Za svoje uveljavljanje pa iščejo zagovornike, ki jih v naših razmerah dobivajo predvsem v delu administrativno-izvajalnih (torej neustvarjalnih, neproduktivnih) kadrih, ki so praviloma pripadniki tako imenovanega srednjega sloja. Tako se prikrita in podzavestna protihumanistična miselnost ostankov birokracije lahko povezuje z drugim možnim izvorom protihumanistične misli — z delom administrativno-tehnične izvršilne strukture. Osnovna značilnost slednje je pri nas ravno močno poudarjena potrošniška miselnost, ki daje prvemu možnost obstoja, in kar je še važnejše, možnost skrivanja njihovega pravega namena. Ta povezava se nam zdi pomembna zaradi strukture naših delovnih organizacij, kjer še prevladuje tip majhnih in srednje velikih delovnih organizacij. Tu so praviloma administrativni nosilci upravno izvršilnih nalog pripadniki prej imenovanega srednjega sloja. Na to povezavo obeh možnih izvorov protihumanistične miselnosti nas po našem mnenju lahko opozarjajo naša delitvena razmerja v delovnih organizacijah, ki zaradi hipoteze o deformaciji delitve v korist srednje kvalificiranih, s katerimi je v pretežni meri združena tudi gospodarska moč, ohranja marsikatero negativno črto našega gospodarjenja in družbene učinkovitosti na sploh. Skratka, med drugimi negativnostmi tega stanja moremo v zvezi z našim vprašanjem poudariti tudi izvore protihumanistične miselnosti v naših razmerah.

Realnost možnega obstoja protihumanistične miselnosti v naših razmerah nam narekuje, da se proti njej borimo. Oblika te borbe, kot iz gornjih misli posredno sledi, pa je po mojem mnenju predvsem v težnji po odpravljanju potencialnih izvorov protihumanistične miselnosti.

Težiti bi bilo treba po odpravljanju delitvenih deformacij, ki kot se zdi, dajejo premočan poudarek srednje kvalificirani, administrativno-tehnično izvršilni izobrazbeni strukturi. Ta je najsplošnejša možna osnova protihumanistične miselnosti. Zaradi tega bi kazalo izvajati redistribucijsko politiko, ki bo deformacije v delitvi, iz katerih izvira protihumanistična miselnost, odpravila. Z njo se bo tudi ublažila materialna podlaga vrednotenja človeka »po denarju«, ki se v naših sedanjih razmerah že dokaj jasno kaže in s tem pomeni močan odtujevalni element med ljudmi v naši družbi. Posredno bo zgoraj opisano protihumanistično miselnost v osnovi odpravljalo tudi pospešeno povezovanje naših delovnih organizacij z vseh področij družbenega udejstvovanja, ki ga zavirajo v sedanosti prav subjektivni faktorji, pripadniki prej opisanega izvršilnega srednje kvalifikacijskega sloja.

Po vsem tem lahko sklepamo, da borba zoper protihumanistično miselnost hkrati vsebuje tudi zelo pomembne družbeno gospodarske aspekte, ki jih v težnji za realizacijo družbenoekonomske reforme nikakor ne smemo prezreti.

Ugotovili smo tedaj možne izvore protihumanizma v naših razmerah, ki so hkrati tudi izvori vseh drugih deformacij, ki jih želimo z družbeno-ekonomsko reformo odpraviti. S tem se bo nedvomno tudi okrepila vloga, mesto in položaj humanističnih strok v našem družbenem okolju.

Dr. Roman Modic

Najbrž premalo razmišljam o tako široko postavljenih vprašanjih, kot je tisto, ki ste ga postavili za temo vaše ankete, da bi nanj mogel dati celovit in prepričljiv odgovor. Če kljub temu poskušam ustreči vašemu vabilu, naj pomeni uvodni stavek obenem opravičilo za fragmentarni značaj in za ne posebno tehtno vsebino odgovora.

Predvsem naj takoj povem, da se ogrevam za uravnovešeno vlogo humanističnih in naravoslovno-tehniških ved v družbi nasploh, v šolstvu, gospodarstvu in tako naprej pa posebej, pri čemer je treba najbrž ravnovesje v vsaki veji družbene dejavnosti posebej opredeliti. Čeprav sem po stroki tehnik, ne štejem za pravilna stališča, ki bi hotela dati tolikšen poudarek in premoč naravoslovju in tehniki, da bi pomenile humanistične vede samo nepotreben okrasek. Seveda pa se lahko enako malo strinjam s stališči, ki bi šla v isti meri v nasprotno smer in ki bi imela za pomembna samo vprašanja preteklih, sedanjih in bodočih družbenih odnosov, ne pa tudi zakonov materialne prirode, ki hkrati definirajo razvitost družbe in življenjsko raven človeka. Najbrž ne bo težko najti v zgodovini primerov, ki so prepričljivo dokazali, kako je ena in druga skrajnost škodljiva za družbeno rast in razvoj.

Na področju vzgoje in izobraževanja, ki ga nekoliko bolj poznam, sem mnenja, da je treba pustiti dovolj mesta humanističnim predmetom, posebej še na srednjih strokovnih šolah, ki naj posredujejo mladim ljudem široko razgledanost, smisel za kulturne vrednote in čut za pravične odnose med ljudmi. Takšno mnenje opiram na sodbo, da so v ustrezni starostni dobi mladi ljudje najbolj dovzetni za nova spoznanja, pa tudi čas še imajo za razgled po področjih, ki ga kasneje pri poglobljenem strokovnem študiju ali poklicnem delu za to ne bodo mogli odmerjati v enakem obsegu. Pri tem pa ne zanikam očite potrebe, da pri-

dejo predmeti nekaterih humanističnih disciplin v učne programe tehniškega in naravoslovnega študija na fakultetah. V mislih imam zlasti tiste, ki se ukvarjajo z odnosi med ljudmi in z ekonomskimi, psihološkimi in sociološkimi zakonitostmi v družbi.

Zaradi prepričanja, ki sem ga izpovedal v začetku tega odgovora, mislim kot rektor tudi, da je mogoče zagotoviti skladno rast vseh ved, humanističnih in naravoslovno-tehniških, samo v okviru enotne univerze, ne pa z njeno delitvijo na humanistično, na tehniško in še morebiti na kakšno univerzo. Takšna delitev povzroči lahko v raznih okoliščinah prevalenco enega dela, v končni posledici pač le na škodo vseh.

Dr. Andrej Rijavec

Že samo dejstvo, da se kaj takega vprašuje, je simptomatično, saj prihaja kot odsev družbene in družabne klime našega časa, doma in po svetu, in ker vsakdanja praksa vedno znova potrjuje, da je obravnavano vprašanje eno od bistvenih v vsaki večji ali manjši človeški skupnosti, pa naj se le-ta tega zaveda ali ne.

Lahko se reče, da ni možno, da bi tudi »lačen hotel ali mogel verjeti sistemu«. A takoj, ko je zadoščeno temu prvemu predpogoju človekovega obstanka na zemlji (da je sit), se odpirajo ogromne možnosti razvoja civilizacije in kulture, ki (in kakor) jih beleži zgodovina človeštva. Kakšne so njune stopnje razvoja, podobnosti in raznolikosti dandanes na našem planetu, najbolje ilustrira mnogostranska razklanost sodobnega sveta. Vprašanje humanističnih ved postaja iz dneva v dan vse bolj pereče, pri razvitih in pri nerazvitih narodih, zlasti akutno pa se kaže v tehnološko naprednejših in najnaprednejših deželah. Tam se odvija neusmiljena tekma med materialnim in duhovitim, tekma, v kateri humanistične vede kot ene izmed predstavnic duhovnega kljub lastnemu absolutnemu napredku relativno bolj in bolj zaostajajo za razbohotenim razmahom civilizacijsko razumljivih, a predvsem v človekovo osebno epikurejsko ugodje usmerjenih materialnih dobrin. Ta mentaliteta potrošništva, računske izmerljivosti, pridobitnega, lahkotnega vrednotenja se je razširila tudi na duhovne dobrine: ob nesluteni razširjenosti kvalitetne literature se je izredno povečala količina kiča, ob vse večji dostopnosti tehtnih glasbenih stvaritev je ista tehnika nič kolikokrat pomnožila zvočno maso čutno zazibajoče, lahko prebavljive muzike, in podobno ...

V takem duhovnem podnebnju pomanjkanje zavesti o pomenu človeških vrednot v humanističnih vedah zlahka postaja plen ohlapnih, kratkovidnih in enostranskih pogledov na človekovo bivanje in nehanje. Na koncu take poti stoji visoko civilizirano, v tehničnem mišljenju izredno razvito, vendar duhovno nebogljenno bitje — moderna žival, ki je zato toliko bolj nevarna in usodna. Tak miselni svet seveda ne potrebuje filozofije, psihologije, estetike, teorije in zgodovine umetnosti. Čemu, saj vse te in ostale njih sestrške humanistične stroke ne prispevajo k neposrednemu tehnično-potrošniškemu kultu, ki postaja, če ni že postal, credo našega časa. S tega vidika so zares kar v »breme« šolstvu, gospodarstvu in družbi. V resnici pa je njihova odsotnost oziroma preslaba prisotnost dolgoročni kriminal, ki ga ni mogoče nadoknaditi z nikakršnimi kampanjami ali kulturnimi petletkami. Njihova prisotnost, zlasti

v šoli, mora biti nenehna, da bo vsak novi človeški rod mogel živeti človeka vredno življenje, življenje, ki naj bo ne samo na višji stopnji civilizacije, ampak tudi bolj humano in duhovno bogateje od tistega, ki so ga živeli predhodniki.

V tej luči se predmet ankete ne zdi problematičen. Vendar je že tako, da se je treba tudi o popolnoma logičnih, aksiomsko jasnih vprašanjih vedno znova spraševati, saj zavest kot taka ni nikoli dana. Izboriti jo je treba vedno znova, v vsaki generaciji in v vsakem posamezniku. V tem vidim prispevek te samoumevne, »nesmiselno smiselne« ankete.

Dr. Vojan Rus

O humanističnih vedah ne more kaj novega reči niti »humanistični« sentimentalizem, ki se samo zgraža nad materialno proizvodnjo, tehniko in potrošnjo in ki poskuša zbežati v vzvišeno-nemočno osamljenost in tradicijo — niti naivni antihumanizem, ki je samo obrnjeni sentimentalistični »humanizem«, saj se naravnost iz njega zateka v sentimentalno-absolutno obožavanje tehnike, »modernih« institucij in »struktur«.

Šele razčlenitev stvarnih sodobnih družbenih izkustev pokaže sedanje in možno bodoče mesto humanističnih strok.

Iz sodobnih svetovnih izkušenj bomo poizkušali poiskati dostop do naših slovenskih in jugoslovanskih razpotij.

Eden od zelo površnih predsodkov je oni o nemoči in nepotrebnosti humanističnih ved in o prepadu med njimi in nehumanističnimi strokami.

Trenutna precejšnja nemoč humanističnih ved, ki se čuti v vsem svetu, ne izvira iz njihove lastne nespremenljive prirode, ampak ima le trenutne vzroke. Res je kvalitetna dinamika in zapletenost sodobnih človeških vsebin silovitejša kot na primer kvalitetna dinamika odnosov Zemlja — Luna ali pa odnosov v notranjem ustroju atoma. Zato je izvenčloveške prirodne odnose večkrat lažje spoznavati in obvladati kot človeške. Vendar je tudi to zadnje mogoče in nujno.

Dokaz: če se ne zadržimo samo na sedanjem trenutku človeštva, nam že pogled na neposredno preteklost odpre povsem drugačno podobo. Zapletenost, gibljivost in mnogostranskost človeštva — predmeta humanističnih ved ni nujno vzrok njihove nemoči, ampak jim je lahko močna spodbuda. Prav zgodovina XX. stoletja je s svojo zgoščeno dramatikom, ki je zajela vse človeštvo, zahtevala tak vzpon in uveljavljanje humanističnih ved, da mu doslej ni primere. Humanistične teorije kot marksizem, leninizem, keynesianstvo in podobne so bile med odločujočimi dejavniki doslej največjih družbenih preobratov: oktobrske revolucije, zloma kolonializma in politične osvoboditve dveh tretjin človeštva po drugi svetovni vojni in tudi reforme zahodnega kapitalizma. Pred temi dogodki so bili vsi veliki družbeni preobrati podobni povsem stihijni, brezkončno omahujoči, razliti in zapleteni nižinski reki. Res je sodobne družbene spremembe težko primerjati z odkritjem nuklearne energije, raket, s kibernetiko, toda težko bi rekli, da so manj pomembne.

Zaradi kiklopskih preobratov človeštva v XX. stoletju so sedaj nastali novi družbeni zapleti, nove težnje in oblike — od neokapitalizma, neostalinizma do močnejših teženj k samoupravni družbi, od postindustrijske družbe do novih struktur v nerazvitih deželah, od vseobče za-

vesti o gladu in zaostajanju nerazvitih dveh tretjin človeštva do potrošništva v razvitem svetu. Poglavitni vzrok trenutne krize humanističnih strok je, da so nove družbene oblike prinesle tudi prožnejše oblike podrejanja in paraliziranja kritičnosti humanističnih ved. Drugi vzrok krize pa je, da se humanistične vede niso tako moralno in teoretsko-metodološko prilagodile novim pogojem, da bi dohajale silovito družbeno in človeško spreminjanje. Te vede so trenutno res zaostale za najnovejšimi človeškimi in družbenimi dilemami. Toda ti stvarni problemi so humanističnim strokam nepresahljiv izvor njihove bodoče življenjskosti, saj človeštvo ta vprašanja vse težje obvladuje brez spoznavanja sedanjih in brez zamišljanja bodočih ljudskih vsebin in odnosov. Na primer človeštvo vse hitreje obvladuje prirodne sile izven sebe. Ker pa vzporedno s tem ne oblikuje ustrezno sebe, se lahko sile, ki jih je človeštvo samo sprožilo — atomska energija, masovna potrošnja — vsak trenutek usodno obrnejo proti samemu človeku.

Hitri razvoj »prirodnih« ved, tehnike in materialne proizvodnje, ni torej posmrtna pesem humanističnim strokam, ampak vse bolj oster in objektivni imperativ njihove kvalitetne rasti in vse večjega vpliva. Skoraj vsi sodobni veliki fiziki, z Einsteinom na čelu, so bili večkrat bolj neposredni in odgovorni znanilci moralnih obvez in nalog, ki rastejo pred človeštvom zaradi kopičenja človeško nekontroliranih tehničnih sil kot pa mnogi povprečni, pozitivistično in apologetsko usmerjeni »humanistični« strokovnjaki. Ti veliki prirodoslovci so živi dokazi, da celovitega človeka in njegove znanosti sploh ni mogoče razsekati na dve ločeni polovici — na »izdelovalca orodij« (homo faber) in »človeškega človeka«, na absolutno humanistične in absolutno nehumanistične znanosti. Tudi razvoj slovenske znanosti priča o tem.

Dejanska družbena nasprotja so stalno plodno tlo tudi za humanistične stroke v Jugoslaviji, posebno pa še v Sloveniji.

Humanistične vede v Sloveniji močno zaostajajo za našimi družbenimi spremembami, kljub temu da so dosegle določen napredek z osvoboditvijo od skrajnih dogmatizmov in z zbiranjem izkustvenega materiala. Vendar: Slovenija ni po hitrosti družbenih sprememb — elementi samoupravljanja, zmanjšan delež kmečkega prebivalstva, večji delež zaposlenih žensk, hitra urbanizacija, daleč pod svetovnim vrhom, toda po vlogi humanističnih strok ni daleč nad svetovnim dnom.

Zlasti tisti del humanističnih strok, ki naj prispeva k vzgoji človeka, k oblikovanju njegove osebnosti in družbenosti, ima v Sloveniji slabši položaj kot marsikje drugje v svetu in v Jugoslaviji. Delež humanističnih ved na večini visokih šol je neznaten v primerjavi z prenekaterimi deželami Zahoda in Vzhoda. Podobna puščava vlada na srednjih strokovnih šolah, kjer je večina slovenske srednješolske mladine. Vzgojnost je močno zakrnela na osnovnih šolah, pri predšolski mladini je pa praktično ni, saj naše predšolsko varstvo močno zaostaja za kako sosednjo kapitalistično deželo. Če ne bo kmalu temeljitih sprememb, bomo lahko velik del mladih slovenskih strokovnjakov s srednješolsko in visoko šolsko izobrazilo, mladih in srednjih (po starosti) političnih aktivistov odpisali kot pomembnejše in razvite dejavnike politične iniciativnosti in kritičnosti, ki je pogoj vsebinske demokracije, samoupravljanja. To velja tudi za najširši krog bodočih možnih samoupravljalcev.

Humanistične vede so večkrat izločene iz procesov družbenega odločanja — celo na svojih delovnih področjih. Njihova kritičnost in zavzetost ima večkrat težke posledice in večkrat jim dovoljujejo samo vlogo apologeta, servisa, informatorja, svetovalca — in kadar tako vlogo sprej-

mejo, se humanistične stroke že odrečejo same sebi, svojemu jedru, se odrečejo obravnavi najbolj žgočih človeških dilem.

Bolezni slovenskih humanističnih strok so vtikane v naša temeljna družbena nasprotja in enostranskosti, ki predstavljajo posebne oblike že omenjenih nasprotij sodobnega sveta: boja med birokratizmom in poglobljeno demokracijo, med starimi in novimi socialnimi ustroji. Prišli smo v krizo, ker smo desetletja preveč razvijali samo sredstva za proizvodnjo in mrežo različnih ustanov, zapostavljali pa kultiviranje človeka kot ustvarjalca dobrin in razvitejših odnosov. Druga enostranskost, ki moreče pritiska celo našo družbo, izvira iz površne teze nekaterih politikov, da so zadostno gibalo našega celotnega družbenega razvoja materialno-potrošniške želje in težnje zajeti čim večji dohodek na tržišču, kar pa je seveda večkrat zelo daleč od delitve po delovnih rezultatih. Obe enostranskosti sta se naslanjali na »marksistično« dogmo, da je gospodarski temelj (iz katerega so seveda izločili ustvarjalno silo in medčloveške odnose) ne le bistven pogoj, ampak edino gonilo družbe. Zaradi tega in zaradi pojavov oblastništva je samoupravljanje že dolgo v zastoju. Deloma se je uveljavilo v osnovnih družbenih celicah, toda kljub njegovemu dvajsetletnemu obstoju še veliko bistvenih odločitev prihaja samo iz ozkih oblastniških skupin.

Te družbene enostranskosti so zelo zožile prostor zavestnemu, kvalitetnemu in demokratičnemu družbenemu usmerjanju, izobrazbi, vzgoji in kultiviranju družbenih odnosov. Ker pa so humanistične stroke živi organski deli teh naših pastorkov, so bile z njimi odrinjene one same.

Zato je ključ bodoče usode naših humanističnih strok predvsem v *politiki*, v centrih odločanja. Ker so te stroke ujete v izrazita *obča* družbena nasprotja, lahko ta nasprotja in zakrnelost humanističnih strok reši predvsem *obča* družbena akcija, vodena iz odgovornih občedružbenih središč; in ta *obča* družbena nasprotja ni mogoče rešiti brez bistveno večje in kvalitetnejše vloge humanističnih strok.

Naše in tuje izkušnje kažejo, da so glavni pogoj uresničitve humanističnih strok v družbenem življenju realni odnosi družbenih sil. Kvaliteta in moralnost humanističnih strok je le nujen, ni pa najvažnejši pogoj te uresničitve.

Dr. Lujo Suklje

Vaši anketni vprašanji bi mogli stati v naslovu strnjenege spisa, ki bi ga pripravil kak razgledan humanistični delavec z namenom, da bi bil osnova za pripombe in misli anketirancev. Odgovoriti nanji v nekaj vrsticah pa brzkone ne bo mogoče niti tistim, ki so — nasprotno kot jaz — znotraj humanističnega delovnega prostora, kakor ste ga opredelili. Tako se bodo te moje pripombe vprašanj, na kateri si želite odgovor, komaj dotaknile.

Ce bi sodil po sredstvih, ki jih naša družba namenja izobraževanju in raziskovanju na področju humanističnih ved, potem glede na delež teh sredstev v skupnih sredstvih za takšne namene ne bi mogel reči, da ravnamo s humanističnimi vedami mačehovsko. Seveda, če gledamo na absolutno velikost sredstev, so ta premajhna tako za področja humanističnih kakor drugih ved; tolikšna so pač, kolikršna sedaj zmoremo glede na naš gospodarski položaj, kakršen je po vseh napakah, na ka-

terih smo se deloma iz nuje, deloma pa brez potrebe v preteklosti učili. Pravzaprav pa se pri financiranju izobraževanja in raziskovanja še vedno premalo sprašujemo, ali je sedanje stanje odsev naših resničnih potreb in ali nove zahteve ustrezajo prihodnjim koristim. Tako smo se letos, ko smo na ekonomsko fakulteto v Ljubljani vpisali nad 700 novincev in na ekonomsko komercialno šolo v Mariboru nad 400, malo ali nič zanimali, če res toliko ekonomistov potrebujemo; in če jih, ali jih mar ne zato, ker smo ekonomske odnose brez potrebe zamotali, kar se je le dalo. Gordijski vozle teh zamotanih odnosov pa bo lažje presekati z manjšim številom dobrih ekonomistov kakor razvozljevati z vojsko povprečnežev. A to je bil samo primer za vrsto stvari, ki jih puščamo na poti, na katero smo jih v nevednosti ali iz malomarnosti zakotalili.

Ne vem, ali ste naslovni vprašanji postavili zato, ker gre morda za krizo humanističnih ved. Kriza humanizma gotovo obstaja, če lahko razumem pod humanizmom sistem temeljitega in strpnega iskanja resnice, razumnega preudarjanja, logičnega zaključevanja in jasnega, jedrnatega izražanja, pa tudi toplega razumevanja pri urejanju odnosov med posamezniki in med skupinami ljudmi. Če pa danes pregledamo našo javno izgovorjeno, pisano ali tiskano besedo, moramo ugotoviti, kako pogosto zamenjamo tehtnost in jedrnatost izraza z izumetničeno, plehko gostobesednostjo, duhovitost z grobstvijo, dovtip s psovko, dokaz s podtikanjem, seksualno iskrenost s perverzno, žlahtnost gledališke besede s hrupno akrobacijo, čistost domače govornice s ploho tujk, ki jim ne poznamo več izvora, svobodo s pobalinstvom. Zamenjujemo demokracijo z neodgovornim vtikavanjem v stvari, na katere se ne razumemo, strokovno odgovornost z birokracijo, humanistično dogovarjanje z lažnim demokratskim sestankarstvom, znanstveno jasnost in skromnost z nabuhlim slepomišljenjem.

Pot iz teh zagat ni v upravnem uveljavljanju humanističnih ved v šolstvu, gospodarstvu, v družbi; ni v novem obremenjevanju učnih programov šol vseh vrst s humanističnimi predmeti po vaši definiciji. Izjema pri tem je latinščina, ki bi jo bilo po mojem mnenju dobro spet uvesti v gimnazije, ne v obsegu, v kakršnem je bila včasih, ne z vsem dolgočasjem punske in galske vojne, pač pa v sodobni pedagoški obleki, z namenom, da bi vzporedno z matematiko bistrila duha, zraven pa bodoče humaniste seznanjala z osnovami naše civilizacije in olajšala visokošolski študij, ki v mnogočem izhaja iz teh osnov. Sicer pa obnovimo humanizem z novim uveljavljanjem njegovih odlik v vseh naših osebnih, šolskih, gospodarskih in družbenih odnosih, humanističnim vedam pa dajmo povsod tisto mesto, ki jo zahteva kulturna rast človeka ter smotrna ureditev družbe in gospodarstva. Kakovost dela, opravljenega na področju humanističnih ved, bo o takem mestu mnogo odločala.

Dr. Fran Zwitter

Ni potrebno dokazovati, da ne živimo samo v naravi, ampak tudi v družbi, in da obstoje poleg naravoslovnih tudi družbene in sploh humanistične vede. Res je, da je npr. v francoščini beseda »science« nekoč pomenila in včasih še danes pomeni samo naravoslovje (faculté des sciences = naravoslovna fakulteta), česar pri nas nekateri ne vedo in

je zato npr. naslov Rousseaujeve *Histoire de la science* preveden v slovenščini »Zgodovina znanosti« (Lj. 1955) in ne »Zgodovina naravoslovja«. Vendar se pa danes povsod govori o družbenih in humanističnih znanostih in njihovega obstoja kot znanosti ni treba dokazovati. Spričo velikih uspehov naravoslovnih znanosti je pa danes zelo razširjeno naziranje, ki jih vrednoti mnogo višje kakor pa humanistične znanosti; to naziranje srečujemo tudi pri nas, zlasti tudi pri mladini, in so razlogi zanj tudi v današnjem stanju v humanističnih znanostih (česar se bom moral še dotakniti). Ne more pa biti dvoma o tem, da tako naziranje vodi v enostranskost. Ze sama tehnika ne sloni samo na teoretičnih naravoslovnih vedah, ampak vsaj tudi na vprašanju gospodarske rentabilnosti svojih aplikacij, kar ni naravoslovni problem. Sodobna agrarna vprašanja, posebno tudi v socialističnem svetu, dokazujejo, da jih ni mogoče rešiti samo na podlagi napredka agronomske tehnike brez upoštevanja človeškega in družbenega faktorja. Brez tega faktorja postanejo nerazumljivi zadnji cilji tehnike in medicine. Napredek fizike je omogočil nesluten napredek človeštva, a tudi njegovo uničenje; odgovor na vprašanje, za katero od teh alternativ se bo človeštvo odločilo, pa ni naravosloven problem. Zato je jasno, da mora ves naš pogled na svet, vse prizadevanje za razvoj znanosti in vsa izobrazba v šolah težiti za harmoničnim upoštevanjem in sorazmerjem med naravoslovnimi in družbeno-humanističnimi vidiki.

Bilo bi pa napačno, če bi se omejevali samo na poudarjanje pomena družbeno-humanističnih ved in kvečjemu še zahtevali zanje boljše materialne pogoje in več finančnih sredstev, zatiskali pa oči pred dejstvom, da utegnejo biti vzrok za njihovo premajhno upoštevanje tudi razmere v teh vedah samih. Kakor v vseh znanostih velja tudi zanje merilo kvalitete in kritičnosti. Če tega ni, ne pomagajo nič vsi materialni pogoji in vsa finančna sredstva, pa tudi ne kopičenje manj kvalificiranih kadrov. V takih razmerah se razvoj usmerja bolj v kvantiteto kakor v kvaliteto. Prav za Jugoslavijo in tudi za Slovenijo si je mogoče postaviti vprašanje, če niso — ob upoštevanju naših materialnih možnosti in kapacitete kadrov, ki jih imamo — materialna sredstva v celoti vendar zadovoljiva, so pa napačno razdeljena. Kar se tiče zgodovinskih ved v Jugoslaviji, je precej splošno znano, da se na vso moč favorizira samo raziskovanje najnovejše zgodovine, da pa vendar primeroma skromno število raziskovalcev starejše zgodovine s skromnimi sredstvi drži nekako korak z razvojem znanosti drugod, tega pa za rezultate raziskovanja najnovejše dobe — z nekaterimi izjemami — ni mogoče trditi. Brez reševanja teh vprašanj prav v vseh družbenih in humanističnih vedah ni mogoče pričakovati, da bi te vede v naši družbi uživale ugled, ki jim pripada po njihovem pomenu, a tudi ne bo mogoče preprečevati, da bi se kvalitetnejši del mladine odvrčal od njih in usmerjal drugam.

Problem pritiska od zunaj na razvoj znanosti je zelo star in obstaja tudi v zgodovini naravoslovnih znanosti. To dokazuje primer Galileija. Razumljivo pa je, da je še bolj aktualen v zgodovini humanističnih in družbenih ved, čeprav so v tem oziru razlike med raznimi vedami, pa tudi med raznimi področji in problemi v okviru iste vede. Pruski kralj Friderik II. je pisal, da vladarji začno z vojno, kadar se za to odločijo, in prepuste kakemu juristu skrb za to, da to upraviči. Napoleon, ki je iz čisto političnih razlogov vzpostavil katoliško cerkev kot državno cerkev v Franciji, je toleriral delo naravoslovcev čisto drugačnih nazorov, kakor so bili Laplace in Lamarck, kolikor so se omejevali na naravoslovje in niso posegali v področja filozofije in religije, medtem ko je

hotel zgodovinarje in juriste popolnoma podrediti v službo svojemu režimu. Kljub temu pa vidimo, da so znanstvene tendence v filološko-historičnih vedah celo v XVII. stoletju, dobi prevladovanja verskih ortodoksij, izražajo se pa na svojevrsten način; to je doba velikih znanstvenih slovarjev, nastanka historičnih pomožnih ved, kritičnih izdaj virov, torej usmerjenosti, ki jo označujemo za erudicijo. To je bilo v tedanji dobi manj nevarno, kolikor se ni dotikalo delikatnih področij kakor npr. Simonova filološka-historična kritika biblije, kar je bilo seveda takoj zadušeno. Probleme sinteze so pa ti eruditi namenoma ali nenamenoma zapostavljali in je prišla doba sintez v historično-filoloških vedah šele pozneje, v drugi polovici XVIII. stoletja, ko se je ves položaj spremenil. Ta vprašanja so pa bila aktualna tudi pozneje in so aktualna tudi danes. O pravih humanističnih in družbenih vedah moremo govoriti le tam, kjer obstaja tendenca za poglobljenim, kritičnim in pogumnim postavljanjem vseh problemov in razpravljanjem o vseh argumentih. Kjer se pa sprejemajo že dokončne sinteze in že izdelani okviri in je vse prizadevanje le v tem, da se vse to izpolni z detajli in izdela v podrobnostih, kjer vlada duh prilagodljivosti, celo prilagojevanja vsako leto menjajočim se situacijam — tam more to roditi trenutne koristne rezultate, ne more pa biti govora o tem, da bi to privedlo do znanstvenih spoznanj trajne veljave in da bi na tak način v šolah obravnavane družbene vede bile privlačne za kritični del mladine.

Medtem ko opažamo pri nas v zadnjih letih napredek na poti do teh spoznanj, se pa na drugi strani širi miselnost, da je vsa vrednost znanosti le v tem, da neposredno služi potrebam prakse. V zvezi s tem so poskusili kar najbolj omejiti osnovna sredstva za delo znanstvenih ustanov in postaviti njihovo materialno osnovo na bazo pogodb za izvršitev konkretnih nalog, kar naj privede te ustanove v odvisnost od gospodarskih in drugih organizacij ali jih celo spremeni v njihove servise. To vprašanje je važno za vse znanosti, tudi naravoslovne, kjer bi take tendence privedle do zanemarjanja osnovnih disciplin v korist čiste aplikacije in tako imenovanih razvojnih dejavnosti, posebej važno je pa za humanistične in družbene vede. Tu je poudariti, da je pomen znanosti za družbo in tako imenovano prakso ogromen, da pa znanost tega ni dosegla z udinjanjem tako imenovani praksi, ampak s tem, da je ostala zvesta svojim osnovnim nalogam, kar je potem moralo dobiti velik pomen za vso družbo. Taka komercializacija mora voditi do površnosti in špekulacij; finansiranje kake naloge po na tem zainteresirani družbeni organizaciji, naloge, ki naj jo izvede znanstvena ustanova, ki je znana po svoji prilagodljivosti, more privedi do rezultatov, ki so za naročnika prijetni, za znanost pa malo pomembni. Zato velja tudi tu načelo, da znanosti dosegaajo svoj pomen in svojo vlogo le s tem, da ostanejo zveste svojim osnovnim nalogam in ciljem.

Dr. Anton Zun

Po moji presoji je nedvomno zmotno naziranje, da objektivno učinkovanje sodobnega znanstvenega in tehnološkega razvoja potiska v ozadje potrebo po humanističnem izobraževanju. Res so naravoslovne in tehnične stroke s tem razvojem najbolj tesno povezane. Toda materialna proizvodnja in tehnični napredek zahtevata tudi neposredno so-

delovanje vrste humanističnih strok. Mar je ta proces možen, ne da bi v njem odločilno sodelovali npr. teoretiki politične ekonomije, sociologi, industrijski psihologi in drugi humanistični strokovnjaki?

To je seveda le ena stran problema. Druga stran je v tem, da procesa človekove emancipacije ne vsrkava zgolj materialni družbeni napredek, marveč vzporedno z njim tudi humanistična preobrazba človeka kot nosilca tega razvoja. Zgodovinska vizija življenja »onstran materialne nuje« je postopno ostvarljiva le ob vzajemnem naraščanju materialnega in duhovnega bogastva, vse bolj svobodnem zadovoljevanju materialnih in duhovnih potreb, premagovanju razlik med fizičnim in umskim delom, s tem pa tudi nenehnem kvalitativnem poglobljanju in kvantitativnem razširjanju področja intelektualnega snovanja in duhovnega življenja.

Ce se je naša družba vključila v takšno pot zgodovinskega razvoja, potem bržkone ni več mogoč noben pridržek glede nujnosti in potrebe humanističnega izobraževanja. Pomisleki se lahko nanašajo le še na njegovo vsebino in organizacijo. V tem pogledu res še obstajajo mnoge hibe in pomanjkljivosti, kar pomeni, da sedanji položaj na področju humanističnega izobraževanja nikakor ne zadovoljuje.

Humanistično izobraževanje je institucionalizirano v sistemu srednjega in visokega šolstva. V okviru srednjega šolstva je položaj na gimnazijah nedvomno znatno boljši kot na srednjih strokovnih (tehničnih ipd.) šolah. Na gimnazijah se je dosedanjim tradicionalnim humanističnim predmetom v zadnjih letih priključila še sociologija. Mimogrede moram opozoriti, da se ta predmet vse doslej niti metodološko niti vsebinsko še ni dovolj oblikoval. Vzrok za to so med drugim tudi nenehni delni posegi v strukturo predmeta, učni program in učbeniško literaturo, kar preprečuje organsko vključitev predmeta v izobraževalni proces. V srednjem strokovnem šolstvu, razen delno na ekonomskih srednjih šolah, pa so humanistični predmeti zgolj splošno dopolnilo strokovnemu izobraževanju. Poleg drugih ukrepov za okrepitev humanističnega izobraževanja na teh šolah, bi morali v učne načrte vnesti temelje obče sociologije, s posebnim poudarkom na tistem delu sociologije, ki ustreza profilu in namenu šole.

Poseben problem je humanistično izobraževanje na področju visokega šolstva. Pri tem ne posegam na tiste fakultete, ki imajo že po svojih študijskih načrtih pretežno ali vsaj delno humanistično usmeritev (filozofska, pravna, ekonomska fakulteta), čeprav imajo tudi tam prenekatere probleme (tako npr. na ekonomski fakulteti glede splošne sociološke izobrazbe). V mislih imam naravoslovne in tehnične fakultete. Tu je že dejansko vzniknilo vprašanje, ali so humanistične stroke v breme naravoslovnemu in tehničnemu izobraževanju? Zdi se, da so nekateri res tega mnenja. Zato pojmujejo humanistične stroke kot navrhek strokovni izobrazbi, ki bi sicer lahko shajala tudi brez njih. Razumljivo je, da so takšni pogledi povsem nasprotujoči tistemu, kar sem skušal poudariti o poti in smeri našega družbenega razvoja.

Občutek imam, da se je v našem visokem šolstvu skoraj že pogloboko zakoreninilo razlikovanje med humanistično in »strokovno« orientacijo. Univerza ne more biti zgolj »tovarna strokovnjakov«, ker bi s tem opustila svojo tradicionalno humanistično funkcijo, zaradi katere ima svoj posebno pomemben položaj v procesu demokratizacije družbe. Po drugi strani pa univerza ne more in ne sme biti suženj zgodovinske tradicije, ker bi se tako osamila nasproti novim tokovom in pojavom, ki prevevajo strukturo sodobne družbe. To pomeni, da bi

univerza morala doumeti zlasti probleme gospodarstva; pa tudi obratno, gospodarstvo bi moralo njene probleme dojemati kot svoje lastne. Univerzo morata istočasno prežemati njena praktična namembnost in njena tradicionalna humanistična vloga. Po moji presoji je to eno izmed temeljnih vprašanj, v katerega bo morala poseči reforma univerze, ki jo že dolgo napovedujemo, ne da bi pri tem doslej kaj bistvenega povzeli in dejansko uresničili.

Končno želim omeniti še nek pojav. V zadnjem času smo slišali nekaj pripomb na preveliko število študentov humanističnih fakultet. Na odločitve študentov ob vpisu na fakultete nedvomno vplivajo različne okoliščine. Toda upam si trditi, da bi sociološka raziskava kot glavno determinanto študentove odločitve vendar izluščila osebne motive, ki pretežno izhajajo iz dispozicije do stroke. Mlado generacijo torej pritegujejo humanistične stroke. To nikakor ne pomeni odmika od družbene stvarnosti, kakor nam nekateri včasih zatrjujejo, saj so humanistične znanosti najbolj tesno povezane s problemi razreševanja protislovij sodobnega družbenega življenja. Prav ta splošna vloga humanističnih znanosti dokaj jasno nakazuje, kakšna bi morala biti njihova posebna vloga v našem šolstvu, gospodarstvu in družbi.

Nastanek trovalentne logike in njen filozofski pomen

Dr. Frane Jerman

Lukasiewicz v svojem poslovilnem predavanju leta 1918 poroča, da se je v letih med prvo svetovno vojno ukvarjal s konstrukcijo večvalentne logike, to je takšne logike, ki bi imela, prvič: več kot dve logični (resničnosti) vrednosti, drugič: pri kateri ne bi bil obvezen zakon o izključeni tretji možnosti ali pa bi moral biti modificiran, in tretjič: kjer zakon neprotislovnosti v tradicionalni obliki ne bi bil obvezen. S konstrukcijo takšne logike je skušal avtor dokazati, da logične osnove determinizma niso absolutno veljavne. Hkrati pa je šlo tudi za odkritje popolnoma novega področja logike, za popolnoma novo razsežnost, ki jo je Lukasiewicz primerjal z razsežnostmi, kakršne je dobila geometrija s konstrukcijo neeuklidskih geometrij. Filozofska, spoznavno-teoretska plat polivalentnih logik, ki še do danes ni v celoti pojasnjena niti razvita, je za filozofijo zelo pomembna.

Leta 1920 je Lukasiewicz razkril pot, po kateri je prišel do pojma tretje logične vrednosti in s tem do pojma trovalentne logike. V svojem referatu z naslovom *O pojmu možnosti*¹, tj. poročilu o referatu, ki ga je imel 1920. leta na znanstvenem zasedanju poljskega filozofskega društva, je analiziral logično vsebino pojma možnosti. Svoje razpravljanje je oprl na raziskovanje logičnih zvez, ki veljajo med naslednjimi šestimi skupinami stavkov: S je P; S ni P; S je lahko P; S ne more biti P; S lahko ni P; S ne more ne biti (torej mora biti) P (S je subjekt, P je predikat stavka). Lukasiewicz je menil, da imamo tri možne nazore o navedenih logičnih zvezah:

1. Prvi nazor, ki izhaja iz tradicionalne logike, trdi naslednje: »... če je res, da 'S mora biti P', potem je tudi res, da velja 'S je P', in narobe. Če menimo, da med navedenimi stavki niso možne nobene druge logične zveze, stojimo na stališču tradicionalne logike...«²

2. Naslednji nazor je determinističen in ga Lukasiewicz v logični obliki predstavlja takole: »... če je res, da velja 'S je P', potem je res, da 'S mora biti P', in če je res, da 'S ni P', potem je tudi res, da 'S ne more biti P'. Ta nazor morajo sprejeti vsi, ki menijo, da je nemogućnost v priznavanju protislovnih stavkov, nujnost pa v priznavanju stavkov, ki jih implicira protislovje...«³

3. Poleg tega nazora, ki je eksplikacija logične osnove filozofskega determinizma, pa obstaja še tretji nazor, ki ga Lukasiewicz označuje takole: »... če je res, da je 'S lahko P', potem velja tudi, da 'S lahko ni P', in narobe, če je res, da 'S lahko ni P', tedaj je 'S lahko P'...«⁴ Ta nazor ustreza filozofskemu indeterminizmu, ki ga karakterizira čista obojestranska možnost »... po kateri *more biti* samo to, kar *ni nujno*, da je...«⁵

Łukasiewicz je skušal sestaviti razpredelnico navedenih logičnih odnosov hkrati s filozofsko relevantnimi odnosi, ki so v njih implicirani (determinizem in indeterminizem). Oglejmo si tabelo, ki je zelo pomembna za nastanek trovalentne logike:

| | |
|---------------------|-------|
| S je P | 0 1 — |
| S ni P | 1 0 — |
| S more biti P | 0 — 1 |
| S ne more biti P | 1 — 0 |
| S more ne biti P | — 0 1 |
| S ne more ne biti P | — 1 0 |

(1 je znak za resničnost, 0 za neresničnost, — za protislovnost).

Vse zveze, ki smo jih navedli, so izpolnjene, tam pa, kjer se nahaja črtica, ni mogoče brez protislovja vstaviti niti 1 niti 0. Če je npr. stavek »S more ne biti P« neresničen (0) in velja, da je stavek »S ne more biti P« resničen (1), tedaj bi moral biti prvi stavek v zvezi s prvo kolono zgornje razpredelnice »S je P«, ki je tu neresnična, resničen; če pa je stavek »S more ne biti P« resničen, tedaj bi glede na tretjo kolono »S more biti P«, ki je tu neresnična, moral biti resničen. »Temu protislovju bi se lahko izognili, če bi sprejeli, da obstaja poleg resnice in neresnice še tretja logična vrednost stavkov.«⁶ To tretjo vrednost podaja Łukasiewicz kot »možnost« in jo grafično označuje s številko 2. S tem so prazna (črtkana) mesta v razpredelnici izpolnjena. »Vendar v tem primeru ne stojimo več na stališču aristotelovske logike, ampak je pred nami neka nova, nearistotelovska logika, ki bi jo bilo mogoče imenovati 'trovrednostna'.«⁷

Łukasiewiczzeva analiza torej kaže, da so v trovalentni logiki kompatibilni tudi nekateri stavki, ki v dvovalentni logiki niso. Nekoherentnost izgine takoj, ko vstavimo znak za tretjo možnost. Iz omenjenega, sicer kratkega, a vsebinsko polnega avtoreferata sledi, da je Łukasiewicz gradil svojo idejo trovalentne logike na pojmu obojestranske možnosti, kar je (kot bomo videli kasneje) odkril pri študiju Aristotelove modalne logike, lahko pa tudi pri svojem kolegu, prof. dr. T. Kotarbińskem, enem najpomembnejših poljskih filozofov polpretekle in sedanje dobe. Ta je namreč že leta 1913 v članku *Problemi eksistence prihodnosti*⁸ teoretsko in brez logičnega izračuna omenil možnost nove trovalentne logike. Tudi Kotarbiński je postavil to novo logiko na temelj pojma možnosti, ki zadeva sodbe o prihodnosti. Najprej ugotavlja, da »... lahko domnevamo, da je vsa resnica večna, ni pa od vekomaj...«⁹, kar pomeni, da se resnica vedno znova poraja in da ni že vnaprej določena. »So namreč takšne sodbe, ki postanejo resnične šele v določenem trenutku... njihova resničnost se razvije, nastane.«¹⁰ Prihodnost torej ni dana, njena resničnost je v prihodnosti. Med sodbami o prihodnosti pa razlikuje takšne, ki so resnične že v času njihovega izrekanja (npr. sodbe, ki temelje na naravnih zakonitostih) in sodbe (akcidentalne), ki v času izrekanja še ne morejo biti niti resnične niti neresnične. »... nobena izmed možnih sodb torej ni niti resnična niti neresnična...«¹¹ »Dejansko eksistira poleg eksistence in neeksistence še tretja možnost...«¹² Tretja možnost naj bi izražala tako imenovane *nedoločne* sodbe.

Ugotoviti moramo, da se Łukasiewicz nikoli ni skliceval na omenjeni članek Kotarbińskega. Tok misli pri obeh filozofih pa je dokaj podoben. Oba sta imela namreč isto izhodišče: pojem tretje možnosti kot tretje logične vred-

nosti. Ko navajam članek Kotarbiúskega, hočem samo poudariti, da je bila ideja o trovalentni logiki pristopna že v poljskem filozofskem in logičnem prostoru, to pa zlasti zato, ker stara tradicionalna pa tudi nova stavčna (propozicionalna) logika nista omogočali logične analize vseh možnih tipov logičnih stavkov (to je takšnih, ki jim je mogoče pripisovati resničnost ali neresničnost). Prav ta neraziskani tip sodb tvorijo sodbe o prihodnosti akcidentalnega značaja in se po svoji logični vsebini navezujejo na modalne stavke.

Še istega leta, tj. l. 1920, je Łukasiewicz v referatu *O trovalentni logiki*¹³ natančneje poročal o novi logiki. Aristotelovska logika pozna samo dve logični vrednosti, in sicer resnico in neresnico. Po znanih pravilih lahko izrazimo vse zakone dvovalentne logike z načeli istovetnosti resnice, neresnice in enakosti resnice, neresnice z načeli izhajanja in definicijami negacije, logičnega seštevanja (disjunkcije) in logičnega množenja (konjunkcije). V nearistotelovski logiki ostanejo ta načela skoraj nespremenjena, vendar pa moramo poleg obeh logičnih vrednosti (resnice in neresnice) dopustiti še sodbe, ki niso niti resnične niti neresnične. Tako dobljeno tretjo logično vrednost si Łukasiewicz zamišlja kot »možnost« in jo označuje s številčnim znakom 2. Glede na uvedbo tretje logične vrednosti se morajo seveda ustrezno spremeniti pravila, ki zadevajo resnico in neresnico v stavčnem računu. Łukasiewicz jih izpopolni takole:

$$\begin{aligned} \text{Načela istovetnosti: } (0 = 2) &= (2 = 0) = (1 = 2) = (2 = 1) = 2 \\ (2 = 2) &= 1 \end{aligned}$$

Načela izhajanja:

$$\begin{aligned} (0 \text{ c } 2) &= (2 \text{ c } 1) = (2 \text{ c } 2) = 1 \\ (2 \text{ c } 0) &= (1 \text{ c } 2) = 2 \end{aligned}$$

(znak c pomeni implikacijo, tj. stavčno zvezo »Če ... potem ...«)

Vse druge definicije in omenjena načela ostanejo v tej logiki nespremenjeni, spremenljivke pa lahko dobijo vse tri logične vrednosti.

Łukasiewicz v nadaljevanju ugotavlja, da se zakoni trovalentne logike delno razlikujejo od zakonov dvovalentne logike, ker so npr. nekateri zakoni dvovalentne logike v trovalentni celo napačni, nekateri pa samo možni. »... med drugimi tudi zakon $(a = a') = 0$, kajti za $a = 2$ je stavek resničen $(a = a' = 1)$; to dejstvo kaže, da v trovalentni logiki ni antinomij...« (apostrof pomeni negacijo).¹⁴ Łukasiewicz meni, da je teoretski pomen trovalentne logike v tem, da je prvi poskus konstrukcije nearistotelovske logike »... ali in kakšen praktičen pomen bo imel ta novi sistem nearistotelovske logike, se bo pokazalo tedaj, ko bodo v luči novih logičnih zakonov izvedena raziskovanja logičnih pojavov, ki nastopajo v deduktivnih vedah, in ko bo mogoče izkustveno primerjati posledice indeterminističnega pogleda na svet, ki je metafizični temelj nove logike...«¹⁵

Tu imamo torej prvo eksplikacijo načel novega logičnega sistema. Avtor skuša predstaviti trovalentno logiko kot logično bazo indeterminizma, kjer v tistih primerih, kjer sta dva stavka »možna« in imata zato logično vrednost »2«, zakon o neprotislovnosti ne velja več, o čemer se je mogoče prepričati iz prej navedene razpredelnice modalnih stavkov.

V zvezi s trovalentno logiko je Łukasiewicz v tem času pisal daljšo razpravo, ki pa je kasneje ni objavil v celoti. V nameravanem delu je hotel »... predstaviti dvovalentno logiko tako, da bi se pokazala trovalentna logika kot naravna notranja razširitev dvovalentne...«¹⁶ V tej razpravi z naslovom

Dvovalentna logika je sistematično obrazložil načela dvovalentne logike, hkrati z njo pa tudi njeno aksiomatiko. Pripomniti velja, da je tu še vedno uporabljal Cuturatov zapis, čeprav je takrat že dobro poznal Russellovo simboliko. S strokovno logičnega vidika je pomemben njegov aksiomatski sestav, kjer je ob vsakem logičnem zakonu zapisal, kakšna je njegova veljavnost v trovalentni logiki. Iz njegovega seznama natanko sledi, kateri zakoni dvovalentne logike so v trovalentni logiki bodisi neresnični bodisi samo možni. Število neresničnih zakonov ni veliko, vsega skupaj dva na štirideset aksiomov, in sicer zakon neprotislovnosti, ki se v kasnejšem Łukasiewiczovem zapisu glasi »EEpNpO« in zakon CCNpErNrp, ki je ena izmed oblik apagogičnega dokaza. Večje število pa je takšnih zakonov, ki niso niti resnični niti neresnični. Ker v tem delu še ni podal aksiomatike trovalentnega sistema, tudi ni podatkov v zvezi z zanimivim problemom, ali obstajajo tudi takšni trovalentni zakoni, ki niso veljavni v dvovalentni logiki itd. (Kasneje se je izkazalo, da takšnih stavkov ni). Omenjeno delo pa sodi med prve poskuse razširitve dvovalentne logike in vsebuje snov, ki jo je Łukasiewicz kasneje uporabil pri svojem med logiki najbolj znanem delu, ob soavtorstvu svojega učenca A. Tarskega — *Raziskovanja stavčnega (propozicionalnega) računa*.

Razen stvarne novosti v logični zgradbi je razprava *Dvovalentna logika* pokazala avtorjeve zanimive poglede na logiko sploh. Predvsem je opazen odmik od klasičnega pojma *resnice*. Prej mu je pomenila resnica resnični stavek kot skladnost med stvarnostjo in povednim (trdilnim ali nikalnim) stavkom. Tu pa piše: »... pojem resnice mi ne pomeni resničnega stavka, temveč *predmet*, ki ga označuje resnični stavek, in *neresnica* mi ne pomeni neresničnega stavka, ampak *predmet*, ki ga označuje neresnični stavek.«¹⁷ In dalje: »... vsi resnični stavki označujejo en in isti predmet, namreč resnico, in vsi neresnični stavki označujejo en in isti predmet, namreč neresnico... ... imamo toliko različnih *imen* samo ene resnice, kolikor je resničnih stavkov. Ontološko ustreza resnici bit, neresnici pa nebit... .. predmete, ki jih označujejo stavki, imenujemo *logične vrednosti*. Resnica je pozitivna, neresnica pa negativna logična vrednost... «¹⁸

V navajanjem citatu gre za refleks predmetnostne teorije, in kot avtor sam pripominja, za vpliv *G. Fregeja*. Pojem predmeta kot resnice je tu isto kot platonska ideja. Vse resnice so samo imena *ene same resnice*, kar velja narobe tudi za neresnice. Toda če mu je bila prej resnica, logični stavki itd. nekaj, kar je zunaj časa in zunaj prostora, mu je zdaj resnica istovetna z bitjo, neresnica z nebitjo. Iz te predpostavke je sklep jasen: logične vrednosti so predmeti, ki jih označujejo stavki. Ker so predmeti resnica in neresnica, sta bit in nebit logični vrednosti. »Logika je veda o predmetih posebne vrste: o logičnih vrednostih... .. torej je vsak resnični stavek, npr. $2 \times 2 = 4$, določeno *ime* resnice, samo veliko bolj zapleteno kot znak 1... «¹⁹

Od kod te osupljive domneve? Mislim, da gre za naslednje sklepanje: Vsak stavek v dvovalentni logiki je mogoče formalno reducirati na njegovo logično vrednost, torej na 1 ali 0 (resnico ali neresnico). Po tej redukciji so vsi resnični stavki identični med seboj — glede na svojo logično vrednost, prav tako pa tudi vsi neresnični stavki. Łukasiewicz šteje tu resnico kot ekstenzionalni, formalni znak stavkov, zakaj samo tu je možna omenjena identifikacija. Dejansko pa ne gre za identiteto teh stavkov, ampak za ekvivalenco in zato ne more zadevati samo *vsebinske* plati resnice in neresnice. Istovetenje resnice z bitjo in neresnice z nebitjo je po ontološki plati platonski in v tem smislu spekulativni moment. Izhodišče tega mišljenja je identiteta misli in biti, torej tiste Parmenidove misli, ki jo je po svoje razvil Platon. Łukasiewiczova pozicija je tu izrazito idealistična in realistična v filozofskem pomenu besede; je pa nedomišljena, ker prvič upošteva samo ekstenzionalne

logične pojave in drugič postavlja odnos identitete tam, kjer je upravičen samo odnos ekvivalence. Ali z drugimi besedami: Łukasiewicz je abstraktno in v sebi nediferencirano splošnost logične resnice in neresnice hipostaziral v ontološki status. Ne odgovarja pa na vprašanje, ki se vsiljuje samo po sebi: kakšen je logični in ontološki status tretje logične vrednosti. Če eksistirata samo bit in nebit, potem v tej ontologizirani logiki ni mesta za možnost kot tretjo logično vrednost.

Za razumevanje filozofskih izhodišč Łukasiewiczzeve logike je pomemben njegov rektorski govor v študijskem letu 1922/23, ki ga je formalno in stvarno popravil leta 1946, a je bil prvič objavljen šele v citirani izdaji njegovih zbranih del (*Z razpadni logiki i filozofii*, cit. izd.)

V tej razpravi je jasno in eksplicitno razvidna filozofska intencija trivalentne logike: *dokazati, da je determinizem prav toliko upravičen kot indeterminizem.*

Že prej smo omenjali, da je Łukasiewicz bil svoj boj proti determinizmu predvsem v imenu človekove intelektualne, ustvarjalne dejavnosti, njegove ustvarjalne svobode. Zvest svoji logični usmerjenosti, je preizkušal logične osnove determinizma, ki jih predpostavlja aristotelovska dvovalentna logika.

Vendar determinizma ne razume zgolj kot nesvobodo, temveč — kot pravi sam »... še več kot to... kajti pod determinizmom razumem tisti nazor, ki pravi, da kolikor je $A \ b$ v trenutku t , je resnica tudi v vsakem trenutku, ki je pred trenutkom t , da je $A \ b$ v trenutku $t \dots$ «²⁰ Ali z drugimi besedami, determinizem je nauk, po katerem so vsa dejanja vnaprej določena. Preteklost je v tem smislu enaka prihodnosti: »Ker je vse, kar se bo nekoč zgodilo, ... že danes resnica in je bila to od vekomaj, je prihodnost prav tako določena kot preteklost... v drami vesolja igramo samo vlogo lutk. Ne ostane nam nič drugega, kot gledati na oder in potrpežljivo čakati konca...«²¹

Avtor seveda ne more sprejeti takšne pošastne deterministične vizije in človeka v takšnem svetu. Vendar navede dva razloga za takšen determinizem. Oba sta znana že antičnim mislecem. Prvi je logične narave in izhaja iz Aristotela. Gre za zakon o izključenosti tretji možnosti. Łukasiewicz ga analizira s primerom iz vsakdanjega življenja: »Jan bo jutri opoldne doma.« in »Jana jutri opoldne ne bo doma«. Eden izmed obeh stavkov je resničen, tretje možnosti ni. Łukasiewicz formulira to takole: »Resnica je v trenutku t , da bo Jan jutri doma, ali pa je resnica v trenutku t , da Jana jutri ne bo doma.«²² Smisel tega primera je v tem, da je trenutek t , to je trenutek, ko smo stavek izgovorili, časovno pred »jutrišnjim poldnevom«.

Drugi argument, ki so ga prav tako poznali že v antiki, je načelo vzročnosti. Łukasiewicz ga formulira takole: »Pod *načelom vzročnosti* razumem stavek, ki trdi, da ima vsako dejstvo G , ki se dogaja v trenutku t , vzrok v določenem dejstvu E , ki se godi v trenutku s , ki je *pred* trenutkom t , pri čemer pa se godijo v vsakem trenutku, ki je časovno kasnejši od s in časovno pred t , dejstva, ki so hkrati učinek dejstva F in vzroki dejstva G .«²³ Smisel te zapletene definicije je v trditvi, da se nič ne dogaja brez vzroka, da vse ovladuje vzročna veriga, ali splošneje: »Če je $A \ b$ v trenutku t , potem je resnica v vsakem trenutku, ki je časovno pred t , da je $A \ b$ v trenutku t , kajti v vsakem trenutku, ki je časovno pred t , eksistirajo vzroki tega dejstva. Teza determinizma je dokazana s pomočjo načela vzročnosti.«²⁴

Tezo, ki nasprotuje tako pojmovani neskončni verigi vzrokov, formulira Łukasiewicz matematično in dokazuje na osnovi interpolacije točk (in seveda analogno trenutkov), da ni prvega vzroka, ki bi bil časovno prvi, ker med dvema točkama (ali trenutkoma) vedno lahko interpoliramo še tretjega. Smisel tega protidokaza je v tem, da veriga vzročnosti zaradi neskončnosti ne

vzdrži logične analize. So vzroki, ki imajo svoj nastanek v preteklosti (kar nam dokazujejo predvidevanja na osnovi naravnih zakonov npr. v astronomiji), so pa dejstva, ki takšnih vzrokov ne morejo imeti in njihovega prazvroka sploh še ni. Łukasiewicz navede banalni primer, po katerem ne more nihče predvideti, da mu bo jutri muha sedla na levo uho itd. Smisel Łukasiewiczovega protidokaza je torej v trditvi, da obstajajo neskončne vzročne verige, ki se še niso začele.

Tudi argument v zvezi z načelom izključene tretje možnosti se mu ne zdi dovolj trden. Kakor hitro je namreč mogoče predpostavljati, da se neka veriga vzrokov še ni začela, začne razpadati tudi logični argument, kajti »...ali bo Jan jutri opoldne doma ali ne, v sedanjem trenutku še ni določeno... stavek ‚resnica je v trenutku t , da bo Jan jutri opoldne doma‘, nima realnega korelata, kajti v trenutku t še ni vzroka za to dejstvo in glede na to nas nič ne more siliti, da bi priznali ta stavek za resničen...«²⁵ Tu se Łukasiewicz očitno spet sklicuje na klasično definicijo resnice, na to, da je resnica v korelaciji med stavkom in dejstvom. Hkrati pa se kaže tudi to, da Łukasiewicz nima namena razglášati totalnega indeterminizma, slonečega na kakšni izmed postavk iracionalistične filozofije, ker ga na nekatere oblike determinizma veže empirično znanstvena praksa. Njegovi argumenti proti determinizmu se nanašajo samo na verzijo, po kateri je popolnoma vse vnaprej določeno od vekomaj. Zato je prej navedeni stavek lahko resničen, če v trenutku, ko ga izgovorimo, eksistira vzrok uresničitve tega stavka. Kakor je tudi iz njegovih primerov razvidno, analizira zlasti stavke, ki trdijo nekaj o prihodnosti. Tu se sklicuje na vsakdanjo uporabo stavkov, kjer pride do izraza nova logična konstanta, ki jo izražata besedi »možno«, »mogoče« s pomenom verjetnosti, da se bo nekaj zgodilo ali da se nekaj ne bo zgodilo. Stavke o prihodnosti (seveda akcidentalnega nepredvidljivega tipa) po njegovem mnenju ne moremo šteti niti za resnične niti za neresnične.

Pri argumetiranju se Łukasiewicz sklicuje na Aristotela in njegovo analizo disjunkcije »Jutri bo pomorska bitka ali Jutri ne bo pomorske bitke«, ki je po Aristotelu kot disjunkcija nujno resnični stavek, ni pa nujno resničen ali neresničen vsak člen disjunkcije posebej — namreč v času izrekanja. Łukasiewiczova razmišljanja temelje na domnevi, da prva načela logike niso dokazljiva sama po sebi, ampak je prepuščeno našemu prepričanju, naši veri, ali jih sprejmemo ali ne. Sam v absolutno veljavnost zakona o izključeni tretji možnosti ne verjame, ker se mu ne zdi razviden. »Lahko torej tega načela ne priznavam in domnevam, da poleg resničnosti in neresničnosti eksistirajo še druge logične vrednosti, ali vsaj ena, *tretja logična vrednost*... poslužujoč se ne preveč jasne filozofske terminologije, bi lahko rekli, da takšnim stavkom ne ustreza ontološko niti bit niti nebit, temveč *možnost*.«²⁶ Indiferentni stavki, ki jim ontološko ustreza možnost, imajo tretjo logično vrednost. Łukasiewiczovi trovalentni logični sistem je torej sistem, ki sprejema tri ontološke kategorije: bit, nebit in možnost, in naj bi bil hkrati logična osnova logičnega indeterminizma ob predpostavki stalnega novega nastajanja vzročnih verig in neveljavnosti (delni) zakona izključene tretje možnosti. Ontologija, ki jo predpostavlja trovalentni logični sistem, je ontologija, ki postulira spreminjanje nebiti v bit, zakaj samo v tem spreminjanju je mogoča »možnost«. Nebit kot negacija biti to seveda ne more biti, to je lahko samo nebit kot nastajanje biti, vendar ontološko-filozofskih posledic avtor ni izpeljal.

Łukasiewicz ugotavlja, da determinizem ni nič boljše logično utemeljen kot indeterminizem, da pa tako pojmovani interdeterminizem logično pušča človeku svobodno voljo, da si svet ustvarja v skladu s svojimi namerami, ne da bi bila prihodnost sveta že od vekomaj vnaprej določena. »Vendar tudi

s preteklostjo ne smemo drugače ravnati kakor s prihodnostjo,²⁷ zakaj vzroki za to, kar je bilo res v preteklosti, lahko delujejo še danes. Kjer pa je veriga vzrokov v preteklosti pretrgana, je *danes samo še možno*. Ko sklepamo o preteklih dejstvih, po avtorjevem mnenju namreč ne moremo trditi, da so bili, temveč da so bili možni. Ta presenetljivi obrat je točen, vendar odpira vprašanje determinizma bolj s stališča človekovega znanja in neznanja. Tu je indeterminizem v nepoznavanju vzročnosti, ne pa v naravi stvari. Zato ima indeterminizem naše preteklosti samo *psihološko* relevanco, ne pa tudi ontološke. To pa je Łukasiewicz spregledal, čeprav se zdi v osnovi njegova misel o pretrganih in končnih vzročnih verigah sprejemljiva.

Łukasiewicz je v kritiki logične osnove determinizma (kakor ga je sam pojmoval) nedvomno uspel. Filozofski pomen in posledice njegove na ontologiji »možnega« temelječe trivalentne logike pa zahtevajo še dodatne raziskave.

Pripis

Ta razprava je odlomek iz daljše študije, ki bo izšla pri Cankarjevi založbi pod naslovom *Med logiko in filozofijo* in obravnava vprašanja filozofskega smisla sodobne logike skozi prizmo del J. Łukasiewicza.

Opombe

1. J. Łukasiewicz: *O pojeciu możliwości*; RF. V. 1919—1920, str. 169—170.
2. Ibidem, str. 169.
3. Ibidem, str. 169.
4. Ibidem, str. 169.
5. Ibidem, str. 170.
6. Ibidem, str. 170.
7. Ibidem, str. 170.
8. T. Kotarbiński: *Zagadnienia istnienia przyszłości*; Prva objava 1913; Wybór pism, Warszawa, PWN 1957, str. 116—140.
9. Ibidem, str. 122.
10. Ibidem, str. 122.
11. Ibidem, str. 126.
12. Ibidem, str. 126.
13. J. Łukasiewicz: *O logice trójwartościowej*; F. F. V 1920, str. 170—171.
14. Ibidem, str. 171.
15. Ibidem, str. 171.
16. J. Łukasiewicz: *Logika dwuwartościowa*; P. F. XXIII, 1921 — str. 189—205.
17. Ibidem, str. 189.
18. Ibidem, str. 190.
19. Ibidem, str. 204.
20. J. Łukasiewicz: *O determinizmie*; ZzLiF, str. 116.
21. Ibidem, str. 116.
22. Ibidem, str. 117.
23. Ibidem, str. 120.
24. Ibidem, str. 121.
25. Ibidem, str. 123.
26. Ibidem, str. 125.
27. Ibidem, str. 125.

THE ORIGIN OF THE TRIVALENT LOGIC AND ITS PHILOSOPHICAL SIGNIFICANCE

by Dr. Frane Jerman

In the present article taken from a book entitled *Between Logic and Philosophy* to be published by Cankarjeva založba, the author discusses the origin and the motives of the formation of the first interpreted trivalent logic. He is particularly interested in the philosophical reasons which had brought about the recognition

of the »possibility« for a third logical value, in addition to reality and unreality. In this he is closely relying on the work of the Polish logician and philosopher Jan Lukasiewicz, a pioneer in this field.

The passage shows that the fundamental philosophical motive for the origin of non-Aristotelian logical systems lies in a rigorous determinism implied by the bivalent logic primarily through the law of the excluded middle third possibility. When constructing the three valued logic, relying in this on the ancient, Aristotle's, logic as well as on his consideration of the logical value of accidental judgements concerning the future, Lukasiewicz is destroying the rigid determinism of the absolute cause-and-effect chain and is favouring, again from the logical point of view, moderate indeterminism which logically allows man his creativeness as expression of his spiritual freedom.

Odtujitev — dialektika — zgodovina

Dr. Božidar Debenjak

I.

Reinterpretacija Marxa v 20. stoletju je izhajala iz več virov — a njen temelj je bila socialna praksa: obnovitev revolucionarnega gibanja med prvo svetovno vojno in po nizu revolucij, ki se začenejo z oktobrsko. Diskusije med marksisti do 1914 se niso nikoli dokopale do sistematične reinterpretacije, ki jo je s seboj prinesel šele vek revolucij. Objektivna nemožnost socialistične revolucije je imela odsev tudi v misli: teoretiki so bili sprijaznjeni s svetom drobnih in nekoliko večjih reform, revolucije pa v bistvu niso ne pričakovali ne hoteli. Zgodovino so (ravno zaradi svoje socialne pozicije) razumeli kot »naravnonujen proces«, kot avtomatično dogajanje, na katerega koncu je nov, socialistični svetovni red. Kar je treba narediti, to je: prizadevati si za izboljševanje delavskega položaja, za žensko volilno pravico, za pokojnine, otroško varstvo ipd. Vsa ta prizadevanja, ki so gotovo olajševala delavski položaj in manjšala razlike v standardu, pa nikakor niso mogla spremeniti socialnega reda in s tem odstraniti temeljno zlo: meščanski socialni red je ostal, sicer reformiran, a v jedru nedotaknjen. Nasledek ni bil samo ta, da se je katastrofična narava meščanskega reda izkazala v svetovni vojni, da se je ta družba razodela kot »Hexensabbat der Anarchie« (Rosa Luxemburg — »Junius«), temveč tudi v tem, da je bila spričo uničenja povsem nemočna edina socialna sila, ki bi lahko zrušila meščanski red, oziroma, kot ga še bolje imenuje Marx, »meščanski kozmos«. Marxovi učenci so pred dotlej najstrašnejšo katastrofo zgodovine (torej človeške socialne prakse¹) ostali brez moči, zaslepljeni od dovcerajšnjih »mesenih loncev Egipta«² so poslali delavstvo v medsebojni pokol. To je lahko pomenilo dvoje: ali, da je Marxova koncepcija zgrešena, ali, da so učenci zgrešili *osnovnega duha* Marxove misli. Ta druga razlaga, ki ji je bila za podlago drugačna socialnopraktična usmeritev, je pomenila potem temeljito revizijo tiste interpretacije Marxa, kot je značilna za II. internacionalo (ne glede na razhajanja znotraj II. internacionale); spodbiti je bilo treba tisto razumevanje Marxa, ki je *družilo* Bernsteina s Kautskym in Plehanovom. Teoretiki II. internacionale so vsi po vrsti (Bernstein nič manj kot Kautsky in Plehanov) sprejemali zgodovino kot »naravnonujen proces«, ki *avtomatično* vodi v socializem; individui s svojo aktivnostjo morejo to napredovanje v srečno bodočnost³ nekoliko pospešiti (torej skrajšati dobo bojov in trp-

¹ Tu seveda ne mislimo na katastrofe, ki jih je ljudem prizadejala nemoč pred naravnimi močmi: epidemije kuge, smrt od lakote, zaradi naravnih katastrof ipd. Gre za zgodovino, ki jo delajo ljudje sami. Kot theatrum mortis humanae je bila prva svetovna vojna kvantitativno še v mejah nekdanjih epidemij kuge; kot slepa sila *zgodovine*, kot povampirjena človeška praksa pa je bila brez primere v razsvetljenih stoletjih.

² Marxov izraz iz »18. Brumaira«.

³ Izraz »bodočnost« tu uporabljam zavestno v nasprotju z izrazom »prihodnost«; semantični razloček je v tem, da nas izraz »bodoč« opozarja na istost, v izrazu »prihodnji« pa je vsebovano »drugo«, »novo«: če govorimo o »bodočem predsedniku«, mislimo na »to osebo tu, ki je bila izvoljena za predsednika«, če pa govorimo o »prihodnjem predsedniku«, mislimo na »naslednika sedanjega predsednika, drugega na tem mestu«. Tako lahko za dve dimenziji futura: »isto, ki *bo*« in »drugo, ki *pride*« uporabimo dva termina, »bodočnost« in »prihodnost«, podobno kot se v romanskih jezikih razlikujeta »futur/futuro« in »avenir/avvenire«. Avtomatični proces zgodovine pelje v neki »bo«, toda ta »bo« ni sprememba sveta, ni kraljestvo svobode; v kraljestvo svobode vodi le revolucionarna sprememba, le osvobodilni proces. Le preko revolucionarnega samoosvobajanja *prihaja* novo. (Prim. o tem še: Božidar Debenjak: Med bodočnostjo in prihodnostjo. Človek v zgodovinski alternativni. Prostor in čas 1969/3-4).

ljenja) ali pa nekoliko zavreti (torej dobo prehanjanja in s tem trpljenje podaljšati). Bernsteinov zgodovinski fatalizem se izraža pač v evolucionizmu: ker je tok zgodovine avtomatičen, ni potrebna nikakršna revolucija. Namesto revolucioniranja sveta zadošča sklicevanje na trajna moralna načela, pa se bo svet preobrazil z reformami, ki se vsiljujejo »neustavljivo nujno«. Kautsky zatrjuje, da socialna demokracija ne pripravlja revolucije in da to tudi ni v njeni moči: revolucije nastajajo po naravnoujni poti zgodovine brez volje kakršnih koli subjektov. Plehanov pripisuje individuu sposobnost, da s svojo dejavnostjo neznatno pospeši ali neznatno zavre napredovanje zgodovine. Tok zgodovine pa je avtomatičen. Ortodoksni kritiki Bernsteina so se torej od njega razločevali po mnogo manj pomembnih potezah od te temeljne koncepcije, v kateri so si bili enotni. Iz te temeljne enotnosti so vsi morali negirati zgodovinsko dialektiko: Bernstein z jasno zavestjo in dosledno odločitvijo za reformizem, Kautsky s taktičnim nihanjem, Plehanov s prepričanjem, da brani Marxovo in Engelsovo dialektiko, vtem ko jo razglaša za »moderne spinozizem« vključno z absolutnim zgodovinskim determinizmom.

Vse obdobje Marxovega in Engelsovega filozofskega oblikovanja so teoretiki II. internacionale obravnavali kot golo »iskanje prave poti«, specifične filozofske termine, zlasti antropološke, ki so jih tu našli v večjem številu, so obravnavali kot zgolj mladostno iskanje, ki še ni prišlo do svojega cilja. Tako zrelo delo, kot je »Sveta družina«, je npr. Mehring v svoji izdaji⁴ obravnaval kot golo »filološko« zanimivost, v kateri zaslužita posebno pozornost samo ocena Proudhona in pa oris francoskega materializma. Engelsov prispevek do »Svete družine«, vključno z »Očrti za kritiko nacionalne ekonomije«, je obravnavan kot sicer bister, a nedodelan poskus, ki da vse prehitro opravi s politično ekonomijo. Marxa pa da je odlično označil Lasalle kot »Ricarda, ki je postal socialist, in Hegla, ki je postal ekonom« (Nachlass II, 80). Mehring tu sicer še uporablja izraz »ideologija« v pomenu, ki je podoben Marxovemu in Engelsovemu, vendar — karakteristično — obrača ta izraz proti zgodnjemu opusu Marxa in Engelsa, in to ravno proti pasažam, ki imajo največji filozofski domet.

Naj citiram:

»V drugi od (Marxovih) »Kritičnih obrobnih pripomb« (k Edgarja Bauerja prikazu Proudhona — B. D.) »se zableste temeljne misli modernega znanstvenega komunizma; v teh stavkih je videti, kako se misticirajoča forma heglvske dialektike preobrača v svojo racionalno formo (sic!). Če zveni še dovolj ideološko, da je/ proletariat imenovan 'beda,/ki se zaveda svoje duhovne in fizične bede, razčlovečenje, ki se zaveda svoje razčlovečenosti in zato odpravlja samo sebe', se dialektični proces dogaja vendarle na tleh (auf ebener Erde), če se o proletariatu dodaja: 'Ne gre zaman skozi trdo, a jeklenečo šolo dela. Ne gre za to, kaj si ta ali oni proletarec ali celo ves proletariat za zdaj predstavlja kot svoj cilj. Gre za to, kaj je on in kaj bo prisiljen zgodovinsko storiti v skladu s to bitjo. Njegov cilj in njegova zgodovinska akcija sta smiselno nepreklicno zarisana v njegovi lastni življenjski situaciji zdajšnje občanske družbe.« (Nachlass II, 80).

Ko je torej največji poznavalec zgodnjega opusa Marxa in Engelsa med vsemi teoretiki II. internacionale naletel na eno najbolj daljnosežnih mest v vsej »Sveti družini« — na opredelitev proletariata kot »negativnosti meščanskega kozmosa« oz. »negativnosti svetovnega reda«, iz katere je edino mogoče razumeti svetovnozgodovinsko poslanstvo proletariata, ni znal storiti

⁴ Aus dem literarischen Nachlass von Karl Marx und Friedrich Engels 1841 bis 1850. Herausgegeben von Franz Mehring, Bde I-III, 1901 isl. (cit. po 3. natisu, Stuttgart 1920, s standardno oznako Nachlass I itn.).

drugega, kot to razglasiti za »ideologisch genug«! Koliko je za tak odnos do mladostnega opusa morda psihološko kriv sam Engels, je težko ugotoviti: res je, da je v bojazni pred nesporazumi ves čas onemogočal ponatis svojih »Očrtov za kritiko nacionalne ekonomije«, imenovanih od Marxa »genialna skica« in citiranih še v »Kapitalu«; prav tako pa je res, da je sam imel namen odpreti Marxov zgodnji opus preučevanju, saj je nameraval takoj po izdaji kompletnega »Kapitala« izdati Marxova zbrana dela. A tu gre za psihološko napako: učenci, ki so se rodili in zrasli v pozitivistični polovici 19. stoletja in ki niso imeli čuta za poglobljeno dialektično analizo in torej tudi ne pristopa do Marxovega in Engelsovega zgodnjega opusa, so si te izjave tolmačili kot opravičilo za svoje nerazumevanje zgodnjega opusa. To nerazumevanje je bilo — tako so razlagali Engelsa — utemeljeno v začetni, nedodelani, poskušajoči naravi tega opusa, v njegovi ujetosti v mistifikacijo, heglovščino, ideologijo ipd. Zato Mehring tudi ni izdal nobenega nenatisnjene delo razen Marxove disertacije. Na to je prvi opozoril Rjazanov 1923⁵.

(Poskus, da bi »zrelega« Marxa nekako obvarovali pred »mladim« Marxom — zdaj s tezavriranjem zapuščine, zdaj s komentarji, ki distancirajo »zrele« misli od njihove »ideološke« mladostne forme — se je z majhnimi spremembami obnovil v sovjetski politiki izdajanja Marxa in Engelsa po 1930 in v njenem vzhodnonemškem pendantu. Se na tekstu I. dela »Nemške ideologije«, ki so ga ponovno izdali v izvirnem razporedu leta 1965 v »Voprosyh filosofii«⁶, se je zdelo izdajateljem posebej potrebno iskati sredi »Nemške ideologije«, kje sta se Marx in Engels — po presoji prof. Bagaturije in sodelavcev — »osvobodila heglovstva«!)

Skrb, da bi »pravega« Marxa obvarovali pred »nepravim«, »mladim«, »iščočim se« Marxom, je v resnici samoobramba teoretikov, ki menijo, da »razumejo« Marxa in Engelsa poznih let, ki pa jim manjka sleherni čut za razkrivanje avtentične filozofske problematike; ker je ta filozofska problematika v poznem opusu stopila iz faze »raziskovanja« v fazo »razlaganja« in se umaknila v ozadje; ker je torej v poznem opusu ta problematika manj eksplicitna in bolj luč, ki osvetljuje politično, ekonomsko, kulturno, socialno kritiko, se je lahko zgodilo, da so bralci brez posluha za filozofsko problematiko spregledali filozofsko *jedro* misli in opazili samo »stvarno« zunanjo podobo — figurativno rečeno, opazili so samo dogajanje na gladini, ne pa tistega, kar se giblje pod njo. Seveda pa je vsaka *miselna* napaka obenem napaka *mislečih*.

Zlom marksizma II. internacionale, zlom njegove prakse in teorije leta 1914 je nujno moral privedi do prevrednotenja Marxove misli. Lenin je iskal poti iz stagnacije marksistične teorije z obnovo heglovskega impulza. Njegov poskus materialistične interpretacije Heglove »Logike« je bil nedvomno pomemben tudi za njegovo koncepcijo zgodovine (čeprav ima Leninovo sreča-

⁵ Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung (»Grünberg-Archiv«), Jg. XI, 1925 prinaša prevod zadevnega sestavka pod naslovom Neueste Mitteilungen über den literarischen Nachlass von Karl Marx und Friedrich Engels (str. 385—400).

⁶ Po prvi izdaji Rjazanova v MEA I (1926), ki je v osnovi sledila Marxovi paginaciji (z eno nepomembno izjemo), so v MEGA I, 5 izdajatelji premetali dele teksta in jih razvrstili po domnevnem logičnem redu. Z izdajo 1965, ki so jo predstavili kot velik dosežek v raziskovanju Marxa, za katero pa je bil dejanski vzrok, da je bilo v tekst treba vnesti nove strani, ki so se našle v amsterdamskem Institut vor sociale Geschiedenis med Bernsteinovimi papirji (International Review of Social History, Vol. VII, 1962, fasc. 1 prinaša novo najdene strani v izdaji S. Bahneja), so samo obnovili prejšnjo podobo besedila. Vzhodnonemška izdaja v Deutsche Zeitschrift für Philosophie 10/1966 je mnogo studioznejša in brez barnuinske samohvale, ki je v ruski inačici ne manjka.

nje s Heglovo filozofijo zgodovine mnogo manjši teoretski domet kot njegova konfrontacija z »Logiko«). Njegova analiza države v »Državi in revoluciji« ga značilno privede skoraj do kategorije »odtujitev«; v njegovih zvezkih »Marksizem o gosudarstvu« je termin »Entfremdung« celo izrecno zabeležen! Roza Luxemburg, katere teoretski pomen je še vse premalo upoštevan, je v nasprotju s teoretiki II. internacionale ponovno odkrila in dalje razvila Marxovo in Engelsovo misel o alternativnosti zdajšnje zgodovine, o njeni razpetosti med komunizmom in barbarstvom. To je prav posebej podčrtala v programu spartakistov. Prvo, kar je bilo torej treba storiti v teoriji, je bila kritika zgodovinskega fatalizma; pokazati je bilo treba, da v srečno bodočnost ne pelje cesta avtomatičnega naravnoujnega dogajanja, temveč da prepuščanje zgodovine avtomatizmu pomeni zapravljanje morda edine, enkratne zgodovinske šanse in izgubo »prihodnosti« v korist »bodočnosti« — skratka, treba je bilo materialistično ovrednotiti Heglovo spoznanje, da »napredek uma ni napredek sreče«, da torej samo logično perfekcioniranje »tega, kar je«, ne prinaša sreče in potemtakem ni *cilj* revolucionarnega gibanja.

V jedru vprašanja se je zdaj znašla antropološka problematika: problem odtujitve je skupaj s problemoma emancipacije in sreče moral priti v osredje dialektične analize. Dialektika je morala izkazati svojo zvezo z realno zgodovino: ni več mogla biti le instrumentarij za umno interpretacijo dogajanja, temveč se je morala obnoviti kot revolucionarna metoda, kot »strah in trepet buržoazije«, kar v svoji izpraznjeni, formalistični podobi v II. internacionali nikakor ni bila več. Dialektične kategorije so morale biti postavljene v zvezo z realnim zgodovinskim procesom; ne več služiti kot orodje za sofistične sklepe tele vrste: npr. prvobitni komunizem je teza, razredna družba je antiteza, komunizem prihodnosti je sinteza oziroma vsi drugi taki »npr.«. Ker je z isto pravico mogoče konstruirati »npr.« tale obrat: teza je prvotno praznoverje, antiteza je znanost, sinteza je praznoverje prihodnosti, je popolnoma jasno, da lahko tako »dokažujemo« karkoli in da je ta »npr.« popolnoma neobvezen, da je neugotovljivo, zakaj vzeti za »tezo« ravno »prakomunizem« in ne »prapraznoverje«. Na drugi strani pa je enako jasno, da so s tako sofistikano mogoče najrazličnejše zlorabe, npr. da Plehanov z isto metodo »dokaže« nujnost ruskega angažiranja v imperialistični vojni (prim. o tem Lenin: Russkije zjudekumy — 1915). Ta metoda torej ni bila več niti revolucionarna niti ni opravičevala imena znanstvenosti, temveč je postala čista sofistika aparatčikov, ki so z njo opravičevali vsa svoja dejanja in vse svoje kršitve sklepov ipd.

Dialektika — revolucionarna metoda — je morala zdaj biti sposobna dokazati nujnost socialne spremembe ne iz logičnih shem, temveč iz analize aktualne družbe in iz tako intencionirane analize človeške zgodovine. Ni ji mogla biti logična triada (mrtvo truplo dialektike) za glavni argument, temveč živa analiza, ki je v spremljanju realnih kategorij ugotovljala identiteto, v »novem« prepoznavala staro, v novih preoblikah razkrivala staro razredno nasprotje, v novih apologetikah staro apologetsko jedro, v fašizmu in njegovem »novem redu« pohod sil starega reda; v spremembah delavskega razreda ni smela izgubiti »delavskega razreda« in je morala tako v »spremenljivem« razkrivati »fiksno« kot v »fiksni« »spremenljivost«. Morala je biti sposobna pod »lupino« vedno razkrivati »jedro«⁷.

⁷ Npr. Roza Luxemburg: »Vedno smo razločevali socialno jedro od politične forme meščanske demokracije, vedno smo odkrivali trpko jedro socialne neenakosti in nesvobodne pod sladko lupino formalne enakosti in svobode — ne da bi to zavrgli, temveč da bi spodbudili delavski razred, da bi se ne zadovoljil z lupino, marveč osvojil politično moč, da bi jo napolnil z novo socialno vsebino.« — Die russische Revolution; v: Politische Schriften III, Frankfurt — Wien 1968, str. 139.

In kar je za dialektično analizo najbolj bistveno: ni smela izgubiti spred oči konkretne zgodovinske totalitete; revolucionarna je namreč le metoda, ki meri na celoto in ne na »nevšečnosti« oz. »pomanjkljivosti«. Drugače povedano: tkim. nevšečnosti in tkim. pomanjkljivosti morajo biti imanentne sistemu, morajo biti »plati« nevzdržnosti sistema, ne lepotne napake; oporekati morajo »umnosti« kozmosa, biti morajo take, da jih ni mogoče odpraviti z reformami, ne da bi se v jedru, kot totaliteta spremenil sistem.

II.

Tu pa smo v jedru problema dialektike: ravno v zgodovini se najjasneje kaže, da ni mogoče postaviti nespremenljivih zakonov kozmosa, pa naj jih imenujemo tudi »dialektika«. Iz nobenih transcendentnih zakonov ni mogoče izpeljati revolucionarne zahteve, revolucionarne spremembe. Zgodovina ljudi je kot zavestna aktivnost načelno različna od zgodovine narave, ki je zgodovina »slepih agensov«; v zgodovini narave se lahko kopičijo spremembe, ki jih zajemajo pod refleksijsko opredelitvijo »količinske«, in končno v spontaneiteti dogajanja »preskočijo« v spremembe, ki jih zajemajo pod refleksijsko opredelitvijo »kakovostne« — skratka spontani proces spreminjanja privede do nastanka »novega«. Zgodovina, dokler teče spontano (naturwüchsig), torej kot zgodovina »slepih socialnih agensov«, se obnaša na način »naravnih procesov« in se v njej nakopičene količinske spremembe preobračajo v kvalitativne, torej v »nove forme« — a vse znotraj spontanega, »samoraslega« (naturwüchsig) socialnega reda, v svetu nesvobode in odtujitve. Načelna razlika med »predzgodovino«, torej »samoraslo« zgodovino, ki še ni v resnici zgodovina, in pa »zgodovino« v pravem pomenu besede, torej tisto, ki jo delajo ljudje z zavestjo o svojem početju in na način specifično človeške eksistence, je ravno v svobodi, ki je, kot navidezno paradoksnost pravi H. Marcuse, »pogoj osvoboditve«. Svoboda je »spoznanje nujnosti« — to pomeni, spoznanje narave »sveta nujnosti«, katerega najvišja oblika je meščanski kozmos. Temeljne kategorije dialektike — kategorija nujnosti gotovo spada mednje — je mogoče spoznati samo z analizo celotne realnosti — pri čemer pa je primarna realnost za človeka in s tem »ključ« ali pa »okno« do vsake druge realnosti njegova lastna zgodovinska praksa. Ta praksa mu približuje ali oddaljuje spoznanje — tudi spoznanje prave »zunanje« narave, in to nikakor ne samo s tehničnimi možnostmi, ki so nam na voljo; ni glavna meja človeškega spoznanja domet daljnogleda ali povečava v mikroskopu, temveč je to moč človekovega spoznavnega aparata. Da nam »narava« stoji nasproti kot »načeloma nespoznatna« kot v novokantovstvu, je zrcalna slika, miselni refleks neke socialne prakse. Da nam narava stoji nasproti kot »tuja moč«, kot absolutum, pred katerim je na mestu samo ponižnost in skromno občudovanje,⁸ je prav tak refleks netransparentne, obvladujoče nas zgodovine. Ideologemi so osnovna meja našega spoznanja in glavni oporniki sveta naše

⁸ Naj kot primer, morda niti ne najznačilnejši, takega 'napačnega naturalizma', kot bi ga imenoval Engels, stoji tu naslednji citat iz slovenske sklepne besede v knjigi: Fred Hoyle, Na mejah današnjega zvezdoznanstva (CZ 1959): »Hoylova knjiga v slovenskem prevodu naj tudi našega človeka opominja k skromnosti... Vsi smo enaki, enakopravni in enako neznatni državljani vesolja.« Čeprav pisec (F. Avčín) opozarja na zadeve na našem planetu kot poglavitno človekovo nalogo, ostaja ravno s svojim sklicevanjem na »večne zakone kozmosa« in na odgovornost človeka pred morebitnimi drugimi inteligencami v tem kozmosu ujet v staro naturalistično ideologijo. (Besedi »skromnost« in »neznatni« podčrtal B. D.).

nesvobode. Nedoumljena in celo nedoumljiva zgodovina je glavna ovira tudi za spoznanje narave.

Zato je popolnoma jasno, da noben »naravoslovni materializem«, torej tak, ki je nastal mimo reflektirane zgodovine, ne more biti dialektičen, tudi če si sam naeva ime »dialektični materializem⁹, dialektičen je lahko samo *historični materializem*. Šele ko so osvetljene zgodovinske silnice, se more tudi spoznanje narave izkopati iz ujetosti v ideologijo. Vsak poskus, da bi iz »večnih naravnih zakonov« ali pa iz njihovega logičnega surogata, »večnih dialektičnih principov«, konstruirali revolucionarno misel, se mora izjaloviti. Točneje, mora se končati v *ideologiji*, katere sestavina je napačnonaturalističen »pogled na svet« namesto metode za revolucionarno analizo.

Stalin zelo jasno karakterizira »dialektični materializem« kot »svetovni nazor«, katerega »pristopanje k *prirodnim* pojavom, njegova metoda *proučevanja prirodnih* pojavov, njegova metoda spoznavanja *teh* pojavov« je dialektična, katerega »razlaga *prirodnih* pojavov, njegovo pojmovanje *prirodnih* pojavov« pa materialistično, pri čemer je *historični materializem* potem *metaphysica specialis*, namreč »*razširitev* *tez* dialektičnega materializma na proučevanje družbenega življenja«, oziroma »uporaba« *teh* »*tez*« na bojda posebnem področju narave — na družbi oz. zgodovini.

Če nastopi ta naturalistična »dialektika« kot samorefleksija dejanskega revolucionarnega gibanja, potem kot tipična ideološka metoda onemogoča pravo, avtentično samorefleksijo in s tem resno ovira samo revolucionarno akcijo. Njeno rojstno mesto pa ni revolucionarna akcija, temveč je premišljanje, interpretiranje in *ex post* upravičevanje *minule* akcije. Kot vladajoč način mišljenja se je uveljavila takrat, ko se je v SZ izgubil revolucionarni impulz, ko je sistem postal nov »establishment« in ko so osnovne točke, proti katerim mora biti usmerjena kritična teorija (delitev dela na »ukazovalno« in »izvrševalno« in s tem zvezana monopolizacija družbenih bogastev in možnosti), nastopile kot »nujne« in potrebovale »dialektično« legitimiranje. Ta napačni naturalizem je po svojem izvoru *metoda upravičevanja vladajočih struktur*, ki jim daje »legitimnost« iz domnevne »trajne strukture sveta«. Kot metoda mišljenja, ki naj jo sprejmejo tudi avtentična revolucionarna gibanja, pa je samo eden od ukrepov v poskušeni (in dolgo, do 1948, in ultima analysi uspešni) širitvi novega socialnega modela. Širjenje tega miselnega vzorca je vzporednica vseh drugih korakov v domnevni »boljševizaciji« delavskega gibanja, torej v tistem procesu »čiščenja« in uistosmerjanja, ki ga karakterizira tudi Stalinova definicija internacionalizma kot slepe podpore vsemu vladajočemu dogajanju v SZ. S tem, ko je iz kritične metode nastala metoda samoupravičevanja, se je torej tudi bistveno spremenila njena struktura: tisto, kar so zdaj imenovali »dialektika«, je bilo utemeljeno v nekaj preglednih »principih«, ki so se »realizirali« v vsem svetovnem dogajanju, pa naj je šlo za naravo ali za zgodovino. »Za principe jim torej gre«, bi lahko parafrazirali Engelsa iz Anti-Dühringa, »ki jih je treba uporabiti pri svetu, namesto da bi jih iz njega izpeljali«.

⁹ Začetni stavek poglavja »O dialektičnem in historičnem materializmu« iz »Kratkega kurza zgodovine VKP/b« sicer ni prva formulacija tega nazora, je pa najjasnejša. V zborniku ob Lukáčsevi sedemdesetletnici I. 1955 piše Hans Mayer, da je šele s tem Stalinovim posegom prišlo do jasnega razločevanja med terminoma »dialektični« in »historični« materializem, ki da sta se prej uporabljala sinonimno. Mayerjev prikaz je tu seveda še zelo »ezopski«, saj navaja kot nekakšno Stalinovo zaslug, da je končal z zmedo, medtem ko da so do tedaj vsi pomembni marksistični teoretiki zunaj SZ tičali v terminološki zmedi. Ironičnost tega Mayerjevega prikaza je postala posebno očitna, odkar je zapustil Leipzig.

S tem, ko je »dialektični materializem« spremenil zgodovino v področje aplikacije, v specialno metafiziko, pa je šla v izgubo vsa materialistična dialektika, medtem ko prazna forma, ki je zdaj nastopala pod imenom »dialektika«, ni imela z dialektiko skupnega nič drugega razen nekaj ekvivokacij.

III.

(Dialektika je po svoji najgloblji naravi osvobajanje:¹⁰ kot »analiza pojmov samih«, kot jo imenuje Engels, omogoča svobodo, daje kritično dimenzijo realnosti, celo kot idealistična dialektika, ki potem na koncu ta proces osvobajanja zaključí s kompromisom, z ideološko-nekritičnim sprejemanjem dejanskosti za to, kar ni. Osvobajanje je v tem, da izhaja iz realnih, dejanskih nasprotij in išče njihovo premostitev, prevlado onstran pozicije nasprotnosti: tako je Hegel izhajal iz dejanskih nasprotij svojega časa, raziskoval ne le »conflicting dogmas«, temveč tudi »conflicting facts«.¹¹ Seveda je Heglova analiza teh »sprtih dogem« in še bolj »sprtih dejstev« naposled mistificirana, naposled »pozitivistična« — a v svojem izhodišču, kot *dialektična metoda*, je vseskozi kritična. Znano je, da so že mladoheglovci razumeli to nasprotje med Heglovo dialektiko in nekritičnimi konsekvencami celotne Heglove filozofije kot »protislovje med sistemoma in metodo«, kar povzema tudi Engels v svojem »Ludwigu Feuerbachu«. Ze Heinrich Heine je to imenoval »šolsko skrivnost Heglove filozofije« in položil Heglu v usta obrat: »Kar je umno, mora biti.« Točneje, gre za »mistifikacijo, ki jo *dialektika* preživi v Heglovih rokah«. Gre za »spravo«, ki jo nasprotja najdejo v Heglovi filozofiji: »conflicting facts« so naposled le spremenjena v »conflicting dogmas«. Drugače: »sprta dejstva« se morajo v *filozofiji* kot najvišjemu spoznanju »spraviti med seboj«, samozavedanje mora ugotoviti, da je njegova narava istovetna z naravo sveta, da je sâmo um v umnem svetu in da ga mora torej v osnovi sprejeti in kvečjemu narediti za »še bolj to, kar že je«: ta ali ona pomanjkljivost, ki še ni v skladu z razvitim umom v svetu, ali pa še vez »tega ali onega abstraktuma, ki še ni bil osvobojen do pojma«.¹² Potem ko je torej Hegel odkril realno zgodovino, zgodovino delujočih ljudi, odkril človeka kot praktično bitje, bitje zgodovine, ga zdaj mistificira v spekulativno bitje, spremeni ga v zgolj-miselno bitje, ki mora v misel sublimirati vse svoje dejanje in nehanje. Mimo tega pa je postavil zgodovinski *logos*, razvoj sveta k popolni umnosti, ljudi — torej prave akterje zgodovine — pa je podredil »napredovanju svetovnega duha« in jih s tem sprejel za figurante zgodovinskega dogajanja. Objektivno zgodovinsko nemoč svojega časa, nezmožnost transcendirati »meščanski kozmos«, spreminja s tem Hegel v večno človeško usodo. Edino ideja, kot je realizirana, se lahko realizira, točneje rečeno, se je mogla in morala realizirati; dokazati je treba, kako je »to kar je« (das was ist) *moralo* biti; rečeno heglovski-ideološko: »Ideja ni tako nemočna, da bi ne bila dejanska.« To se pravi: svet, kot *je*, je treba spoznati kot »svoj lastni svet«, kot svojo usodo.

¹⁰ Točno pripominja Marcuse: »Govorimo o dialektiki osvobajanja (kar je pravzaprav pleonazem, ker je, misli, vsaka dialektika osvobajanje...« *Dialektika oslobodjenja* (Dialectics of Liberation. Edited by David Cooper), Praxis — Džepno izdanje 2—3, Zagreb 1969, str. 257.

¹¹ »Le s tem, da na mesto conflicting dogmas postaviš conflicting facts ter realna nasprotja, ki so njihovo skrito ozadje, lahko politično ekonomijo spremeniš v pozitivno znanost,« pravi Marx v pismu Engeltu 10. X. 1868. Hegel seveda ni prišel do *Marxove* kritične pozicije.

¹² Najjasneje je to formulirano v »predgovoru« k »Pravni filozofiji«. V novejšem hajdegerjanskem fatalizmu v Sloveniji se oživlja prav ta konservativni element Heglove filozofije.

S tem pa je bila dialektika mistificirana do forme, ko je začela potrjevati obstoječe. V tem ko je človek postal figurant svetovnega logosa, »individualni cvet«, »posebnost strasti« in podobno, ko je človeški rod postal en sam kolektivni igralec drame, »ki jo absolut igra na sebi in s seboj«, je bila tudi odtujitev prenesena iz realne zgodovine v fantastično zgodovino ideje; namesto da bi dialektična analiza s kategorijami odtujitve (Entfremdung, Entäusserung, Veräusserung itn.) segala v realno človeško zgodovino, je analizirala mistični curriculum »absolutne ideje«. Odtujitev je postala samoodtujitev ideje, produktivni akt je postal produciranje »narave« kot abstraktne predmetnosti, upredmetovanje pa je v mistifikaciji postalo identično s »povnanjenjem«, s samoodtujitvijo ideje, z njenim postavljanjem kot drugobit, oz. zoperstavljanjem. Dialektika, ki je osvobajanje, je postala s to ideologizacijo osvobajanje v iluziji, ideološko navidezno osvobajanje.

IV.

Dialektika kot realno osvobajanje mora temeljiti na analizi realnega življenjskega procesa ljudi. A ne samo na tem: biti mora mobilizirajoča sila, mora biti analiza, katere namen ni sprjaznitev, temveč sprememba. Dialektika kot osvobajajoča misel je mogoča samo znotraj zgodovinske prakse: samo če obstoji tudi socialna sila znotraj sistema, ki postavlja sistem pod vprašaj. Dialektika je lahko revolucionarna in s tem »racionalna« (če uporabimo Marxov in Engelsov izraz) edino, kadar je »glava« gibanja, katerega »srce« je proletarijat: »glava« seveda ne v pomenu »vodilnega dela telesa«, temveč v pomenu »mislečega, osmisljujočega dela« prav tistega telesa, ki v proletariatu čuti dejansko bedo in dejansko samoodtujitev.

Odtujitev je morala biti torej sekularizirana — prenesena v realno zgodovino. Dobiti je morala »racionalno« podobo — postati kategorija, ki označuje neko dimenzijo realnega življenjskega procesa.

Po Heglovi metafizični »odtujitvi ideje«, »igri, ki jo absolut igra na sebi in s seboj«, je odtujitev postala profanejša; postala je samoodtujitev človeka, ki si bodisi projicira Boga oz. bogove (Feuerbach), bodisi se oddaljuje od svojega že danega, že obstoječega bistva (mladoheglavci). V obeh primerih, tudi v prvem, gre po oceni iz »Nemške ideologije« za to, da se v konstruiranju »človek« kasnejših obdobj, torej človek, ki je že razvil več človeških možnosti, podlaga, podstavlja »človeku« nekdanjih dob in se meri »odtujitev« nekdanjega zgodovinskega človeka od fantazmagorijskega, nezgodovinskega, večnega »človeka« (ki je, kot avtorja sarkastično pripominjata, »v resnici Nemeč«, torej v preteklost projicirana slika predstav in aspiracij konkretnih ljudi konkretne dežele, katerih konkretno mesto v delitvi dela (namreč *privilegirani položaj ideologov*) je prav tako empirično ugotovljivo.

Realna vsebina odtujitve se je lahko pokazala samo v analizi jedra zgodovinskega procesa, jedra človekovega postavljanja sveta: produktivne prakse. Ta produktivna praksa kaže, kako producirajoči ljudje nenehno postavljajo svet svojih lastnih produktov kot samostojen svet sebi nasproti kot svet osamosvojenih produktov, kako ljudje-producenti nastopajo kot figuranti samostojnega dogajanja produkcijskega procesa, ki se »samoraslo« (naturwüchsig) uveljavlja njim nasproti, in kako se v delitvi dela svet bogastva uveljavlja nasproti delavcem kot tuja moč, drugi pol delitve dela, organizacija produkcije, pa pripada spet drugim *figurantom*, ki so na drug način privezani na produkcijski proces — nastopajo kot *personifikacija* kapitala, torej sveta osamosvojenih produktov. Marx to slika takole:

V vseh svojih kritikah politične ekonomije opozarja, da je značilnost političnih ekonomistov in temeljni vir njihovih zmot to, da miselno pristajajo

na gospodstvo produkcijskega procesa nad ljudmi, pozabljajo na odtujitev itn. To gospodstvo produkcijskega procesa nad producenti (mladoheglovci so ga bili mistificirali v moč kategorije substance nad kategorijo samozavedanja, osvoboditev pa so iskali v podreditvi oz. subsumiranju substance pod samozavedanje) ima v tisti etapi, o kateri govori Marx, specifično obliko in specifičen način perpetuiranja, samoobnavljanja in rasti. Poprejšnja analiza je bila Marxu pokazala, da odnosi, ki vladajo v svetu kapitala, spreminjajo množice ljudi v priveske reprodukcijskega procesa, da ponižujejo delavca v dodatek stroju, ga pohabljaajo v drobec človeka in priklepajo na kolo kapitala tudi njegovo družino, spreminjajo skratka celotno življenje prevladujočih množic ljudi v dodatek materialne produkcije. Program, ki si ga je bil Marx zastavil v Kritiki Heglove filozofije — V Uvodu: od kritike religije, »sprevrnjene zavesti sveta«, je treba preiti na analizo »sprevrnjene zavesti sveta«, ki producira sprevrnjeno zavest, ker je »sprevrnjen svet« — ta program se je realiziral v Marxovi analizi anatomije meščanske družbe — politične ekonomije — in v soočenju te ekonomije z dejanskim stanjem.

Abstrahirajoč konkretne ekonomske analize, konkretno kritiko politične ekonomije, kritiko, ki je ves čas po vsebini hkrati globoko filozofska, se omejuje tu na nekatere najbolj bistvene točke v kontekstu te študije.

Svet kapitala je »sprevrnjen svet« (eine verkehrte Welt), v katerem avtentični človeški odnosi stoje na glavi. Ta sprevrnjenost kapitalskega sveta prihaja do izraza v vseh bistvenih manifestacijah tega sveta. Produkcija je proces, v katerem je človeštvo nastalo in se kot človeštvo vzdržuje. Ta proces je po bistvu proces človeške izmene snovi z naravo, je proizvodnja življenjskih sredstev in eksistenčnih pogojev ljudi in s tem tudi produkcije ljudi kot ljudi. Naj za hip preneha produkcijski proces — in svet se bo do ne-spoznatnosti spremenil, ogrožena bo eksistenca ljudi. Produkcijski proces je torej po svoji humani opredeljenosti in »namenu« proizvodnja sredstev za življenje, za kreiranje humanega, nadanimaličnega generičnega življenja. V svetu kapitala pa to ni njegov cilj; produkcija je usmerjena v menjavo, namesto generičnega življenja ljudi se je uveljavil odnos individuov do stvari — do menjalne vrednosti, ki se izolira zase v denar: »medsebojna in vsestranska odvisnot individuov, ki so si med seboj ravnodušni, tvori njihovo družbeno povezavo. Ta družbena povezava je izražena v menjalni vrednosti, pri čemer postane za vsak individuum njegova lastna dejavnost ali njegov produkt šele dejavnost in produkt zanj; producirati mora splošen produkt — menjalno vrednost, ali, je le-to izolirano vase, individualizirano, denar. Po drugi strani obstoji moč, ki jo vsak individuum izvaja nad dejavnostjo drugih ali nad družbenimi bogastvi, v njem kot lastniku menjalnih vrednosti, denarja. Svojo družbeno moč, kot svojo povezavo z družbo, nosi s sabo v žepu. Dejavnost, kakršna že bodi njena individualna pojavnost, in produkt dejavnosti, kakršna že bodi njegova posebna kakovost, je menjalna vrednost, tj. neko splošno, v katerem je vsa individualnost, svojskost negirana in zbrisana«. (Grundrisse 74—75). Smoter produciranja ni takšnost-in-takšnost produkta, ni zadovoljevanje človeških potreb, ne, produciranje je usmerjanje v ustvarjanje menjalne vrednosti in če ne bi bilo normativov, ki (tudi v dolgoročnem interesu kapitala) preprečujejo najskrajnejše deformacije, bi se npr. velik del kapitala zlahka usmeril v proizvodnjo mamil, mučil, sredstev za ubijanje, pornografije itd. Bistveno za kapital ni, da se producira za zadovoljevanje človeških potreb, ampak da se producira menjalna vrednost in da iz produkcijskega akta izide — in ultima analysi — denar. Bistveno je dalje, da bo ta denar nastopil kot kapital.

Individuom se njihovi lastni odnosi prikazujejo kot njim tuji odnosi, kot odnosi do stvari in stvari med seboj. »Družbeni značaj dejavnosti, kot druž-

bona forma produkta, kot delež individua na produkciji se tu prikazuje kot tuje, stvarno (Sachliches) nasproti individuom... Obča menjava dejavnosti in produktov, ki je postala življenjski pogoj za vsak individuum, njihova medsebojna povezava, se njim samim prikazuje tuja, neodvisna, kot kaka stvar. V menjalni vrednosti je družbeni odnos oseb spremenjen v družbeno obnašanje stvari; osebna zmožnost v stvarno.« (Grundrisse 75). Toda to ni golo prikazovanje, to je izkazovanje. »Individui so subsumirani pod družbeno produkcijo, ki kot usoda eksistira zunaj njih.« (Grundrisse 76).

Produksijska dejavnost individuov je v svetu kapitala naravnana tako, da producira kapital; producirajoč proizvode sub specie realizacije menjalne vrednosti producirajo individui kapital — in to producirajo na način, ki se prikazuje kot aktiviteta kapitala. Živo delo producira le svojo lastno nebit in reproducira sebe kot brezsubstančno, le v potrebi se nahajajočo sposobnost za delo (Grundrisse 357—58).¹³

Primat in prevlada občega (abstraktnega) nasproti individualnemu (konkretnemu) ni samo iluzija ekonomistov. To je idealizem in sprevrčanje same dejanskosti:

»Znotraj vrednostnega odnosa in v njem zapopadenega izraza vrednosti ne velja abstraktno občje za lastnost konkretnega, čutno-dejanskega, ampak narobe, čutno-konkretnega za zgolj pojavnost ali opredeljeno formo udejanjanja abstraktno-občega. Krojaško delo, ki je npr. v ekvivalentu suknja, nima znotraj vrednostnega izraza platno občje lastnosti, da je tudi človeško delo. Narobe. Biti človeško delo velja za njegovo bistvo, biti krojaško delo pa le za pojavnost ali opredeljeno formo udejanjanja tega svojega bistva. Ta quidproquo je neizogiben, ker je delo, predstavljeno v delovnem produktu, tvoreče vrednost (wertbildend) le, kolikor je brezrazlično človeško delo, tako da se delo, opredeljeno v vrednosti nekega produkta, sploh ne razlikuje od dela, opredeljenega v vrednosti produkta druge vrste. — To sprevrčanje, po katerem velja čutno-konkretno le za pojavnost abstraktno-občega, ne pa abstraktno-občje za lastnost konkretnega, karakterizira izraz vrednosti. Hkrati otežuje razumevanje tega izraza. Če rečem: rimsko pravo in nemško pravo, obe sta pravi — je to samoumevno. Če pa rečem: Pravo, ta abstraktum, se udejanja v rimskem pravu in v nemškem pravu, teh konkretnih pravih, postane zveza mistična.« (Die Wertform. Kl. ök. Schr. 271). To sprevrčanje je izraz odnosov, ki veljajo v svetu kapitala, ni zmota ekonomov. Zmota ekonomov je ne-kje drugje — v pristajanju na tak pervertiran svet. V svoji dejanskosti stoje ti odnosi na glavi; kot v heglovski spekulaciji opredeljujoče postaja opredeljeno po lastne opredeljenem, pogoj po svojem pogojenem, pogojeno

¹³ »Ravno tako se prikazuje kot produkt dela, da se njegov produkt prikazuje kot tuja lastnina, eksistenčni način, ki samostojen stopa nasproti živemu delu, prav tako kot za sebe bivajoča vrednost; da je produkt dela, upredmeteno delo, od živega dela obdarjeno z lastno dušo in se njemu nasproti zatrjuje kot tuja moč. Gledano s stališča dela je leto torej v produkcijskem procesu dejavno tako, da svoje udejanjenje v objektivnih pogojih hkrati kot tujo realnost odbija od sebe in zato samo sebe postavlja kot brezsubstančno, zgolj potrebujočo delovno zmožnost nasproti tej njemu odtujeni, ne njemu, temveč drugim pripadajoči realnosti; da svoje lastne dejanskosti ne postavlja kot bit za sebe, temveč kot golo bit za drugo in zatorej tudi golo drugobit ali bit drugega nasproti samemu sebi. Ta proces udejanjenja je ravno tako proces razdejanjenja dela. Postavlja sebe objektivno, toda svojo objektivnost postavlja kot lastno nebit ali kot nebit svoje nebiti — kapitala. Povrača se vase kot gola možnost postavljanja vrednosti ali uvrednotenja, ker so vse dejansko bogastvo, svet dejanske vrednosti in prav tako realni pogoji njegovega lastnega udejanjanja postavljeni njemu nasproti kot samostojne eksistence. Možnosti, ki počivajo v lastnem krilu živega dela, so tiste, ki zaradi produkcijskega procesa eksistirajo zunaj dela — toda kot njemu tuje možnosti, ki tvorijo bogastvo v nasprotju z njim.« (Grundrisse 357—58).

torej pogoj svojega pogoja, tako je tudi v realnosti sveta kapitala: delo kot edina substanca produktov kot vrednosti postaja delo za to vrednost, delo je brez vrednosti, je v produkcijskem procesu dejavno tako, da svojo dejanskost hkrati odbija od sebe, da je proces njegovega udejanjanja hkrati proces njegovega razdejanjanja, da je njegovo ovrednotenje obenem razvrednotenje dela. Tudi tu, kot v heglovski spekulaciji, »sin rodi očeta«, tudi tu nastopa delo, ki edino ustvarja vrednost, kot gola možnost »postavljanja vrednosti ali ovrednotenja«, kot akcidenca svojih lastnih postvarelih opredmetenj, osamosvojenih in hipostaziranih produktov, kot »brezsubstančna delovna zmožnost«; opredmeteno minulo delo pa nastopa kot »substanca«, nasproti kateri je ono »akcidenca«, pritiklina.

Zakoni kapitala imajo veljavo prirodnih zakonov. Kapital se ves čas rekreira iz živega dela, živo delo pa stoji nasproti njemu kot gola subjektivnost; »edina razlika od *opredmetenega* dela je *neopredmeteno*, ampak še predmeteče se delo, delo kot subjektiviteta. Ali, *opredmeteno*, tj. kot prostorno prisotno delo je lahko tudi kot *minulo delo* zoperstavljeno *časovno prisotnemu* (der zeitlich vorhanden). Kolikor naj bo prisotno kot časovno, kot živo, je lahko prisotno le kot *živ subjekt*, v katerem obstoji kot sposobnost, kot možnost; kot delavec tedaj.« (Grundrisse 182—183) Gospostvo mrtvega dela nad živim se kaže v logični analizi na način, ki zelo spominja na Heglovo mistifikacijo: das Wesen, i. e. das zeitlos vergangene Sein — bistvo, tj. brezčasno minula bit (cf. začetek II. knjige Znanosti logike) stopa v prikazovanje (Erscheinung, Scheinen etc.). Tako stopa v prikazovanje tudi brezčasno minula bit dela.

S stališča kapitala je živo delo čista akcidenca. »Gledano s stališča dela, se delo prikazuje tako dejavno v produkcijskem procesu, da svoje ostvarjenje v objektivnih pogojih hkrati kot tujo realnost odbija od sebe in zato postavlja samo sebe kot brezsubstančno, zgolj potrebujočo delovno zmožnost nasproti tej realnosti, ki mu je odtujena, ne pripada njemu, ampak drugemu; da svoje lastne dejanskosti ne postavlja kot bit zase, ampak kot golo bit drugega nasproti sami sebi. Ta proces udejanjanja je hkrati tudi proces razdejanjanja dela. Postavlja se objektivno, ampak to svojo objektivnost postavlja kot svojo lastno nebit kot bit svoje nebiti — kapitala. Povrača se vase kot gola možnost postavljanja vrednosti ali ovrednotenja; ker so celotno dejansko bogastvo, svet dejanske vrednosti in enako tudi pogoji njegovega lastnega udejanjanja zoperstavljeni delu kot samostojne eksistence. To so možnosti, ki počivajo v krilu samega živega dela, ki pa zaradi produkcijskega procesa eksistirajo zunaj dela — tudi kot njemu *tuje dejanskosti*, ki tvorijo bogastvo v nasprotju z njim.« (Grundrisse, 357—58). Substanca je v Heglovi filozofiji tuja akcidenca, je moč nad njimi, one so samo njene gole možnosti, je »totaliteta akcidenc, v katerih sebe razodeva kot njihovo absolutno negativiteto, tj. kot *absolutno moč* in obenem kot *bogastvo vse vsebine*.« Kapital kot substanca — subjekt, kot razvito bistvo (das zeitlos vergangene Sein) nastopa nasproti živemu delu kot njegova totaliteta, kot absolutna negativiteta in kot bogastvo vse vsebine, živo delo pa nastopa kot brezsubstančna subjektiviteta, kot »ne opredmeteno, ampak še predmeteče se delo«, kot moment perpetuiranja substance, kot tribut časnosti in minljivosti.

Ker so akcidence le momenti samoperpetuiranja substance, je — gledano s stališča substance — nevažna njihova razlika, je nevažen njihov individualni presežek, s katerim vstopajoč v obče hkrati iz občega tudi izstopajo; točneje, razlika je važna le toliko, kolikor gre za momente samopotrjevanja substance. V klasični analizi spekulativne konstrukcije (Sveta družina V/2) ugotavlja Marx psihološko (gnoseološko) genezo te mistifikacije — pozabljanje na »pot navzgor«, »pot z zemlje v nebesa«, od čutno-konkretnega z abstraktno-

občem. Drugi del Marxove analize lahko označimo kot *deskripcijo* obnašanja substance: v svojem samorazvoju poraja substanca z množico inkarnacij vse bogastvo konkretnega; »sad nasploh«, »sad kot substanca« se postavlja kot jabolko, hruška, češnja itd. Toda nečesa nam Marx v tej fazi ne poskuša pojasniti: kako je mogoča ta spekulativna »pozaba na čutno-konkretno«. Pozabo nam predstavi kot zmoto spekulativnega filozofa, ne da bi tu že operacionaliziral tezo, ki je implicitno vsebovana že v Kritiki Heglove pravne filozofije — Uvodu, eksplicite pa šele kasneje v Ideologiji, da imajo »me glene tvorbe v glavah ljudi svoj izvor v njihovem materialnem, empirično ugotovljive in življenjskem procesu«. Kako je mogoča pozaba na racionalno »pot navzgor«, omejitev na golo spekulativno »pot navzdol«, »spuščanje na zemljo«? Subjektivna zmota filozofa? Marx tako tezo zanika že v prej omenjeni postavki iz Nemške ideologije, še bolj eksplicitno pa v analizi politične ekonomije — že v pariških rokopisih 1844, dalje v Bedi filozofije in v kasnejših ekonomskih tekstih. Tu ugotavlja, da govore heglovski tudi zelo prozaični ekonomisti, in to zato, ker sprejemajo kot neomajno dejstvo, da produkcijski proces gospoduje nad producenti, ker torej namesto kritike dajejo deskripcijo tega sveta; in to isto pomeni Marxova teza iz pariških rokopisov, da stoji Hegel na stališču nacionalne ekonomije.

Da je individualni presežek s stališča substance irelevanten, nam kaže analiza *realnosti* sveta kapitala. Kapital deluje uravnavajoče, zavira in celo uničuje vse, kar sega preko funkcije »momenta«, kar je specifično bogastvo individualnega.

Ne samo, da se enkratnost umetnine izmika kapitalskemu svetu do te mere, da umetniško delovanje poteka na robu tega sveta kot njegov čisto zunanji okrasek; tudi sicer so individualna dela zreducirana od tega, da nastopajo kot posebljanje (*Besonderung*) abstraktno-občega dela. »Dela posameznikov v isti *panogi* in različne vrste dela niso različni le *kvantitativno*, ampak *kvalitativno*. Kaj izpostavlja le *kvantitativna* razlika reči? Istost (*Die-selbigkeit*) njihove *kvalitete*. Torej kvantitativno merjenje del izpostavlja enakorodnost, istost njihove *kvalitete*.« (Grundrisse 89—90.) Toda tako ni samo z delom: tako je tudi s produktom. Da bi produkt postal blago, mora postati inkarnacija menjalne vrednosti. (Grundrisse 68—69.) Produkt je po svoji kapitalsko-sprevrnjeni naravi inkarnacija občega produkta, menjalne vrednosti — občega, v katerem je vsa individualnost negirana in zabrisana (Grundrisse 75). Ni važno, da je produkt za zadovoljitev neke potrebe; važno je, da je produkt »za denar«. Ko končno pride blago do konca konsumenta in do konsumpcije, je to »uničenje« (Grundrisse 146). Toda to uničenje ima za cilj samopotrjevanje kapitala — produkcija je usmerjena bolj v rast kapitala kot v potrošnjo, potrošnja pa je v odnosu s proizvodnjo samo preko kapitala in je s tem element njegove rasti. »Preprosta cirkulacija je dejansko cirkulacija le s stališča opazovalca, ali *na sebi*, ni kot taka postavljena. Ni ista menjalna vrednost — prav ker je njegova substanca opredeljeno blago —, ki najprej postane denar in nato blago; ampak so to vedno druge menjalne vrednosti, druga blaga, ki nastopajo nasproti denarju... (Grundrisse 171 do 172). Kapital je izmenoma blago in denar; kot samogibanje substance, kot njeno oposebljanje v posebne substance je hkrati povračanje v identiteto kot totaliteta posebnih substanc, se — čisto heglovski — »potem ne odbija več od sebe kot nujnost, niti ne razpada kot naključnost v med seboj ravnodušne, zunanje substance«, ampak v tem samorazlikovanju ves čas ukinja to samorazlikovanje, da bi kot kapital na višji stopnji nadaljevala ta proces (Grundrisse 173). To je dejansko proces samorazlikovanja občega (Grundrisse 178 do 83).

Isto stališče zastopa Marx tudi v nadaljnjem — v Kapitalu in rokopisih šestdesetih let. Pri tem je bistvena njegova pripomba, da ne gre samo za pojme (politične ekonomije), ampak za stvari same — da se stvari same obnašajo idealistično: »Kasneje bo potrebno, preden se poslovimo od tega vprašanja, korigirati idealistično maniro prikazovanja, ki poraja videz, kot da gre samo za pojmovne opredelitve in dialektiko teh pojmov. Torej predvsem fraza: produkt (ali dejavnost) postane blago; blago menjalna vrednost; menjalna vrednost denar.« (Grundrisse 69.) Ne gre tedaj za medsebojne odnose pojmov — odnosi med pojmi so »v glavo vneseno preneseno in spremenjeno materialno«; sprevačanje čutno-konkretnega v inkarnacije občega, preobrat živega dela v akcidenco mrtvega kot substance ipd. torej niso samo gibanje pojmov, ampak in predvsem gibanje realnosti. Razlika med »pozitivističnim« (v smislu zgodnjega Marxa) stališčem in med Marxovim je pač v tem, da je eno stališče pristajanje na tako odtujeno samogibanje produkcijskega procesa oz. točneje kapitala, drugo pa je *kritika*, ki išče možnost za zrušenje tega sveta, katere »objekt je njen sovražnik«. Ko obravnava odtujeno dialektiko samogibanja kapitala, razkriva Marx hkrati tudi avtentično sliko kapitala. Tudi pri Marxu imamo »dvojno zgodovino« — toda ne esoterične zgodovine, ki ima primat nad eksoterično, ampak zgodovino kapitala in kritiko te zgodovine, kritiko, usmerjeno v iskanje možnosti prevladanja.

Realna podlaga tega prevladanja je torej pol »živega dela«, sistemu imanentna negacija sistema.

Delitev na »delo« in »kapital« je delitev znotraj »dela« — »mrtvo« delo vstane proti »živemu« kot samostojna sila, »ukazovalno« delo proti »izvršilnemu«. Možnost revolucionarne prevlade je dana samo, če se nosilci »izvrševalne« funkcije (»brezsubstančni«, oropani, na »potrjevanje lastne nebiti« primorani socialni pol družbene delitve dela) zavedo te svoje oropanosti in samoizgube in s tem postanejo »razred za sebe«: *svoboda je pogoj osvoboditve* (Marcuse) — to pomeni, »razred na sebi« se mora osvoboditi interiorizirane nesvobode, da bo lahko dosegel dejansko svobodo. Dokopati se mora do spoznanja, da so miselni oporniki meščanskega kozmosa — mistificirana »uspešnost« in ideologem o »lastni krivdi vsakogar, če v tekmovalni družbi ne uspe« (ki velja za posameznike ravno tako kot za socialne skupine, vključno z narodi), pa še mnogi drugi istovrstni ideologemi — samo duhovne verige, ki mu onemogočajo »svobodo« kot »pogoj osvoboditve«. Vprašanje »zavesti« postane ravno s tako analizo, kot smo jo našli pri poznem Marxu, centralno vprašanje revolucionarne dialektike — gre za praktični most med »razredom na sebi« in »razredom za sebe«, za to, da presežek individualne zavesti nad svetom kapitala — presežek, ki je z njim v navzkrižju in ki stopa kot protest temu svetu nasproti — ne bo iluzorično dopolnilo in ideološka zahteva, naj svet (realiter, kot pokaže analiza te ideologije, »meščanski kozmos«) realizira svoja »prava načela« in ne »odstopa« od njih, kot so to terjali vsi »buržoazni socialisti« od Proudhona preko Dühringa do današnjih dni, niti ne bo plen »reakcionarnih socializmov«. ¹⁴ Naloga znanstvenega socializma, alias historič-

¹⁴ »Reakcionarni socializem« ni contradictio in adiecto; o tem se lahko počimo tudi v III. poglavju »Komunističnega manifesta«, kjer najdemo tole tipologijo socializmov:

1. Reakcionarni socializem z različicami
 - a) fevdalni socializem,
 - b) malomeščanski socializem,
 - c) nemški ali »resnični« socializem (literarna podvrsta prejšnjega)
2. Konservativni ali buržoazni socializem.

nega materializma, je razkrinkavanje sleherne ideologije in pa miselna koncentracija vseh realnih kritičnih potencialov, ki jim v kapitalnem svetu pripada usoda izvrševanja »nalog«, tujih njihovi naravi. Med njimi ni na zadnjem mestu »produktivna sila znanost«.

V taki zastavitvi pa je eno centralnih vprašanj, »kje se začenja ideologija«. Toda to vprašanje terja posebno obravnavo.

Viri:

- MARX-ENGELS-WERKE, Dietz, Berlin, I. izdaja, zv. 1—39, Ergänzungsband I, II, Verzeichnis 1—26.
MEGA I/2—6 in Sonderausgabe zum 40. Todestage v. Friedrich Engels (1935).
MARX-ENGELS-ARCHIV I, II, Frankfurt 1926, 1927.
ARHIV MARKSA I ENGEL'SA IX, X, Moskva 1941, 1948.
Aus dem literarischen Nachlass von Karl Marx und Friedrich Engels, hgg. v. Franz Mehring, I, II, III, Stuttgart 1920.
S. Bahne: »Die deutsche Ideologie« von Marx und Engels. Einige Textergänzungen. Intern. Review of Social History VII/1, 1962.
Marx-Engels: Die deutsche Ideologie I. Feuerbach. Deutsche Zeitschrift f. Philosophie 1966/10.
Marks-Engel's: Nemeckaja ideologija I. Fejerbah. Voprosy filosofii 1965/10, 11 (izd. prof. Bagaturija in sodelavci).
Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf). Dietz, Berlin 1953 (fotom. ponatis izdaje Moskva 1939—41).
Karl Marx: Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses (VI. pogl. osnutka »Kapitala«), Arhiv Marksa i Engel'sa II (VII), Moskva 1933.
Marx-Engels: Kleine ökonomische Schriften, Dietz, Berlin 1953.
Karl Marx: Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte. Nachwort v. H. Marcuse. Insel, Frankfurt 1965 (ponatis I. izdaje iz 1852).
Archiv f. d. Gesch. d. Soz. u. d. Arbeiterbewegung (»Grünberg-Archiv«), Leipzig 1910—30.
Archiv f. Sozialgeschichte, Hannover, Bd. VIII, 1968.
Ed. Bernstein: Voraussetzungen d. Sozialismus, Berlin 1909 (13. Tausend).
isti: Zur Theorie u. Geschichte d. Sozialismus I, II, Berlin 1904.
K. Kautsky: Materialistische Geschichtsauffassung I, II, Berlin 1927.
G. V. Plehanov: Izbrannye filosofskie proizvedenija, Moskva 1957 (I—V) in slov. prevodi.
R. Luxemburg: Politische Schriften I, II, III, Frankfurt 1966, 1966, 1968.
V. I. Lenin: Sočinenija, izd. 5-oe, Moskva 1959—65, posebno teksti po 1914 in slov. prevodi 1949.
Iring Fetscher: Der Marxismus. Seine Geschichte in Dokumenten. München 1967.
isti: Karl Marx und der Marxismus. München 1967.
Henryk Grossmann: Das Akkumulations- und Zusammenbruchsgesetz des kapitalistischen System (Leipzig 1929), fotom. ponatis Frankfurt 1967.
Jürgen Habermas: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied 1963.
isti: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968.
isti: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt 1968.
isti: Pogoji za revolucioniranje poznokapitalističnih družbenih sistemov. TiP 1969/4.
Günther Hillmann: Marx und Hegel. Von der Spekulation zur Dialektik, Frankfurt 1966.

3. Kritično-utopistični socializem in komunizem.

Marx in Engels sta sicer poudarila neko bližino svojega nazora z zadnjim navedenim, sta ga pa vendar dovolj jasno ločila tudi od tega. Ta tipologija nam lahko služi za zgled pri razvrščanju današnjih socializmov; osnovni pogoj je seveda, da opravimo potrebno socialno analizo, torej analizo realnega življenjskega procesa in realnih osmislitev, ne pa tega, na katere avtorje se socialisti različnih barv drug proti drugemu sklicujejo. Stalinizem je npr. treba po njegovi realni socialni vsebini razvrstiti bistveno drugače, kot pa se razvršča sam, ko zase vključi ime »nepovzrojenega marksizma-leninizma«.

- Max Horkheimer: Kritische Theorie. Eine Dokumentation I, II. Frankfurt 1968.
 isti: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt 1967.
- Karl Korsch: Die materialistische Geschichtsauffassung. Eine Auseinandersetzung mit Karl Kautsky. Leipzig 1929.
 isti: Marxismus und Philosophie (ponatis izdaje 1931), Frankfurt 1966.
 isti: Karl Marx. Frankfurt 1969.
- Georg Lukács: Geschichte und Klassenbewusstsein. Berlin 1923.
 isti: Frühe Schriften II, Neuwied 1968.
 isti: Mein Weg zu Marx (v zborniku: Georg Lukács zum 70. Geburtstag, Aufbau, Berlin 1955, prav tam še: Hans Mayer).
- isti: Lenin. Studie über den Zusammenhang seiner Gedanken. Neuwied 1967.
- Boris Majer: Med znanostjo in metafiziko. Ljubljana 1968.
- Herbet Marcuse: Über konkrete Philosophie. Archiv f. Sozialw. u. Sozialpolitik (62), 1929.
 isti: Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie. Neuwied 1962.
 isti: Le marxisme soviétique. Essai d'analyse critique. Paris 1963.
 isti: Der eindimensionale Mensch. Neuwied 1967.
- Mario Rossi: Marx e la dialettica hegeliana I, III, Roma 1960, 1963.
- Vojan Rus: Dialektika človeka, misli in sveta. Ljubljana 1967.
- Henryk Skrzypczak: Marx-Engels-Revolution. Standortbestimmung des Marxismus der Gegenwart. Berlin 1968.
- J. V. Stalin: O dialektičeskom i istoričeskom materializme; v: Voprosy leninizma ¹¹1947, Moskva.
- Horst Stuke: Philosophie der Tat. Studien zur Verwickelung der Philosophie bei den Junghegelianern und den Wahren Sozialisten. Stuttgart 1963.
- Predrag Vranicki: Historija marksizma. Zagreb 1961.

ENTFREMUNG — DIALEKTIK — GESCHICHTE

dr. Božidar Debenjak

I.

Der Marxismus der II. Internationale hatte — trotz heftiger Auseinandersetzungen — manches Grundlegende gemeinsam, vor allem die Auffassung der Geschichte als eines »naturnotwendigen« Prozesses, eines automatischen Geschehens, das im Sozialismus enden soll. Das war den »Orthodoxen« ebenso eigen wie den »Revisionisten«. Als dann im Weltkrieg die Internationale zerfiel, musste natürlich die Frage eine Antwort finden, ob die Marxsche Konzeption falsch war oder ob vielmehr dem Marxismus der Geist Marxschen Denkens abhanden kam. Die revolutionäre Linke kritisierte an der Orthodoxie gerade die Abtötung der dialektischen Analyse, ihre Verwandlung in eine tote Manipulierung der »Tatsachen«, und, was damit verbunden ist, Fehlen einer dialektischen Analyse des Bewusstseins. Die Geschichte ist »naturnotwendig« — das bedeutet, sie schreitet einer Zukunft (im Sinn von frz. »futur«) entgegen, die aber keineswegs ein künftiges Novum, eine Zukunft im Sinn von frz. »avenir« darstellt. Ohne das die Geschichte *alternativ* aufgefasst wird — entweder Kommunismus oder Barbarei — ist eine revolutionäre Dialektik unmöglich. Die revolutionäre Reinterpretation bringt Lenin in »Staat und Revolution« und den Heften »Marxismus über den Staat« (»Marksizm o gosudarstve«) zur Problematik der Entfremdung (stellenweise sogar terminologisch!); Rosa Luxemburg erneuert im »Programm des Spartakusbundes« die Idee von der alternativen geschichtlichen Möglichkeiten. Beides bedeutet eine Kritik des historischen Fatalismus. Die anthropologische Problematik wurde so das Kernstück marxistischer Präokkupationen; die Dialektik hörte auf ein formalistischer ex post Rechtfertigungsgrund zu sein. Alle geschichtlichen Kategorien mussten jetzt in Verbindung mit dem realen geschichtlichen Prozess gebracht werden. Die Pseudodialektik wurde jetzt als reine Sophistik der Apparatschiki entschleierte. Die revolutionäre Dialektik stand nun wieder vor der Aufgabe, die Notwendigkeit der sozialen Umwälzung nicht aus den logischen Schemata, sondern aus der Analyse der konkreten Gesellschaft abzuleiten; sie hatte im »Neuen« das Alte wiederzuerkennen und zugleich dem wirklich Neuen gerecht zu sein.

II.

Dies war eine Erneuerung der *historischen* Dialektik. Nicht aus transzendenten Gesetzen, seien sie auch »Dialektik« genannt, sind die revolutionären Forderungen abzuleiten. Als bewusste Aktivität ist die Menschengeschichte von der Geschichte der Natur *grundsätzlich* verschieden: in der Geschichte der Natur können sich Veränderungen, für die die Reflexionsbestimmung »quantitativ« anwendbar ist, eine Weile anhäufen um dann in der Spontaneität des Geschehens in »qualitativen« überzugehen. Ähnliches gilt aber nur für die »naturwüchsige« Geschichte der Menschen, die auch »Vorgeschichte« genannt wird. Die eigentliche Geschichte beginnt erst da, wo die blinden geschichtlichen Agentien bewältigt werden und die Menschen auf spezifisch menschliche Weise, d. h. *frei* agieren. Und wenn, wie es scheinbar paradox bei Marcuse heisst, »die Freiheit eine Bedingung der Befreiung«* ist, muss die dialektische Analyse die Befreiung anbahnen. Die primäre Realität, die analysiert werden muss, ist für den Menschen seine eigene geschichtliche Praxis.

III.

Wenn die Dialektik ihrer innersten Natur nach »Befreiung« ist (Marcuse), muss auch sie in den, wie Marx sagte, »conflicting facts« des »bürgerlichen Kosmos«, und nicht nur in den »conflicting dogmas« gründen. Die Dialektik ist für Engels »die Analyse der Natur der Begriffe selbst«, und diese Analyse ist auch bei Engels wesentlich *historisch*.

IV.

Im Gegensatz zur idealistischen muss die materialistische Dialektik auf der Analyse der »conflicting facts« beruhen. Sie ist nur innerhalb der geschichtlichen Praxis möglich. Sie kann nur revolutionär und damit »rational« (Marx) sein, als der »Kopf« einer Bewegung, deren »Herz« eine daseiende Negativität ist. Der reale Inhalt der Entfremdung wurde im Kern des geschichtlichen Prozesses — in der produktiven Praxis gefunden, wo die Produzenten als blosse »Figuranten« (Engels) des verselbständigten Produktionsprozesses stehen und wo die Kapitalisten als Figuranten-Personifikationen des Kapitals am anderen Ende ebenso unfrei figurieren; wo die Arbeit, sich verwirklichend-entwirklichend, ihre »eigene Wirklichkeit nicht als Sein für sich, sondern als blosses Sein für Andres und daher auch blosses Anderssein oder das Sein des Andern gegen sich selbst setzt. Sie setzt sich objektiv, aber sie setzt ihre Objektivität als ihr eignes Nichtsein oder als Sein ihres Nichtseins — des Kapitals.« (Marx, Grundrisse). Die Arbeit ist ferner im Kapitalsprozess real-mystifiziert, auf Dieselbigkeit der abstrakten Arbeit reduziert. Die Marxsche Dialektik gibt sozusagen eine doppelte Geschichte: die Geschichte des Kapitals und die Kritik dieser Geschichte, die Kritik auf der Suche nach der realen Aufhebung dieser Geschichte. Die Grundlage dazu fand Marx im Pol der lebendigen Arbeit, in der systemimmanenten Negation des Systems: die Teilung der Arbeit, die Teilung auf »Arbeit« und »Kapital«, ist eine Teilung innerhalb der Arbeit: die tote Arbeit gegen die lebendige, die Kommandoarbeit gegen die ausführende. Um eine »Klasse für sich« zu werden, müssen die ausführenden Teile der Gesellschaft ihrer verinnerlichten Unfreiheit loswerden, sie müssen die Ideologeme als das erkennen, was sie wirklich sind (besonders die Ideologeme des »verdienten Erfolgs« und des »selbstverschuldeten Scheiterns«). Das Bewusstsein ist somit wieder im Zentrum der Aufmerksamkeit.

* Aus dem grösseren Zusammenhang einer Arbeit über »Friedrich Engels-Geschichte und Entfremdung«.

I.

V poglavju, kjer smo skušali spremljati razvoj *mladega Hegla*, nismo nameravali tega razvoja do podrobnosti proučiti. Prav tako ni bil naš namen zapolniti vrzeli v raziskavah, ki so bile o tej temi opravljene z velikim trudom in nekatere tudi z velikim uspehom.¹ Spise mladega Hegla smo si skušali ogledati predvsem s stališča anticipacij in razvoja tistih motivov, ki so kasneje v njegovi *Rechtsphilosophie* dobili sistematično obliko v kategorijah civilne družbe in države. Ugotovili smo, da se je politična problematika pri mladem Heglu pojavljala v religiozno-teološki obliki. To sicer ne pomeni, da bi bil mladi Hegel ateist; pomeni le, da njegovo gledanje na religiozne probleme ni bilo v prvi vrsti motivirano s prvinami transcendentnega verovanja, ki jih je celo posebej kritično potisnil v ozadje, marveč s prizadevanjem, kako povezati, združiti posameznika in družbo ali še bolje: kako vključiti posameznika v politično skupnost. Mladi Hegel je opazal, da je z nastopom buržoazne epohe problem premagovanja lastniškega partikularizma postal temeljno vprašanje političnega življenja. Ta problem se je še posebej zaostрил v navzočnosti nemškega fevdalnega in malomeščanskega egoizma, ki je bil usmerjen zoper enotno nacionalno državo, za katero si je Hegel že tedaj prizadeval. Zato je temeljno vprašanje, ki ga je vznemirjalo, vprašanje, kako integrirati posebne in splošne interese, kako doseči, da se ob pritisku lastniškega partikularizma javno območje države ne reducira na zasebno območje lastnine. Motiv celote, značilne za tübinško razdobje, stopa vedno bolj v središče Heglove politične misli. V frankfurtski dobi postane temeljna kategorija Heglovih filozofskih in političnih posplošitev. Kategorija celote, izražena tudi v istozačnicah »ljubezni«, življenja, »duha«, je bila Heglov odgovor na dezintegracijske težnje družbene in politične stvarnosti, v katere bistveno strukturo je Hegel vedno bolj prodiral. Ti pojmi so bili odsev njegovega prizadevanja, da postopoma dvigne državo nad interese partikularnih sfer, posebej sfere lastnine, katere obstoj je v Frankfurtu — skupaj z obstojem države — začel sprejemati kot neizbežno zakonitost. Toda kolikor bolj je Hegel priznaval moč institucij moderne, buržoazne družbe, toliko bolj je sublimiral kategorijo celote in idealiziral državo kot institucijo, ki naj bi to celoto predstavljala na političnem področju in tako zagospodovala nad partikularizmom zasebnih in posebnih interesov. Ta iluzija, ki se v Heglovem nadaljnjem razvoju čedalje bolj krepi, ni le vplivala na spritualizacijo njegove dialektike, marveč je tudi odkrivala šibko točko v Heglovi politični misli. Po drugi strani pa je to misel gnala v smeri, v kateri je končno pristala: k strogemu razlikovanju splošne sfere (politične) države in partikularistične sfere (civilne) družbe in k iskanju integracije med obema. O tem lahko na podlagi razvoja politične misli mladega Hegla rečemo naslednje.

V terminologiji mladega Hegla že zasledimo izraz »civilna družba« (die bürgerliche Gesellschaft). Takoj pa moramo dodati, da mu ta termin v bistvu pomeni isto kot država. Značilno pa je, da vztrajno povezuje termin »civilna družba« z institucijo zasebne lastnine in jo celo postavlja v njeno središče. Poleg termina civilna družba mladi Hegel uporablja še termin *družba*

* Trije odlomki iz daljšega dela, ki obravnava problem razmerja med civilno družbo in državo pri Heglu in Marxu. Opombe so prilagojene tej objavi — op. pisca.

(Gesellschaft), ki pa ga jasneje razlikuje od države v smislu skupine, ki je manjša od države in živi znotraj nje.²

Bolj kot terminološko razlikovanje so tudi za oblikovanje Heglove koncepcije civilne družbe in države pomembni posredni načini, s katerimi to problematiko že v svoji mladostni fazi izraža ali jo anticipira. V tübinškem razdobju jo najdemo predvsem v njegovem razlikovanju med *zasebno* in *javno* religijo, ki implicitno vsebuje tudi razločevanje med javnim in zasebnim območjem človekovega bivanja.³ Najpomembnejšo in odločilno zaostritev kasnejše problematike civilne družbe in države pa je po našem mnenju treba pri mladem Heglu iskati v bernskem razdobju. Tu se mu oblikujeta pojma *antični polis* in moderna *lastniško »zasebniška« država*, ki imata korelativni izraz v antični religiji in v »pozitivnem« krščanstvu. Dve podobi države se mu odkrijeta kot dva nasprotna koncepta: antična in moderna država. Od teh je Hegel sprejemal antični polis, ki pa ga še ni pojmoval kot politično uređitev, ki izključuje posameznikovo subjektivnost, marveč kot politično skupnost, ki skladno povezuje posameznikovo udeležbo v javnih zadevah z njegovo osebno svobodo. Nasprotno pa je v moderni državi videl predvsem njeno lastniško in policijsko varstveno funkcijo.⁴ Treba je poudariti, da je njegovo soočenje obeh modelov države, antične in moderne, bistvenega pomena za ves nadaljnji razvoj Heglove politične filozofije, ki bi jo morda lahko označili kot napor, da pomiri koncept in resnično bistvo moderne in antične države. Še v *Rechtsphilosophie* se bo zajedla ta dualistična koncepcija v kategorijah civilne družbe in politične države.

Že v Frankfurtu, kjer je Hegel preživel razdobje močne notranje krize, se začne *in nuce* oblikovati proces, ki ga kasneje pripelje do tega rezultata. Tu začenja Hegel globlje spoznavati, da mora v svoji družbeno-politični misli računati z realnostjo buržoaznega sveta. Pojem »usode«, »lastnine« in države kot usode⁵ mu pomeni tisti most, ki ga pelje do spoznanja, da je nujno, da celota ali totalnost zaobseže in vključi tudi artikulacije posebnega in da se del in celota med seboj prežemata. Vendar pa je Hegel, kolikor si je pod celoto predstavljal državo, pod vplivom nemškega fevdalnega in malomeščanskega partikularizma, pa tudi pod vtisom utripa moderne ekonomije in politične revolucije — ki sta tudi na svoj način razkrivali težnje *moderne*ga sveta po dezintegraciji in potrebo po novih oblikah integracije — čedalje bolj poudarjal samostojnost in dominantno vlogo države, to je celote nad posebnimi interesi. S temi se je ravno v frankfurtskem razdobju začel pomirjati in tako razpoložensko in filozofsko pripravljati obrat, ki ga je v naslednjem, jenskem razdobju pripeljal do tega, da je v temeljnih obrisih izoblikoval tudi svoj končni odgovor na vprašanje o odnosu med ekonomijo in politiko v modernem svetu. Hkrati s tem se je spreminjal Heglov pogled na zgodovino, antiko, krščanstvo in svobodo.

Ves ta razvoj se je izražal tudi v Heglovem pojmovanju *demokracije*: medtem ko je v bernskem razdobju politična participacija po vzoru antičnega polisa pomenila jedro njegovega političnega nazora, je v frankfurtski dobi, postopoma, vzporedno s krepitvijo spoznanja, da je lastnina »usoda« modernega človeka in sodobne države, njegovo navdušenje za (neposredno) demokracijo plahnelo. Čeprav je Hegel vedno poudarjal, da mora biti država zgrajena na umu in svobodi, sta ta um in svoboda zoževala neposredno udeležbo v istem sorazmerju, v katerem je rastle njegova zavzetost za pomen države kot celote, ki, kot je domneval, nepristransko prevladuje nad zasebnimi interesi. V naslednjem, jenskem razdobju, je Hegel poskušal razviti »posredniške« ustanove med območjem zasebnih interesov in javnim območjem države, ki so potrdile njegovo resignacijo nad mladostnim rousseaujevsko-

antično-jakobinsko obarvanim demokratičnim idealom. Takšen odnos do politične udeležbe je kasneje bistveno vplival na Heglove poglede na razmerje med ekonomijo in politiko, s katerimi je skušal v jesenskem razdobju pripraviti pot svoji končni formulaciji politično-filozofskih nazorov.

II.

Jensko razdobje pomeni v Heglovem razvoju izrazito prehodno dobo med mladostnimi spisi in med zrelim sistemom. V njem predvsem pod močnim vplivom moderne gospodarske stvarnosti in politične ekonomije, ki je izražala to stvarnost, in pod vtisom velike Francoske revolucije z napoleonskim podaljškom, po eni strani bistveno dozoriyo nekateri motivi, ki so se že začeli oblikovati v obdobju njegove frankfurtske krize, po drugi pa se že vsaj v temeljnih obrisih, v nekaterih pogledih pa tudi v podrobnosti, zarisujejo rešitve, ki se nato vključijo tudi v zreli sistem Heglove družbeno-politične filozofije.

Heglovi zgodovinsko-filozofski pogledi so v jenskem razdobju doživeli bistveni preobrat. Medtem ko je mlademu Heglu antični svet veljal za normo, ki jo je treba zgodovinsko obnoviti, je v Jeni dokončno spoznal, da je domnevno harmonijo antičnega polisa zgodovina preseгла. Polis se je iz celovite skupnosti, ki naj bi jo uresničila prihodnost, reduciriral na preteklo stopnjo zgodovine, ki je bila sicer »lepa« in »srečna«, vendar s stališča doseženega zgodovinskega razvoja ni bila popolna. Manjkalo ji je načelo subjektivne svobode, načelo individualnosti in partikularnosti, ki ga pozna moderni svet.

V luči te svetovnozgodovinske perspektive je Hegel ocenjeval sedaj tudi možnosti (neposredne) demokracije kot politične skupnosti, ki jo je istovetil z antičnim polisom. Kolikor je za moderni svet značilno, da je v njem dobilo veljavo načelo partikularnega, toliko se Heglu zdi, da je neposredna demokracija neuresničljiva. Neposredna demokracija bi predpostavljala popolno izenačenost vseh pogojev, toda novodobni svet s svojo ekonomsko determinacijo vnaša ravno bistvene socialne razlike med ljudi. Politična ureditev, ki bi prezrla te socialne razlike, med katerimi je bistvena lastnina, bi morala spremeniti ljudi iz konkretnih bitij v idealne zakonodajalce ali z drugimi besedami: morala bi popolnoma utopiti *bourgeoisa* v *citoyenu*. Hegel zato nasprotuje demokratični (jakobinski) izkušnji Francoske revolucije. V njej vidi sicer veličasten poizkus, ki ima trajno vrednost, da se politične ustanove zasnujejo na svobodi misli; hkrati pa se mu Francoska revolucija pokaže kot zgodovinski polom, kolikor je skušala vzpostaviti neposredno demokracijo (»absolutno svobodo«)⁶, to je kolikor je skušala uresničiti politične ustanove na neposredni skladnosti med posameznikovo in splošno voljo. Hegel sicer priznava vrednost temu poskusu najprej v pozitivnem smislu, namreč, da je uveljavil načelo svobode osebe, ki ji je tudi Hegel priznaval vso upravičenost na področju zasebnega prava in zasebne morale; in v negativnem smislu: da je dokazala, da ni mogoča neposredna demokracija, kjer bi se politična ureditev, ki bi se odpovedala posredovalnim institucijam, nujno obsodila bodisi na anarhijo bodisi na diktaturo; z drugo besedo — v zanikanje politične institucije sploh ali v nasprotje absolutne svobode, v absolutni teror, ki ga je Hegel videl utelešenega ravno v jakobinski diktaturi. Na ta način je Hegel, ki mu ne moremo odrekati nekaterih zelo globokih kritičnih pripomb na račun rouseaujevsko-jakobinske konstrukcije neposredne demokracije, vendarle razkril bistveno mejo svoje celotne politične filozofije: popolnoma neustrezno je ovrednotil pomen politične udeležbe, vsebovane v konceptih

Ljudske suverenosti in obče volje, ki sta pomenili najvišji dosežek meščanske politične misli v 18. stoletju. Heglov odnos do Francoske revolucije je zato izrazito dvoumen: sprejema njeno načelo svobode, kolikor se nanaša na svobodo »oseb« kot pred zakonom enakih nosilcev civilnih pravic in na svobodo človekove osebnosti v zasebno-moralnem smislu. Kolikor pa se svoboda nanaša na neposredne izraze individualne politične volje, je do nje močno kritičen in slej ko prej odklanja sleherni oblikovanje političnih institucij kot neposrednega izraza volje posameznika. Tej v najboljšem primeru dopušča, da »sprejme« občo voljo, ki je že nastala »po sebi«, brez vnaprejšnjega sodelovanja posameznikove volje.

Sedaj že vemo, da je Hegel dobil praktično pobudo za takšno gledanje na Francosko revolucijo in na neposredno demokracijo v Napoleonu. V Napoleonu, ki je s civilnim zakonom utrdil načelo zasebnopravne svobode in s tem odprl svobodno pot lastniškim transakcijam velike buržoazije; ki je odpravil vsako sled demokratičnih institucij in kot »anarhizem« neusmiljeno zatrl sleherni poskus njihove obnove; in ki se je obdal z visoko kvalificirano birokracijo, ki je bila poleg vojaškega plemstva steber njegove moči in državne enotnosti. Heglov politični ideal na koncu jesenskega razdobja, ideal dedne birokratske monarhije, je imel v takšni politiki stvarno zgodovinsko oporo. Kljub Heglovemu vztrajanju na predstavniškem načelu kot svetovno-zgodovinskem principu, ki ga je zlasti jasno izrazil v svojem spisu o nemški ustavi na začetku jenskega razdobja, je na koncu tega razdobja le malo ostalo od reprezentativnega načela, ki je dobilo zopet več veljave — čeprav se ni nikoli naslanjalo neposredno na individualni izraz politične volje v splošni volilni pravici — v pojenskem razdobju njegovega snovanja, zlasti v končnem sistemu njegove družbeno-politične filozofije.

V Heglovih pogledih na demokracijo in na Francosko revolucijo se je moralo v tem času nujno kazati njegovo pojmovanje *družbe* in *države*, na katero je naša pozornost predvsem usmerjena. Tudi glede tega vprašanja je Hegel v jenskem razdobju storil bistveni premik v smeri svoje končne politične misli. Študij politične ekonomije, ki ga je v jenskem razdobju poglobil in razširil, in proučevanje francoske politične teorije in prakse, sta bila pravzaprav tista podlaga, na temelju katere je šele prišel do spoznanja specifične diference med antičnim in modernim svetom in do svojih pogledov na politično udeležbo v moderni dobi. Načelo »posebnosti« in »subjektivnosti« kot specifična oznaka za novodobni svet je Heglu vzniklo predvsem iz spoznanja, da je svet moderne (kapitalistične) ekonomije sila, ki je ni moč premagati kratkomalo s formalno moralistično kritiko ali z begom v notranjost romantične lepe duše. Svet ekonomije, ki se mu sedaj v celoti — in ne samo v ustanovi lastnine — razodeva kot »usoda«, je moč preseči le tako, da ga nraštvena celota zavestno sprejme vase, mu odmeri lastno pravico in lastni krog svobodne dejavnosti in si ga na ta način tudi podredi.⁷ S tem ekonomija kot jedro sfere partikularnega neha biti zgolj nekaj negativnega, dekadentnega in postane stopnja, skozi katero se mora prebiti duh, da bi »prišel k sebi«, to je postane nujna stopnja človekovega emancipacijskega procesa. Samo iz takega spremenjenega vrednotenja sfere ekonomije je razumljiv Heglov napor, da natančno določi bistvene kategorije te sfere, od prvinske biološke potrebe, preko dela, delitve dela, menjave, do posesti in lastnine, ki pa se pojavi šele s splošnim »priznanjem« posesti v pravnem redu. Hegel se ni izkazal za učenca Adama Smitha le s tem, da je sprejel bistvene politično ekonomske kategorije, marveč tudi v tem, da je vztrajno ponavljal in poglobljal dialektiko posebnega in občega, in to ravno v svoji *filozofiji dela*, ki je posamezno in splošno hkrati. Razlogi: 1. vsak posameznik ponavlja generično delovno izkušnjo človeka; 2. vsak posameznik dela ne

samo zase, marveč tudi za drugega. Področje ekonomije je zato v Heglovih očeh velik »sistem potrebe«, ki se giblje po lastnih zakonitosti; te kot slepa usoda vladajo nad hotenji posameznikov. V jenskem razdobju je Hegel tako izoblikoval temeljne vsebinske predpostavke za kasnejšo kategorijo »civilne družbe«: saj je ravno v njej področje dela in potreb tisto jedro, okrog katerega se zberejo vsi drugi momenti.

V jenskem razdobju pa je Hegel, mnogo bolj kot Adam Smith, opazil tudi bistvena protislovja kapitalistične družbe, ki izhajajo po eni strani iz anarhične narave kapitalistične blagovne proizvodnje in po drugi strani, v še bolj zaostreni obliki, iz socialne neenakosti, ki jo nujno poraja kapitalistična družba.⁸ Hegel je daleč od tega, da bi iz teh spoznanj napravil radikalne sklepe. Z liberalno politično-ekonomsko znanostjo verjame, da se skladnost ekonomske celote v glavnem vzpostavlja sama od sebe; za razliko od te pa zahteva, da država, kadar postanejo neskladja tako velika, da bistveno ogrožajo celoto, odločno posreduje in zopet vzpostavi »naravno« ravnotežje.

Toda državna intervencija, kot si jo zamišlja Hegel, nikoli ne sega tako globoko, da bi nadomestila zasebne ekonomske subjekte z državnimi. Država bi bistveno kršila svoje poslanstvo, če bi se spuščala neposredno v gospodarjenje. Od tod Heglova zahteva, ki smo jo srečali celo tam, kjer povzdiguje državno oblast, da mora ostati ekonomiji in zasebnemu pravu, ki v jenskih spisih razločno raste iz nje, svobodni prostor za gibanje. Od tod pa tudi na koncu jenskega razdobja Heglov poskus, da bi našel v sistemu svoje »filozofije duha« prostor za problematiko, ki jo kasneje v svoji *Filozofiji prava* imenuje »civilna družba«. Gre za problematiko potreb, dela, jamstev zasebnega prava v sodstvu in »policiji«, ki »krotita divjo zver ekonomije«.⁹

Hegel je v jenskem razdobju tudi sferi političnega, ki jo je poimenoval kot »Volk« in redkeje kot državo, pripisoval izredno vlogo. To je izhajalo, kot smo videli, po eni strani iz njegovih pogledov na ekonomsko sfero kot področje, ki v modernem svetu teži k absolutizaciji svoje »potence« in ki zato potrebuje državo kot krotitelja. Toda poleg tega je v jenskem razdobju še naprej in celo bolj zavestno nanj delovala tudi nemška družbena in politična razcepljenost. Ne samo v spisu o nemški ustavi,¹⁰ marveč tudi iz njegovih najsplošnejših filozofskih del se da razbrati, da je Hegel imel ves čas pred očmi zlasti nemške razmere, ko je govoril o negativnih posledicah partikularizma za politično celoto. Očitno je, da je nerešeni problem združitve Nemčije bistveno vplival na to, da je Hegel povzdigoval državno oblast, njeno neodvisnost od dejanske socialne strukture družbe, da je etično povzdigoval vojno in videl v državni enotnosti imperativ modernega časa, ki se mu mora vse drugo podrediti, v Machiavelliju pa sinonim za pravico državne koristi (*ragione di Stato*), ki naj se afirmira v sodobnem svetu. Tudi Napoleona je občudoval predvsem kot veliko osebnost, ki je znala uveljaviti državno oblast, ukrotiti »anarhizem« demokracije in »partikularizem« buržoazije in dati žrtvi v vojni priznanje najvišje vrednote.

Sprejetje »posebnega«, predvsem ekonomije, torej nikakor ni pomenilo, da se je Hegel odpovedal kritiki partikularizma povsod tam, kjer je »posebno« prestopilo legitimne okvire in ogrožalo stvarno delovanje drugih »posebnosti« in politične celote. Politično dobi v jenskem razdobju takó kljub priznanju partikularnega še večji poudarek in še večjo samostojnost nasproti ekonomiji in proti partikularnemu sploh.

To se posebno nazorno kaže v Heglovem pojmovanju *stanov*. V nasprotju s *Filozofijo prava*, kjer je kasneje postavil stanove v ekonomsko območje (civilne družbe) in jih vključil v politično območje le, kolikor so bili udeleženi v zakonodaji, je Hegel v Jeni stanove še v celoti umestil v sfero nra-
stvene totalnosti. S tem je še bolj kot kasneje poudaril etično-integracijski

pomen stanovske strukture družbe. V stanovih, ki jih je vendarle zasnoval predvsem na podlagi dela, ustvarjajo posamezniki bistveni del svoje svobode. Vendar te svobode ne moremo pojmovati v celoti kot politično svobodo. To izhaja že iz dejstva, da je Hegel stanovsko strukturo strogo razdelil na dva dela: na del, ki se ukvarja s »posebnim«, z »delom« (buržoazija, kmetje), in del, ki se ukvarja s »splošnim«, z državo, ki ima, očitno pod Napoleonovim vplivom, močne vojaške poteze.

V Heglovi koncepciji stanov se v jenskem razdobju že zelo jasno izraža njegov pogled na razmerje med družbo in državo. Država ne vznikata iz realnih konfliktov med »stanovi«; ideja razrednega boja, ki je že prišla do izraza v Francoski revoluciji, pa tudi v utopično socialistični literaturi, v Heglovih takratnih družbeno-političnih nazorih ne igra nobene vloge. Proletariat kot specifična kategorija moderne kapitalistične družbe v njegovih stanovski strukturi sploh ne zavzema samostojnega mesta. Država je sicer postavljena v zvezo s socialnimi nasprotji ekonomske sfere, toda njena celostna narava, ki jo Hegel nekako aprioristično predpostavlja, ne more biti v bistveni odvisnosti od realne stanovske strukture.¹¹ Nasprotno, ker državo poseblja le en stan, »splošni« ali »absolutni« stan, je nujno, da Hegel državo s tem stanom vred idealizira in kot »splošno« hipostazira, ker je ne izpeljuje iz realnega socialnega procesa, iz sfere »posebnega«. Hegel je sicer videl, kako »bogastvo« v moderni dobi bistveno vpliva na »državno oblast«. Toda mislil je — in v tem je njegova usodna iluzija — da lahko državno oblast, če jo osredotoči predvsem v enem samem stanju, odtegne vplivu partikularnega. Kakor je takšen Heglov pogled na razmerje med stanovi nujno odseval v njegovem negativnem stališču do demokracije, tako je tudi negativno razmerje do demokracije Hegla nujno potiskalo k temu, da je politično odliko videl čedalje bolj uresničeno izključno v tistih, ki nastopajo kot nosilci državne oblasti. To pa je Hegla spodbujalo, da je začenjal tudi in predvsem skozi stanovsko strukturo zelo jasno razlikovati med sfero politike (občega) in sfero družbe, ki je bila ekonomsko determinirana kot »posebno«. Takšen pogled na stanovsko strukturo družbe, s katerim je stanove bistveno delil na politične in nepolitične, je moral Hegla privedi v iskanje tiste rešitve, ki se je končno izrazila v njegovem dualizmu med »civilno družbo« in »državo«.

S terminološkega vidika Hegel tudi v jenskem razdobju, v katerem je na več načinov anticipiral svoje kasnejše sistematske in vsebinske rešitve, ni izoblikoval izraza »civilna družba«, niti ni razločno opredelil vsebine izraza države. Vendar pa je tukaj tudi s pojmovnega stališča napravil velik korak naprej v primeri s prejšnjim razdobjem, ko je začel uporabljati nekatere termine, ki bolj ali manj izražajo vsebino kasnejše Heglove »civilne družbe« in države.

1. Hegel je tukaj že uporabil termin »družba« v čisto ekonomskem smislu, in ne več, kot v Bernu, za vsako manjšo skupino znotraj države;

2. V jenskem razdobju je začenjal uporabljati besedo *Bürger* v pomenu *bourgeois*. Ta izraz mu ne pomeni več abstraktnega človeka nasploh, marveč človeka — zasebnika, subjekta območja »potrebe« in zasebnega prava;

3. V tem času je začenjal uporabljati besedo *citoyen*, ki mu pomeni človeka kot pripadnika politične skupnosti;

4. V uporabo izrazov *bourgeois* — *citoyen* je vnesel svetovnozgodovinsko dinamiko: medtem ko je za antiko posebej ugotavljal, da sta bila v njej *bourgeois* in *citoyen* istovetna, je za moderno dobo menil, da je zanjo predvsem značilno, da sta *citoyen* in *bourgeois* razdvojena in ločena;

5. Ves Heglov napor je bil usmerjen v to, da obe kategoriji spet združi, vendar ne več v smislu neposredne enotnosti obeh, marveč po posredovalnih

mehanizmi, predvsem stanovi, ki jim v jenskem razdobju posveča bistveno pozornost. Heglovi integracijski naporji so se izrazili predvsem v prizadevanju, da sfero »relativne pravnosti« vključi v sfero »absolutne pravnosti«, sfero ekonomije v sfero politične celotnosti.

Ti vsebinski in terminološki naporji so vplivali tudi na prve Heglove poskuse, da svojim družbeno-političnim pogledom oblikuje zaokroženo sistematično obliko. Hegel je skušal doseči integracijo sfere ekonomije s sfero politike na ta način, da je predvidel za sfero ekonomskega delovanja in ekonomskih kategorij v svoji sistematiki filozofije družbe samostojen prostor, vendar tako, da je vanj že posegala »udomačevalna« vloga države; po drugi strani je menil, da bo dosežena integracija obeh sfer z vključitvijo ekonomije preko stanov v »konstitucijo« politične skupnosti.

Vendar pa Hegel v jenskem razdobju (in kasneje) problema organske integracije ekonomije in politike ni zadovoljivo razrešil: bistvena ovira pri tem je bila v sami naravi njegove dialektične metode, ki je »presegala« enostranosti posameznih sfer dejanskega življenja le navidezno. Zopetno prilajšanje odtujitve ji je pomenilo le miselni proces, v katerem so posamezni elementi ohranili svojo bistveno socialno naravo. Če je Hegel tudi po dialektični negaciji partikularizma ekonomske sfere ohranil to sfero v njenih bistvenih kategorijah — ali je mogel potem doseči dejansko integracijo partikularnega in univerzalnega?

Odgovor na to vprašanje bomo skušali najti v Heglovih sistematičnih pogledih na »civilno družbo« in »državo«, kot so se izrazili predvsem v njegovi *Filozofiji prava*,¹² h kateri nas je ves dosedanji Heglov razvoj družbenih in političnih nazorov z vsebinskega, sistematičnega in terminološkega vidika bistveno bližal. S tem pa smo se tudi približali delu, ki je — poleg *Fenomenologije duha* — postalo glavni predmet kasnejše Marxove kritike.

III.

Prispeli smo na konec poti, na kateri smo spremljali razvoj Heglove politične filozofije. Potreben je pogled nazaj, da bi lahko varneje storili korak naprej. Potrebno je, da odgovorimo na vprašanje, ki smo si ga večkrat zastavljali: kaj je namreč bistvo Heglove politične filozofije? Mar ni Heglova politična misel tako vezana na obzorje svojega časa, da je zgolj zgodovinsko opravilo, če se še danes ukvarjamo z njo? V kakšnem razmerju je pravzaprav Heglova politična filozofija do svojega časa? Mar ni že v svoji dobi bila le zapozneli odmev preteklosti v sedanjosti? Mar Heglova politična filozofija ni pomenila zgolj metafizično temačnega zagovora obstoječih pruskih državnih institucij? V čem je sploh lahko Hegel še aktualen, če je zagovarjal monarhijo, majorat, dvodomno skupščino s plemstvom kot že konstituiranim političnim subjektom? In če je, na drugi strani, poudarjal »splošno« ravno v politični sferi tako močno nasproti posebnemu in posameznemu, da to ni moglo imeti v politiki kot taki nobene bistvene vloge? Mar ni Hegel zaničljivo govoril o ljudstvu, o ljudski suverenosti, mar ni v mednarodnih odnosih zagovarjal nacionalnega egoizma in vojne kot nujno sredstvo za razreševanje mednarodnih konfliktov?

Heglovo politično filozofijo so interpretirali in jo še danes interpretirajo, kot smo videli, z dveh bistveno nasprotnih vidikov. Po eni strani so Hegla kot političnega filozofa prikazovali — predvsem na temelju navedenih značilnosti njegove *Filozofije prava* — kot filozofa restavracije, kot misleca, ki je posebljal »aristokratsko reakcijo« na Francosko revolucijo in še več, ki je anticipiral bistvene motive tiste politične teorije in prakse, ki je v 20. sto-

letju storila največ, da bi vrnila človeštvo na stopnjo barbarstva.⁴³ Po drugi strani pa nikoli ni manjkalo razlagalcev, ki so v Heglovi filozofiji države videli najnaprednejša znamenja dobe, v kateri je živel. Tako se nasproti Heglu — filozofu reakcije, postavlja Hegel — filozof revolucije, nasproti Heglu — zagovorniku fevdalne aristokracije Hegel — branilec buržoazije. V skrajnih primerih celo zatrjujejo, da je Hegel kritik bužoazne družbe in začetnik politične teorije, ki je kasneje dobila svojega glavnega predstavnika v Karlu Marxu.⁴⁴

Če ne drugega, tako širok razpon razlag Heglove politične filozofije priča vsaj o tem, da se njeno bistvo ne da izraziti s preprosto formulo, ki sicer lahko odkriva eno stran resnice, ki pa zato popači ali zabrisuje resnico celote. Poskušajmo torej opredeliti vsaj nekatere razsežnosti Heglove politične misli, ki izražajo, tako se zdi, značilnost Heglove politične misli s stališča njene celotne naravnosti.

1. Najprej moramo ugotoviti, da je bila politika vse življenje temeljni Heglov interes in ena od osnovnih spodbud pri oblikovanju njegovega sistema in dialektične metode. Vse življenje si je prizadeval poiskati takšno obliko sožitja med ljudmi, v kateri bi bil posameznik organsko vključen v politično skupnost kot najvišjo obliko družbenega sožitja. Medtem ko je v mladih letih ta problem zavijal v religiozno-teološko obliko, ga je kasneje, že proti koncu svojega snovanja v Frankfurtu, posebno pa v jenskem razdobju svojega razvoja, začel bistveno vezati na problematiko ekonomije in ga v *Filozofiji prava* opredelil v obliki dualizma »civilne družbe« in politične države; tega pa je, po njegovem, treba premagati.

2. Spremembe v navezavi temeljnega političnega problema pa nimajo zgolj formalnega pomena. Zato bi bilo tudi nepravilno, če bi Heglovo politično filozofijo označevali enosmerno ne glede na fazo njenega razvoja. Naša raziskava je pokazala, da je bil Hegel v mladostni dobi, ki je dosegla svoj vrh v času njegovega prebivanja v Bernu, na pozicijah radikalnega demokratizma, predpostavljajoč, da je mogoče problem človeške skupnosti razrešiti zgolj z neposredno udeležbo ljudi pri političnem odločanju. Že proti koncu svoje mladostne faze, ko je začel spoznavati, da sta država in lastnina nekaj, čemur se ne da izogniti (»usoda«), pa se je začel odmikati od tega ideala, ki ga je nato še zlasti relativiziral njegovo intenzivno proučevanje modernih gospodarskih razmer in politične ekonomije. Rezultat tega je bil, da je Hegel razumeval strukturo moderne dobe kot dualistično: na eni strani se je (v jenskem razdobju) v njegovi zavesti čedalje bolj resno oblikovala zasebna sfera ekonomskih odnosov, ki jo je posebej *bourgeois*, na drugi pa od sfere ekonomskih odnosov ločena javna, politična sfera, ki jo je posebej *citoyen*. Heglov napor je ubral smer, ki naj bi pokazala kako z različnimi oblikami »posredovanja« integrirati zasebno in javno sfero. Temeljni problem Heglove končne politične filozofije je bil izoblikovan že v jenskem razdobju. Še več: ne samo temeljni problem, marveč tudi temeljna smer pri razreševanju tega problema je bila v glavnih obrisih že končana v času pred *Fenomenologijo duha*: Hegel se je, kot smo se lahko prepričali, po eni strani spoprijaznil z obstojem partikularnega, po drugi pa je celotno politično strukturo zasnoval tako, da je »splošno« dobivalo odločilno premoč nad posebnim ne toliko na področju ekonomije, kjer je navzlic znatnim omejitvam vendarle bilo zagotovljeno svobodno delovanje kapitalista-burgeoisa — kolikor v sami politični sferi, kjer dobiva kljub načelnemu priznavanju reprezentativnega načela birokracija čedalje bolj osrednji pomen kot nosilec »splošnega«.

3. S tem je tudi utemeljen zgodovinsko-genetični pristop k obravnavi Heglove politične filozofije. Njegova *Filozofija prava*, ki je nedvomno tisto njegovo delo, zaradi katerega Hegel slovi za takšnega ali drugačnega politič-

nega filozofa, je razumljiva samo, če jo opazujemo z vidika celotnega razvoja Heglove politične misli. Šele takšna metoda obravnave Heglove politične filozofije omogoča, da njene temeljne motive uvrstimo v široko problematiko časa in tako razumemo bistvene zunanje in notranje predpostavke, v okviru katerih se je oblikovala *Filozofija prava*.

4. Nedvomno je na razvoj Heglove politične filozofije bistveno delovala politična situacija Nemčije. Nerazrešeni problem nacionalne združitve v času, ko se je začela izredno zaostrovati nacionalna ideja, je moral vplivati na to, da se je v politični filozofiji poudarjala celota pred delom, splošno pred posebnim in posameznim, suverenost države pred pretenzijami fevdalnega in malomeščanskega partikularizma. Tudi ideja antičnega polisa, ki se ji je Hegel sicer odpovedal kot modelu za praktično rekonstrukcijo sodobnega sveta, brž ko je začel spoznavati in priznavati nujnost moderne kapitalistične ekonomije, je v takšni nacionalno pogojeni usmerjenosti k celoti lahko še vedno dobila oporo za svojo posredno prisotnost, čeprav jo je Hegel skušal dopolniti z »germansko-krščanskim«, protestantskim načelom subjektivnosti. Mar ni Heglova kategorija »Sittlichkeit«, ki ima osrednjo vlogo v *Rechtsphilosophie*,¹⁵ vsaj deloma obnovila idejo skupnostnega etosa, ki ima korenine tudi v antičnem polisu in antični politični filozofiji? Hegel pa je, kot smo videli, tudi zelo intenzivno doživljal Francosko revolucijo z vso njeno notranjo členitvijo od jakobinskega radikalizma do napoleonskega velikoburžoaznega političnega realizma, pa tudi z vsemi miselnimi izviri, zlasti z Montesquieujem in Rousseaujem. Razvoj Francoske revolucije je odločilno vplival na Heglov intelektualni razvoj ne samo v smeri njegovega začetnega demokratizma, marveč tudi v smeri njegovega oddaljevanja od prvotnega demokratičnega ideala: jakobinska faza revolucije, ki je v začetku nedvomno inspirirala njegov ideal neposredne demokracije, se mu je kmalu začela kazati kot neuspeh poskus, da se ustvari neposredna skladnost med splošnim in posebnim interesom tako, da se posebni interes z vsemi sredstvi podredi splošnemu. Termidorska reakcija pa mu je, nasprotno, razkrivala, kako je splošni interes v politični praksi postal plen partikularnih interesov velike buržoazije. Kolikor se je ravno v tem času Hegel začel spoprijaznjevat z lastnino kot »usodo«, je razumljivo, da je lahko pozdravil v Napoleonu vzor modernega »Tezeja«, ki je po eni strani neusmiljeno krotil partikularizem buržoazne družbe, po drugi pa je storil vse, da je zavaroval in zagotovil njen čim bolj nemoteni razvoj. Takšna napoleonska pozicija ni popolnoma izginila niti iz Heglove *Filozofije prava*, ki se po eni strani zavzema za močno državo, po drugi pa dopušča buržoaziji dovolj prostora za svobodno ekonomsko delovanje. Najsplošnejši načeli Heglove Filozofije prava, načeli uma in svobode, koreninita ravno tako v tradicijah Francoske revolucije, kot korenini vsebina njegove civilne družbe v moderni kapitalistični ekonomiji, ki je, podobno kot Hegel, postavila središče družbe problematiko dela in ekonomskih odnosov sploh. Heglova politična filozofija sploh ne bi bila razumljiva, če ne bi upoštevali ravno te pogojenosti po praktični in teoretični ekonomski problematiki, ki je dobila svoj izraz v njegovi »bürgerliche Gesellschaft«.

5. Nedvomno pomeni *Filozofija prava* v več točkah involucijo glede na prejšnji Heglov razvoj. To ne velja samo za posamezne institucije, ki so že v Heglovem času delovale anahronistično, marveč tudi za celotno naravnost te filozofije. Ne bi sicer mogli trditi, da se njene politične ustanove popolnoma skladajo s prusko stvarnostjo (ta ni imela parlamenta, porotnega sodstva itd.), toda po svoji apologiji monarhije, po svojem povzdigovanju germansko-krščanskega momenta v zgodovini in s tem nemško-pruske stvarnosti (prim. tudi Heglovo Filozofijo zgodovine in njegovo kritiko »Reformbilla«) je imela Heglova končna politična filozofija izrazito nacionalno-partikularistične ak-

cente, ki so se zbrali v apoteozi države in birokracije ter vsaj v relativnem priznavanju fevdalne aristokracije.

6. Vendar pa v Heglovi *Filozofiji prava* ne smemo videti zgolj teh involucij in anahronizmov, ki so že v takratnem času povzročili, da je bila v tem smislu ta filozofija »mrtva«. Poleg teh involucij je v *Filozofiji prava* dozorel in se dokončno sistematično terminološko in vsebinsko izoblikoval motiv, ki sodi v središče Heglove politične filozofije: motiv razlikovanja med »civilno družbo«¹⁶ in državo. S tem je Hegel ne le skušal dati dokončno podobo problemu, ki ga je preganjal od njegovih mladostnih teološkopolitičnih spisov; marveč ga je hkrati, kot smo skušali dokazati, navezal na bistveni motiv moderne politične misli (Locke, Rousseau, Ferguson, Smith itd.).

7. Zasluga Hegla v *Rechtsphilosophie* pa ni bila le v tem, da je jasno terminološko opredelil epohalni politični problem. Njegov prispevek je tudi ugotovitev, da je obstoj modernega dualizma med civilno družbo in politično državo pojav protislovne narave, ki ga je treba premagati. Hegel si je prizadeval v *Filozofiji prava* doseči integracijo med sfero splošnih interesov države in posebnih ter posameznih interesov civilne družbe.

8. Problem integracije med civilno družbo in državo je za Heglovo politično misel toliko pomembnejši, ker je v njem opredelil »konkretno svobodo«, ki jo je videl uresničeno ne na področju civilne družbe, marveč v sferi politične države, v kateri se nerazdružljivo povezujejo splošni, posebni in posamezni interesi.

9. Pri razreševanju tega problema so Hegla ovirale, kot smo se deloma že lahko prepričali in kot bomo natančneje spoznali, ko bomo obravnavali Marxovo kritiko Heglove politične filozofije — predvsem naslednje značilnosti njegove filozofije:

a) *Idealistični značaj* filozofije, ki mu je dopuščal, da je dosegel navidezno sintezo med posameznim, posebnim in splošnim interesom tam, kjer je v stvarnosti še vedno obstajal antagonizem med posebnim in splošnim.

b) *Kontemplativni značaj* filozofije, ki ga je gnal k temu, da je videl funkcijo filozofije v razumevanju tega, »kar je«, ne pa tudi v spreminjanju obstoječega v to, kar naj bo (Sollen). Prihodnost je bila razsežnost, ki je Hegel kot filozof absolutnega ni priznaval.

c) *Neustrezno pojmovanje razredne strukture* civilne družbe, ki je sicer preseglo srednjeveške stanovske kriterije, a se vendar ni razvilo do spoznanja temeljnega antagonizma moderne buržoazne družbe — antagonizma med proletariatom in buržoazijo. Hegel je v *Filozofiji prava* sicer zelo ostro opredelil protislovja med akumulacijo bede in akumulacijo bogastva,¹⁷ a tega protislovja ni tematiziral v sociološkem smislu, da bi bil spoznal tudi bistveno opredeljenost »splošnega interesa« po partikularnem interesu lastniško vladajočih skupin.

č) *Protidemokratski, birokratsko-elitistični značaj Heglove filozofije je, last but not least*, Hegla tudi bistveno oviral pri teoretičnem razreševanju protislovja med civilno družbo in politično državo. Ker Hegel v ljudstvu kot vrhovnem političnem subjektu ni videl nosilca »principa modernih držav«, subjekta integracije med posameznim, posebnim in splošnim interesom, se je v njem še bolj utrjevala težnja njegove politične filozofije, da si predstavlja »splošno« uresničeno brez empiričnega sodelovanja posebnega in posameznega ali da to sodelovanje, kolikor ga priznava, omeji na pasivni akt sprejemanja tega, kar je.

Te značilnosti Heglove politične filozofije, ki jih sicer močno opredeljujejo specifične nemške razmere, izražajo tudi nekatere splošne značilnosti buržoaz-

ne politične misli, zlasti tiste, ki se je začela oblikovati po zmagi buržoazije v Francoski revoluciji. Če Hegla že označujemo po njegovi socialni opredeljenosti, je treba reči, da je Hegel politični filozof nemške buržoazije, kolikor je branil njene politične pretenzije v tisti omejeni in plašni obliki, ki je bila značilna za nemško meščanstvo. Toda Hegel je v svoji *Filozofiji prava*, čeprav z mnogimi nemškimi lastnostmi, hkrati v osnovi izražal logiko moderne, buržoazne, politične države sploh: kvadratura kroga tako moderne politične misli kot moderne politične države je bila ravno vprašanje, kako razrešiti razmerje med posameznimi, posebnimi in splošnimi interesi. Če je to vprašanje Hegel razrešil tako, da je pustil nedotaknjeno socialno bistvo civilne družbe in politično bistvo države, je moral gotovo sam padati v protislovja, ki jih je tako zavzeto odkrival pri svojih demokratičnih in reakcionarnih nasprotnikih. In če si je Marx postavil za eno od bistvenih nalog, da kritično obračuna s Heglovo politično filozofijo, je to storil predvsem zato, ker je v tej filozofiji videl prej enciklopedijo *problematike* moderne politične misli kot pa zgolj apologijo pruske monarhije. Zato se je, kot bomo videli, Marxova kritika Heglove politične filozofije logično družila s kritiko moderne, politične države.

1. Gl. zlasti F. Rosenzweig, *Hegel und der Staat*, Erster Band, Lebensstationen (1770—1801), München-Berlin 1920; Dj. Lukač, *Mladi Hegel, O odnosima dijalektike i ekonomije*, Preveo dr. Milan Damnjanović, Beograd 1959; A. Negri, *Stato e diritto nel giovane Hegel*, Studio sulla genesi illuministica della filosofia giuridica e politica di Hegel, Padova 1958; Mario Rossi, *Marx e la dialettica hegeliana*, vol. I: *Hegel e lo Stato*, Roma 1960.
2. Glej Heglove ekscerpte iz gimnazijskih let v: G.W.F. Hegel, *Dokumente zu Hegels Entwicklung*, Herausgegeben von Johannes Hoffmeister, Stuttgart 1936, str. 111, 112; glej tudi Hegel, *Hegels theologische Jugendschriften*, Herausgegeben von Herman Nohl, Tübingen 1907, str. 40, 42, 44 in str. 173.
3. *Hegels theologische Jugendschriften*, cit. izdaja, str. 19.
4. *Ibidem*, str. 152—213.
5. *Ibidem*, str. 332.
6. Gl. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Herausgegeben von H. Glockner, Stuttgart 1951, zlasti poglavje: *Die absolute Freiheit und der Schrecken*.
7. Gl. Hegel, *Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts*, v: *Hegels Schriften zur Politik*, Herausgegeben von Georg Lasson, Leipzig 1913, str. 383.
8. Gl. npr. Hegel, *System der Sittlichkeit*, v: *Hegels Schriften zur Politik*, cit. izdaja, str. 493 ss; Hegel, *Jenenser Realphilosophie I*, Die Vorlesungen von 1803/04, Aus dem Manuskripte herausgegeben von Johannes Hoffmeister, Leipzig 1932, str. 237 ss.
9. *Jenenser Realphilosophie I*, cit. izdaja, str. 239—240: »Ta raznovrstna delovanja potrebe kot stvari morajo tudi realizirati svoj pojem, svojo abstrakcijo; njihov splošni pojem mora prav tako biti stvar... *Denar* je ta materialno obstoječi pojem, oblika enotnosti ali možnost vseh stvari potrebe. Potreba in delo, dvignjena v splošnost, tvori tako zase v nekem velikem narodu velikanski sistem skupnega (der Gemeinschaftlichkeit) in medsebojne odvisnosti, življenje mrtveca..., ki se v svojem gibanju giblje slepo in elementarno sem ter tja in ki mu je kot divji živali potrebno stalno strogo krotenje in udomačevanje.«
10. Hegel, *Die Verfassung Deutschlands*, v: *Hegels Schriften zur Politik*, cit. izdaja, str. 8—9, 13 in passim.
11. Hegel tudi v svoji logiki postavlja istovetnost nad razliko. Gl. o tem Vojan Rus, *Heglova i marksistička dijalektika o istovetnosti i razlici*, Beograd 1963.
12. Heglova *Filozofija prava* je bila prvič objavljena 1821, njen naslov pa se glasi: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*.
13. Liberalec Rudolf Haym je že v sredini prejšnjega stoletja zavračal s temi očitki Heglovo politično filozofijo. Gl. njegovo delo *Hegel und seine Zeit*, Zweite Auflage, Leipzig 1927 (prvič objavljeno 1857). V novejšem času pa je usmeril

takšno kritiko zoper Hegla zlasti Karl Popper, *Open Society and Its Enemies*, Vol. II, London 1957 (3. izd.); tudi vsa ždanovska šola je razlagala Heglove politične nazore v bistvu v isti smeri. Zelo ostro kritiko Heglove filozofije najdemo tudi v delu R. de Lacharrière, *Études sur la théorie démocratique*, Spinoza - Rousseau - Hegel - Marx, Paris 1963.

14. Pozitivno vrednotijo Heglovo politično filozofijo približno v označeni smeri npr. E. Weil, *Hegel et l'Etat*, Paris 1950; J. Ritter, *Hegel und die französische Revolution*, Köln und Opladen 1957; R. Heiss, *Die grossen Dialektiker des 19. Jahrhunderts*, Hegel - Kierkegaard - Marx, Köln—Berlin 1963. — O interpretacijah Heglove politične filozofije prim. L. Major, *Zur Geschichte des Streitens um das politische Profil der Hegelschen Philosophie des Rechts* (Ist Hegel reaktionär, preussisch?), *Filozofický časopis* 4/1966.
15. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, čl. 142 ss.
16. Zdi se nam, da je Heglov termin »die bürgerliche Gesellschaft« najprimerneje sloveniti s »civilno družbo«. Čeprav tudi ta izraz ne zadovoljuje popolnoma, je genetično in vsebinsko ustrežnejši kot »meščanska družba«, »državljska družba« ali »občanska družba«, kakor se v različnih virih prevaja omenjeni Heglov termin. Temu vprašanju nameravamo posvetiti poseben sestavek. — Hegel obravnava sistematično civilno družbo v čl. 182—256 *Filozofije prava*. — V nasprotju z mnenjem K. I. Guliana, *Metod i sistema Gegelja*, Tom II, Per. s rumyn., Moskva 1963, ki skuša zreducirati Heglovo kategorijo »civilne družbe« na »faksificirani opis razrednih odnosov« (str. 82), precejšnje število avtorjev pozitivno obravnava ta del Heglove filozofije prava. Samo kot primer navedimo: K. Rosenzweig, *Hegel und der Staat*, Zweiter Band, Weltepochen, München—Berlin 1920; H. Marcuse, *Reason and Revolution*, New York 1954; M. F. Ovsjankov, *Filosofija Gegelja*, Moskva 1959. S stališča geneze in razvoja pojma civilne družbe pred Heglom in pri njem sta pomembni zlasti razpravi: G. Solari, *Il concetto di società civile in Hegel*, *Rivista storica di filosofia* XXII, 1931, str. 299—347, in M. Riedel, *Hegels »bürgerliche Gesellschaft« und das Problem ihres geschichtlichen Ursprungs*, *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie* 4/1962, str. 539—566. — Da pojem »civilne družbe« ni bil nepomemben za Marxa, priča njegov predgovor v spis »H kritiki politične ekonomije«, gl. K. Marx, *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, MEW, 13, Berlin 1964, str. 8. — O vsebini pojma »civilne družbe« gl. Adolf Bibič, *Integracija države in družbe v Heglovi Rechtsphilosophie*, *Politička misao*, 6/1966.
17. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, čl. 245.

HEGEL AS POLITICAL PHILOSOPHER

by dr. Adolf Bibič

In three fragments, taken from a longer study, concerning the problem of relationship between the »civil society« and the state in Hegel and Marx, the author discusses the development and importance of Hegel as a political philosopher. He comes to the conclusion that the relationship between the individual and particular interests on one side, and the general interest on the other, is the substance of Hegel's political philosophy. This relationship which has expressed itself in Hegel's most important political work also as a relation between the »civil society« and the state, appears, in the period of young Hegel, as a tension between the ancient religion — polis and the »positive« Christianity — the modern state.

During the Jena period of Hegel's intellectual development this problem becomes sharper, particularly in the antagonism between economics as a sphere of »relative morality«, and the sphere of »absolute morality«; furtheron it reveals itself in conceptions of the »bourgeois« as the holder of private interests, and the »citoyen« as a political being. Not earlier than in *Philosophy of Right* acquires this tension its definite form in Hegel's distinction between »civil society« and state.

Apart from ascertaining dualism between the »particular« and the »general« in modern history, Hegel was looking for a way to overcome this gap in an organic, articulated political community. But Hegel did not succeed to integrate the »civil society« and the state, stresses the author. In these endeavours he was hindered above all by the idealistic and contemplative character of his philosophy, by his

inadequate conception of the class structure of the «civil society» and by the antidemocratic, elitist character of his political philosophy.

In spite of the decisive impact the backwardness of Germany of his time exerted on him, Hegel as a political thinker, by no means can be reduced to an apologist of the Prussian monarchy. By questioning into the relation between the «civil society» and the state, by seeking to solve the contradictions between these both, and by defining the problem of politics as a problem of freedom, he reveals himself as a political thinker who had been decisively influenced by ideas of political economy and French Revolution; while the solution of the posed problems draws him near those trends of political thought which, *after* the French Revolution, defended, in a compromised form, the established interests of the bourgeoisie.

Therefore, Marx's criticism of Hegel's political philosophy has logically been associated with the criticism of the modern, «political» state.

Revolucionarne zasnove in omejenosti Feuerbachove misli z ozirom na Marxa in Engelsa

mgr. Andrej Kirn

Tisto, kar je v Feuerbachu živo in daje možnost razvoja, ohranja trajno vrednost le v zgodovinski zvezi z marksizmom. Marx in Engels sta namreč nerazvite zasnove v njegovem delu temeljito preoblikovala.

Francoski filozof Henri Arvon ni zadovoljen z marksističnimi ocenami filozofije L. Feuerbacha, češ »da lastne zasluge misleca zatemnjujejo z uspehi, ki so jih dosegli njegovi učenci... Če se hoče priznati Feuerbachu zasluge, ga je treba osvoboditi od duševnih marksističnih spon.« (1, 210)* Toda če ga osvobodimo teh vezi, si prav s tem zapremo pot za dostojno ocenitev njegovih »lastnih zaslug«.

Seveda pa nam ne morejo biti edina veljavna merila Marxove in Engelsove ocene. Vseh njunih kritičnih sodb ni mogoče slepo sprejemati za pozitivne. Tisto, kar je tedaj ostalo v ozadju, da bi se lahko podčrtala Feuerbachova bistvena omejenost, ki so jo »resnični socialisti« hoteli postaviti za teoretično osnovo svoje politične akcije, danes lahko stopi v ospredje. Ta bistvena omejenost je že davno postala neaktualna ali bi vsaj morala postati. Zato lahko poudarimo vse tiste elemente, ki jih še sedaj lahko razvijemo dalje, čeprav v okviru načelno drugačnega Marxovega izhodišča. Zavedati se je treba tudi dejstva, da Engels v »Nemški ideologiji« ni kritiziral Feuerbachovega nauka in da so bile Marxove »Teze o Feuerbachu« napisane v naglici, ne pa namenjene za tisk. (2, XXI, 264) Pri zasledovanju odnosov Marx—Engels—Feuerbach ne smemo biti pozorni samo na tista mesta, kjer gre za direktno priznavanje ali za kritiko Feuerbacha, ampak tudi na tista, kjer Feuerbachovo ime ni omenjeno, a je dovolj očitno, da je v odgovorih na vprašanja, ki si jih je zastavljal tudi Feuerbach, skrita potrditev ali zanikanje njegove rešitve.

Marx — Feuerbach

Kaže, da je Feuerbach Marxa spoznal decembra 1841. Omenil mu ga je Ruge v sporočilu, da Bruno Bauer dela skupaj z »nekim mladim človekom, ki mu je ime Marx« (3, 155). V pismu je rečeno, da ga ima Bauer za nenavadno nadarjenega in učenega. Ruge omenja tudi delo »Glas trobente poslednje sodbe nad Heglom ateistom in antikristom — ultimatium«. Feuerbach se ni strinjal s stališčem avtorjev tega spisa, ki so izvajali ateizem kot zakonit, dosleden zaključek iz Heglove filozofije. Takšno sklepanje je že nekaj let prej razglasil za racionalizirano teologijo, za ontoteologijo. Heglova filozofija religije seveda ni bila v skladu s krščansko teologijo, toda zato po Feuerbachu še ni bila ateistična. Ateistično je bila usmerjena v smislu Engelsove ocene v »Schelling in razodetje«, namreč, da Heglov bog ni posamična oseba, ker je iz njega odstranjeno vse samovoljno. »Tam, kjer se kot pri Heglu vse dela od sebe, je odveč božanska osebnost.« (4, 217) Se danes teologija in uradna doktrina katoliške cerkve krčevito branita boga kot osebnost. Zanikati boga v tej predstavi pomeni zanjo toliko, kot zanikati boga

* Prva številka v oklepaju pomeni citirano delo iz seznama »Uporabljena literatura«, druga pa stran navedenega dela.

sploh. Kajti z zanikanjem boga kot osebnosti se odpira pot v panteizem in od tod v ateizem.

Marx je Feuerbachova dela poznal že precej prej. V doktorski disertaciji se sklicuje na Feuerbachovo knjigo »Zgodovina novejšje filozofije«. (4a, 59) Marx, ki se je že leta 1842/43 bolj zavedal konsekvenc in nalog, ki izhajajo iz Feuerbachove kritike religije kot Feuerbach sam, se je trudil pritegniti Feuerbacha v areno političnega boja, toda prizadevanja so ostala brez uspeha. Vzrok neuspeha ni samo v tem, da se je Feuerbach umaknil v osamljeni Bruckberg, ampak, da je teoretično bistveno drugače dojel naloge in potrebe svoje dobe. V letu 1841 je imel Marx namen skupaj z Brunom Bauerjem izdajati »Arhiv ateizma« in pritegniti k sodelovanju tudi Feuerbacha. Marxov neposredni stik s Feuerbachom se začneja z Marxovim pismom Feuerbachu 3. oktobra 1843. Tu ga vabi k sodelovanju k »Nemško-francoskim letopisom« in mu predlaga, naj začne s kritiko Schellinga. Marx se obrača nanj z velikim spoštovanjem in trdi, da je bil Feuerbach prvi, ki je izgovoril nujnost francosko-nemške alianse in upa, da bo tudi prvi, ki bo podprl poskus uresničenja te zveze, ki je že Feuerbachu pomenila sinonim za odnos teorije in prakse. Marx je vztrajno zahteval, da se kritično obračuna s Schellingovo filozofijo, ker je v njej videl prusko politiko »sub specie philosophiae«. Schelling je po Marxovem mnenju zavestno združil ne samo filozofijo in teologijo, ampak tudi filozofijo in diplomacijo in naredil filozofijo za vsesplošno diplomatsko znanost. »Napad na Schellinga je torej indirektni napad na našo celotno politiko in zlasti še na prusko.« (3, 180) Feuerbach v odgovoru Marxu, 25. oktobra 1843 (3, 181—183). Ohranjen je tudi osnutek odgovora, ki ga je odkril in prvič objavil Werner Schufehauer leta 1965 (1, 229—230). Tu priznava zunanjo politično, ne pa znanstveno nujnost takšnega dela. Pojasnjuje tudi, da ga k temu trenutno ne silita notranja pobuda in razpoloženje in zato o tem ne namerava pisati. V osnutku navaja, da se s takšnim nebistvenim pojavom ni mogoče resno ukvarjati. Očitno je, da Feuerbach pomena Marxove pobude ni dojel.

11. avgusta 1844 (3, 183—187) se je Marx kljub vsemu ponovno s pismom obrnil na Feuerbacha in mu obenem poslal svoj članek »H kritiki Heglove filozofije prava«. V pismu je ocenil Feuerbachovi deli »Osnovna načela filozofije prihodnosti« in »Bistvo verovanja v smislu Luthera« kot filozofski temelj socializma, ki ga je Feuerbach dal zavedno ali nezavedno. Pripominja, da so komunisti to delo takoj razumeli na ta način. Takšno filozofsko osnovo vidi Marx v principu enakosti med ljudmi, v pojmu družbe, ki je že skrit v pojmu rodu, če ga iz abstraktnega pojma prenesemo v stvarni jezik. Marx torej s Feuerbachovim pojmom rodu ni zadovoljen in ga preoblikuje v pojem »družba«. V pismu se dotakne tudi stališča »kritikov«, ki sebe štejejo za edini tvorni element zgodovine in poznajo le eno stvarno potrebo, potrebo po teoretični kritiki. Te besede so v veliki meri zadele v živo tudi Feuerbachovo pozicijo. Kasnejša ocena iz »Nemške ideologije« to potrjuje: »Vsa dedukcija Feuerbacha po vprašanju o odnosu ljudi drug k drugemu je usmerjena samo k temu, da bi dokazal, da ljudje potrebujejo in da so vselej potrebovali drug drugega. Hoče okrepiti zavest tega fakta, hoče potemtakem kot vsi drugi teoretiki doseči samo pravilno osvestitev obstoječega dejstva, medtem ko je naloga resničnega komunista, da obstoječe odstrani.« (2, III, 41)

Tako kot Feuerbach nikdar ni bil ortodokсни hegeljanec,¹ tako Marx nikoli ni pristno pritrjeval Feuerbachovim stališčem.² Mosess Hess je v pismu Auerbachu 2. septembra 1841 zapisal: »On (tj. Marx — op. Kirn) presega tako po svoji tendenci kot po filozofski razgledanosti (Geistesbildung) ne le Straussa, ampak tudi Feuerbacha, in poslednje bo mnogo pomenilo.« (5, 106) V pismu Rugeju 20. marca 1842 (2, XXVII, 401) Marx popolnoma priznava,

da se načelno razlikuje od Feuerbacha. »Prispevek h kritiki pravne filozofije« to popolnoma potrjuje.

Navedel bom nekatere bistvene razmejitvene črte, okrog katerih se je v letih 1842—1844 oblikovala diferenciacija med Marxom in Feuerbachom:

1. Feuerbach vidi prihodnost filozofije v povezavi z naravoslovjem (6, II, 244), Marx pa v povezavi s politiko (pismo Rugeju 13. marca 1843). (2, XXVII, 117)

2. Feuerbach se ne spušča v analizo teoretičnih konceptov utopičnega socializma, Marx pa je že leta 1842 uvidel, da ima komunizem evropski pomen in zahteva resno teoretično obravnavanje zlasti Proudhonovih spisov (4 b, 154). Marx je v letu 1844 ocenjeval Weitlingove teoretične nazore za »orjaške otroške čevlje proletariata«. Feuerbach se je zelo navdušil nad Weitlingom, kot izvemo od Engelsa, a je obtičal v »otroških čevljih«, ne da bi za »palčkom« zaslutil »orjaško postavo«. Skratka, ni kot Marx uvidel, da je to le prvi neblogljeni samostojni teoretični utrip proletariata.

3. Feuerbach nenehno ponavlja, da je religija produkt fantazije kot bistvene kvalitete človeškega rodu, njegovega počutja (Gemüts) in človekove težnje po sreči; za Marxa pa »Ta država, ta družba ustvarjata religijo...« (2, I, 378)

4. Feuerbach je sicer nastopil proti državni religiji, ki ima za oporo policijo, ni pa razširil vprašanja o osamosvojitvi države od religije, se pravi politične emancipacije, v občečloveško emancipacijo. (6, VII, 92) Za Marxa sta bili politična in občečloveška emancipacija pogoj za religiozno osamosvojitvev. Feuerbach je ravnal narobe: religiozna emancipacija je pogoj obče politične emancipacije. Trdil je, da ne bi dal niti počenega groša za politično svobodo, če bi ostali pri tem sužnji religioznih predsodkov.

5. Feuerbachov politični ideal je demokratični meščanski predstavniški sistem, realizirana republika na zemlji in ukinitev iluzorne krščanske republike v nebesih. Za Marxa pa ta sistem, ko se povzpne do obče oblike in prikaže pravi in osnovni pomen, politično stranko, ki se bori zanj, sili, da preseže samo sebe, ker je njena zmaga istočasno njen poraz (pismo Rugeju 13. septembra 1843) (4 c, 46).

6. Feuerbach vidi bistvo novega obdobja v razkroju krščanstva in s tem enotnost človeka s človekom. Za Marxa pa sistem zaslužka, trgovine, lastništva in ropanja človeka vodi do zloma znotraj sedanje družbe (pismo Rugeju maja 1843) (4 c, 43).

7. Feuerbach se do pojma proletariat sploh ni povzpel, še manj pa, da bi dojel njegovo svetovnozgodovinsko vlogo, Marx pa že v Uvodu h kritiki Heglove pravne filozofije vidi v proletariatu nosilca razkroja dotedanjega svetovnega reda. Že v tem delu proglašča za glavni problem modernega časa »Odnos industrije, sploh sveta bogastva, k političnemu svetu...« (2, I, 382) Marx zahteva, da se kritika povzpne do resničnih človeških problemov, do kritike modernega političnega stanja (2, I, 382) Do tega se Feuerbach ni nikoli povzpel. Kasnejše Feuerbachove izjave o dominantnem pomenu politike in o sprevrnjemem socialnem, političnem in duhovnem svetu (6, VIII, 129) po svoji radikalnosti še zdaleč ne dosežejo Marxovih. Za Feuerbacha je lastnina sveta in cilj mu je resnična država, za Marxa pa je lastnina izraz odtujenega dela in država posebna oblika odtujitve družbene moči človeka v obliki politične moči.

8. Feuerbach se sploh ni lotil analize Heglove filozofije državnega prava, Marx pa v njej vidi razvito zgradbo meščanske družbe in njeno protislovnost z državo.

9. Feuerbach stopa v polemiko s Heglovo »Fenomenologijo duha« in »Logiko«, toda le z vidika nezadostne rešitve odnosa med mišljenjem in dejansko čutnostjo. Pri tem pa pri Heglu ni odkril bistvene zveze med oblikami zavesti in stopnjami delovnega procesa, čeprav ga je Hegel enostransko dojel.

10. Marx ni zadovoljen s Feuerbachovim pojmovanjem negacije negacije kot notranjim protislovjem filozofije. Marx Heglovo pojmovanje negacije negacije interpretira kot spekulativen logičen izraz za nastajanje takšne zgodovine človeka, ki še ni stvarna zgodovina človeka kot predpostavljene subjekta. Feuerbach pa odpravi problem negativitete pri Heglu z orientalsko domišljijo in s trditvijo, da nič pač ni mogoče misliti.

11. Ker se zveze Feuerbach ni dojel, je bil tudi prisiljen čutno organizacijo človeka, njegove sposobnosti, utemeljiti nezgodovinsko. Marx, ki sta mu Heglova »Fenomenologija« in študij ekonomije omogočila vzpostaviti zvezo med čutno organizacijo človeka in industrijo, človekovo čutnost poveže z razvojem industrije in dela sploh; v industriji vidi opredmetenje človekovih »Wesenkräfte«.

12. Zato je moral Feuerbach predmet zavesti in človekovih potreb sploh pojmovati naturalistično, Marx pa kot predmet dela, človekove dejavnosti.

13. Iz tega je izšla tudi različna utemeljitev enotnosti znanosti o človeku in naravi.

Bistveni Feuerbachovi rezultati, ki jih je Marx v tem obdobju sprejel in kritično ocenil, pa so:

1. Človek je za človeka najvišje bistvo. Le s stališča te teorije je mogoče človeka emancipirati. To pa je bil bistveni rezultat Feuerbachovega prevrata teologije in spekulativne filozofije v antropologijo.

2. Religija je samoodtujitev človekovega bista, ne pa moment v razvoju absolutnega duha.

3. Dokaz o ontoteološkem značaju spekulativne filozofije.

4. Odklonitev absolutnega značaja Heglove filozofije.

5. Povezava humanizma z materializmom. Družbeni odnos, odnos človeka do človeka je postavil za osnovni princip teorije.

6. Princip enotnosti teorije in prakse (čeprav je Marx pod prakso razumel nekaj drugega kot Feuerbach).

7. Kritika Hegla s stališča zamenjave subjekta in predikata.

8. Kritika Heglovega prehoda od absolutne ideje k naravi.

9. Kritika reduciranja totalitete človeka na samozavest in odmik ter osamosvajanje mišljenja od te totalitete. Mišljenje tudi za Marxa ostane le človekova dejavnost, ne pa človek sam.

10. Kritika Heglovega odnosa med mišljenjem in čutnostjo.

Ali bi bilo te principe sploh mogoče vključiti, združiti z Marxovimi razhajanjmi s Feuerbachom? Naravnost silili so k združitvi. Zahtevali so zgodovinsko konkretizacijo, ki so jo vsebovala ravno Marxova razhajanja. Treba je bilo npr. pokazati, kaj je s Feuerbachovo abstrakcijo »rod v podobi obstoječe družbe«, kaj je z abstrakcijo »človek v načinu eksistiranja kot proletarec«, kaj je s »prakso do obstoječe industrijske in ekonomske-politične prakse« itd. Kljub svojem nezgodovinskemu značaju so te abstrakcije nastopile proti nekaterim bistvenim miselnim izhodiščem preteklosti in sodobnosti in torej predstavljale tisto »ognjeno strugo« (»Feuerbach«) za spekulativne filozofe, skozi katero je vodila edina pot k svobodi in resnici. (1, I, 27) V »Filozofskih-ekonomskih rokopisih« ocenjuje Marx Feuerbacha kot edinega, »ki ima *resen, kritičen* odnos do Heglove dialektike in ki je prišel do resničnih odkritij na tem področju; je sploh pravi zmagovalec nad staro filozofijo« (4 a, 569) in da po Heglovi »Fenomenologiji« in »Logiki« edino

Feuerbachovi spisi vsebujejo dejansko teoretično revolucijo. V »Sveti družini« pa Marx prizna Feuerbachu naslednje: a) Da je obvladal staro nasprotje med materializmom in idealizmom. b) Da je šele on odkril skrivnost Heglovega sistema, dopolnil in kritiziral Hegla s Heglovega stališča, tako da je razrešil absolutni duh v »stvarnega človeka na osnovi narave«. c) Da je dopolnil kritiko religije in navrgel mojstrske poteze za kritiko Heglove spekulacije in s tem vsake metafizike. d) Da je tako kot Bayle od kritike spekulativne teologije prešel h kritiki spekulativne filozofije. (2, III, 99, 147, 134, 132). e) Feuerbachov materializem se teoretično sklada s humanizmom.

Ko je pa Marx kasneje gledal na vlogo Feuerbacha, je bil v svojih ocenah ostriši. V pismu 24. januarja 1865 ugotavlja, da je Feuerbach v primerjavi s Heglom reven ter primerja Feuerbachov odnos do Hegla s Proudhonovim do St. Simona in Fouriera. V pismu Engelsu 11. januarja 1868, je mnenja, da je tudi Feuerbach deloma kriv za negativno mnenje, ki ga imajo Nemci o Heglovi dialektiki. Zavedati se moramo, da pokazeta Feuerbacha v pravi luči šele obe Marxovi oceni, čeprav se zdi, da sta si protislovnii. V danem zgodovinskem trenutku, v katerem je prevladoval nekritičen odnos do Hegla, je Feuerbach radikalno nastopil proti najbolj konservativnim elementom Heglovega sistema. Pri tem pa zanemaril vse tiste elemente, ki so po Marxovi oceni že v Heglovem sistemu presegali Heglovo stališče. Feuerbach ni uvidel, da je Heglova dialektika v svojem bistvu revolucionarna in kritična. V tem je tudi vzrok, da jo Feuerbach imenuje »racionalno mistiko« in »moč orientalske fantazije«. Zanimivo je, da se je Marks že leta 1851 zanimal za Feuerbacha — v roke je dobil 7 zvezkov njegovih zbranih del — in ga branil pred ostro kritiko svojega prijatelja Daniela, člana CK kölnske ZK, češ da on njega še ni preživel. Tudi Feuerbach se je še v poznih letih srečal z Marxovimi znanstvenimi dosežki. Iz pisma E. Kappu 11. aprila 1868 zvemo, da je »čital in študiral grandiozno kritiko politične ekonomije K. Marxa«. (6, XII—XIII)

Engels — Feuerbach

Engels prvič omenja Feuerbacha v delu »Schelling in razodetje«. Engels se ne strinja s Feuerbachovim očitkom Heglu, »da je še globoko pogreznjen v staro«. Za Engelsa je Hegel tako novo kot staro in staro kot novo. »Hegel je človek, ki je odprl novo ero zavesti na ta način, da je zaključil staro.« (4 a, 219) Engels je tu Heglovo dialektiko ocenil kot silno, nikdar mirujočo gibalno silo misli. (4 a, 217) Prav tako kot mladega Marxa je tudi Engelsa pritegnila politična stran Heglovega nauka. Pozoren je bil na veliko zaslugo Rugeja, ki je prikazal politično stran Heglovega sistema v skladu z duhom časa in ji tako vrnil pozornost nacije. Engels ne soglaša, da Hegel pripada preteklosti, ampak nasprotno vidi nalogo novega časa v tem, da do kraja izpelje njegov prodor. (4 a, 122—123) V »Načrtu za kritiko nacionalne ekonomije« si Engels podobno kot Marx v »Uvodu h kritiki Heglove pravne filozofije« postavi takšna vprašanja, ki si jih Feuerbach ni nikdar zastavil, ter pokaže na dve temeljni omejenosti dotedanje politike in ekonomije. Politika ni raziskala predpostavke države, ekonomija pa se ni vprašala po upravičenosti zasebne lastnine. Feuerbach je, nasprotno, tako na državo kot na zasebno lastnino pristajal kot na nekaj pozitivnega. Engels epohalni preobrat že vidi v vse ostrejšem razcepu človeštva na kapitaliste in delavce. Izhod iz tega razdvajanja vidi v proizvodnji, ki jo usmerja rodovna zavest. Engels uporablja termin »rodovna zavest« v taki zvezi, kot ga pri Feuerbachu ne najdemo. Tako kot Feuerbach tudi Engels ni zadovoljen s tem, da se postavlja abstraktni materializem nasproti abstraktnemu spiritualizmu 18. stoletja. Prav tako

ne soglašajo z abstraktno-materialističnim negiranjem boga, ki postavlja kot absolut naravo. Ta ugotovitev bi se prav tako lahko nanašala na Feuerbacha. Tako sta Engels in Marx mnenja, da mora kritika religije preiti v kritiko družbe. Engelsovo preseganje Feuerbacha v tem delu lahko primerjamo z Marxovim v »Uvodu h kritiki Heglove pravne filozofije«. Tako kot Marx tudi Engels prehaja na tisto področje, ki je ostalo Feuerbachu vedno »neznana zemlja«.

V pismu Marxu 19. novembra 1844, kjer se dotakne Stirnerjeve kritike Feuerbacha, pritrjuje Stirnerju, ki zavrača Feuerbachovega človeka, in to vsaj tistega iz »Bistva krščanstva«. Za Engelsa je Feuerbachov človek še obdan s teološkim sijem abstrakcij. Prav tako Feuerbachova narava ni v bistvu nič drugega kot imaginarna religiozna prikazen. Vzrok za abstraktnost tega človeka je Engels mnogo let zatem razložil v spisu »Ludvig Feuerbach in konec nemške klasične filozofije«: »Toda ta bog sam je proizvod dolgotrajnega abstrakcijskega procesa, koncentrirana kvintesenca številnih prejšnjih plemenskih in nacionalnih bogov. Tako tudi človek, katerega podoba je ta bog, ni resnični človek, ampak prav tako kvintesenca mnogih resničnih ljudi, abstraktni človek, torej spet samo miselna podoba.« (2, XXI, 286) Feuerbachov človek torej ni abstrakten v tem smislu, da ne bi imel nikakršne zgodovinske vsebine. Toda Feuerbach se je sam zavedel, da je abstrakten tudi človek, če ga izvajamo iz abstraktnega boga. »Človek v tem pomenu je seveda le abstraktno bitje, toda le zato, ker je predmet analize in predstavitve, bog, prav tako abstrakten, pred katerim izginjajo vse razlike ljudi.« (6, VII, 378) Stirner je Feuerbachu očital, da je odstranil le eksistenco boga, a pustil nedotaknjene njegove predikate, oziroma jih preprosto prenesel na človeka. Feuerbach že v »Baylu« ni bil zadovoljen s takšno negacijo boga, ki bi odstranila samo njegovo eksistenco, vsebino pa pustila nedotaknjeno. V odgovoru Stirnerju v »Bistvu krščanstva« z oziroma na »Edinega in njegovo lastnino« trdi, da je predikate moral pustiti, ker drugače ne bi mogel dopustiti, da obstajata tudi narava in človek. Bog je namreč sestavljen iz predikatov narave in človeštva. Preprosto zanikanje predikatov, vsebine boga, bi Feuerbacha vrnilo na pozicijo kritike religije francoskih materialistov 18. stoletja. Problem je v tem, kako so predikati zanikani in obenem ohranjeni. Tako je Feuerbach vprašanje tudi postavil: ni jih pustil kot predikate boga, ampak kot predikate narave in človeštva, kot naravne človeške lastnosti. (6, VII, 295) Ko se ukinja teološki subjekt, se ukinjajo tudi predikati kot teološki, takšni, kot so v abstrakciji, v fantaziji. Toda, ali je Feuerbach v svojih delih to res izvedel in prepričljivo pokazal? Feuerbach sijajno reducira številne religiozne akte in pojme na obči človeški smisel, ne da bi vsaj v splošnem pokazal, kako so te abstrakcije rezultati zgodovinskih obdobj, zato mu ne preostane nič drugega, kot da npr. božjo modrost, ljubezen, dobroto, sveti obred zauživanja spremeni v božanskost modrosti, ljubezni, dobrote in božanskost zauživanja. Podobno kot ni Engels zadovoljen s Feuerbachovo potjo redukcije teoloških abstrakcij na antropološke, tako se gotovo tudi Marxova opomba v »Kapitalu« nanaša na Feuerbacha. (2, XXIII, 313). Marx zahteva, da se pokaže, kako religiozne abstrakcije izhajajo iz življenja ljudi in zavrača misel, da bi jemali te abstrakcije kot dane in potem v njih odkrivali človeško vsebino. Ta metoda pa seveda pred Marxovimi odkritji ni bila možna. Omogočena je bila takrat, ko je Marx na staro vprašanje o odnosu med mišljenjem in bitjo odgovoril tako, da je za bistveno soodvisnost začel pojmovati odnos med mišljenjem in družbeno bitjo, ne pa bitjo sploh, ali neposredno fizično organizacijo človeka. Zavest je od samega začetka družbeni proizvod. (2, III, 31) Tako kot Marx je tudi Engels Feuerbacha zelo visoko cenil. Čeprav se je od njega zelo oddaljil, ga je še leta 1845 označil kot »naj-

odličnejšega filozofskega genija v Nemčiji«. (2, II, 515) Engelsu pomeni Feuerbach zvezo med nemškimi filozofi in nemškimi delavci; omenja, da je Feuerbach znan v Nemčiji kot komunist. Feuerbach se je res imenoval komunist, vendar je izraz uporabljal kot sinonim za družbenega človeka, kot nasprotje egoista. Marx in Engels pa sta v tem času v izrazu komunist razumela bistveno več: človeka, ki je v revolucionarnem odnosu do obstoječega in pripada revolucionarni politični stranki, ne pa družbenega človeka (Gemeinmensch) in zato sta tudi Feuerbachov pojem komunista v »Nemški ideologiji« kritizirala. (2, III, 41) Engels je zasledoval Feuerbachov razvoj in upal, da bo prišel na nove pozicije, toda Feuerbachovo »Bistvo religije« (1845) ga je razočaralo. Razen nekaterih »čednih« zapažanj je po Engelsovem mnenju vsa problematika še v starem škornju. (2, XXVII, 33) Engels Feuerbachu očita, da izenačuje religiozno predstavo narave z dejansko naravo. V pismu Marxu 18. oktobra 1846 (2, XXVII, 55—60), kjer mu obenem pošilja izvlečke iz omenjenega Feuerbachovega dela, da bi jih še lahko uporabil pri pisanju »Nemške ideologije«, podrobneje pokaže, katera so tista »čedna mesta«. Engels vidi v tem, da Feuerbach gleda na odnos Orienta in Zahoda kot na odnos podeželana in meščana, kjer je prvi odvisen od narave, drugi od človeka, kot nekoliko slabo dišečo slutnjo materializma. Ta slabo dišeča slutnja je bila v »Nemški ideologiji« načelno rešena takole: Omejen odnos ljudi do narave, tj. prirodna religija, je pogojen z njihovim medsebojnim omejenim odnosom in obratno. (2, III, 31) Problem naravne religije je torej rešen z načelno rešitvijo odnosa družbe do narave. V svoji skici »Feuerbach« (2, III, 541—543) je Engels pokazal, kakšna nezgodovinska, politično apologetska koncepcija človeka izhaja iz Feuerbachove filozofske teze, ki pravi, da bit ni oddeljiva od bistva, in ki oboje celo izenačuje. To delitev Feuerbach pri človeku sicer dopušča, toda le v izjemnih primerih. Tako Feuerbach izenačuje način človekove eksistence v svetu, njegov odnos do sveta, z načinom eksistiranja ribe v vodi, z njenim odnosom do okolja. Feuerbach torej ne gleda na človeka kot na bitje, ki ima možnost, da biva drugače, kot je njegovo trenutno bistvo, kot bitje, ki nenehno lahko presega svojo zgodovinsko omejenost. Engels iz Feuerbachove izenačitve potegne empirično, praktično konsekvenco: Če odmislimo izjemne primere, je človekovo bistvo v tem, da ga vključimo v določeno delovno panogo, v kateri se tako dobro počuti kot riba v vodi, kajti vse stvari, razen izjem, so po Feuerbachu rade tam, kjer so, in hočejo biti tisto, kar so. Feuerbach je kasneje vsaj za človekovo bivanje izključil realno možnost popolnega soglašanja biti, bistva in zavesti. »Srečen je tisti človek, pri katerem soglašata zavest in bit, bistvo, narava; toda nikogar ni, pri katerem bi se popolnoma pokrivala zavest in bistvo. Nikogar ni, ki si vsaj nečesa ne bi domišljjal, kar ni, ali obratno, da ni nekaj, kar v resnici je.« (6, I, 102) Toda, ali nujno prihajamo do naturalistične, nezgodovinske koncepcije človeka, če sprejmemo princip, da je bit neoddeljiva od bistva? Vsekakor ni nujno, da človek ostane za vedno podrejen določeni panogi dela, toda to še ni dokaz, da bistvo lahko odmikamo od eksistence, ampak samo, da spremenjeno novo bistvo eksistira na drug način. Na principu razdvajanja eksistence in bistva, v tem smislu, da se eksistenca kot nekaj lahko nečemu odvzema oziroma dodaja, je konstruiran eden izmed teoloških dokazov o obstoju boga. V študiji »Ludvig Feuerbach in konec nemške klasične filozofije« se je Engels osredotočil zgolj na to, da je načelno pokazal mesto in omejenost Feuerbachovega nauka v nemški klasični filozofiji in še to večinoma v odnosu do Hegla in z ozirom na oblikovanje novega pojmovanja zgodovine, narave in družbe, kot sta ga razvila Marx in Engels. Razen nekoliko bolj podrobnega kritičnega obravnavanja Feuerbachove etike Engels v glavnem ponovi ocene, do katerih sta z Marxom prišla že zdavnaj:

1. da ni povezal materializma in zgodovine;
2. da ostaja idealističen v pojmovanju družbe. To po Engelsovem mnenju velja zlasti za njegov nauk o etiki in religiji;
3. da ni kritično obračunal s Heglovim sistemom in zlasti z dialektiko, ampak ga je kratkomalo postavil na stran kot neuporabnega;
4. Feuerbach ne pojmuje ljudi kot delujoče v zgodovini in ne vidi v delitvi dela ključa za svetovno zgodovino;
5. da pri Feuerbachu naletimo na revolucionarne zasnove, vendar z njimi sam Feuerbach ne ve kaj početi.

Vendar so nekatere Engelsove trditve o Feuerbachu sporne in ne upoštevajo njegovega celotnega opusa, zlasti pa ne njegove študije iz zgodovine filozofije. Feuerbachu ni mogoče podtikati materializma 18. stoletja, ker je sam ostro kritiziral njegovo mehaničnost, matematičnost in statičnost. Feuerbach ne sprejema Heglovega pojmovanja narave — na katerega pa je še pristajal v anonimnem spisu »Misli nekega misleca o smrti in nesmrtnosti« 1830 — kot večnega krožnega gibanja, ampak že misli naravo časovno v smeri prvih genialnih-elementarnih odkritij na področju nastajajočih ved: geologije, fiziologije, kemije, biologije. Prav tako se Engels ne strinja s Feuerbachovim razlikovanjem zgodovinskih obdobj po religioznih spremembah. Feuerbach vsekakor nima prav, ko trdi, da bi ta razdobja razlikovali LE po religioznih spremembah, čeprav to še ne pomeni, da nima smisla in razloga, da bi jih ne ločili tudi po tem kriteriju, ki mnogo prispeva h globljemu spoznavanju logike celotne svetovne zgodovine. Razdelitev zgodovinskih obdobj po različnih kriterijih tako materialne kot duhovne proizvodnje, upravičujemo z dejstvom, da obstajajo in se razvijajo istočasno v povezavi različne družbene dejavnosti. Tako vsaka na svoj način posredno predstavlja celoto. Ne gre samo zato, da so zlasti v preteklosti velike družbene spremembe spremljale tudi religiozne spremembe, ampak da se prej ali slej znotraj ene in iste religije, ko se spremeni ves način življenja, tako temeljito spremeni vsebina njenih pojmov, da se komaj še najde zveza s prejšnjim stanjem. Zaradi te povezanosti med »deli« in celoto svetovne zgodovine je možno celoto razlikovati tudi po njenih različnih delih, če zanemarimo kriterij pomembnosti, intenzivnejše determinacije enega dela nad drugimi.

Tudi Engelsova kritika Feuerbachove etike ni dovolj ocenila pomena obćih strukturnih, abstraktnih momentov etičnega življenja ljudi, čigar pomen se ne izčrpa v njihovi konkretni manifestaciji v danem obdobju in ga prav nič ne ovrže dejstvo, da ima vsak razred, celo vsak poklic svojo lastno moralo. Če taka abstraktna morala⁹ po Engelsu ni uporabljiva nikdar in nikjer, to ne pomeni, da ne izraža nikakršne resničnosti človekovega življenja, ampak samo ni pokazala, kako se tak abstraktni strukturni moment, ki prežema različne dobe, uveljavlja v konkretni celoti. Ker v človeški zgodovini obstaja določena kontinuiteta, so take abstrakcije zgodovinsko osnovane, ne glede na to, ali so uporabljive ali pa ne. S tem seveda še ne trdim, da vsebina Feuerbachovih etičnih pojmov predstavlja tak tip zakonitih zgodovinskih abstrakcij, ampak se obračam le proti Engelsovi enostranski intenciji, da se smisel in pomen etičnih abstrakcij izčrpa v konkretni družbeni skupnosti, socialni grupaciji danega obdobja.

Zgodovinski vpliv Feuerbachove misli

Nekoliko podrobneje sem prikazal najpomembnejšo Feuerbachovo zgodovinsko zvezo, tj. njegovo zvezo z Marxom in Engelsom. Seveda se pa pahljača Feuerbachovega vplivanja s tem ne izčrpa. Izpustil sem analizo Feuerbachovega odnosa do francoskega in angleškega materializma, do Kanta, Hegla,

Schellinga, Goetheja, do teoloških kritik njegove dobe, Nietzscheja, Schopenhauerja, ruskih revolucionarnih demokratov (Hercena, Černiševskega, Ogarova, Dobroljubova). Feuerbach je bil v neposrednem stiku z ruskim emigrantom J. Kanikovim. Tako kot so v Nemčiji »resnični socialisti« Feuerbachov humanizem hoteli narediti za idejno orožje socialnopolitičnega boja, tako je Hercen v Rusiji poskušal rezultate »Bistva krščanstva« prenesti na socialnopolitično področje. Preko Karla Grünna je Feuerbach vplival na Proudhona. Po Bohlinu pa je tudi Kierkegaard jemal orožje za borbo s Heglom iz arzenala Feuerbachove kritike Hegla. Velik je bil Feuerbachov vpliv na estetske poglede skladatelja R. Wagnerja, zlasti kar se tiče odnosa umetnosti in krščanstva. Z Nietzschejem ima Feuerbach skupne tri elemente:

- a) negacija nadčutnega, platonskega sveta;
- b) negacija krščanske asketske morale, ki ustreza temu svetu;
- c) odpor proti sistemu.

Nietzsche je bil do Feuerbacha sicer negativno razpoložen, toda po H. Lubacu je Nietzsche več sprejel od Feuerbacha, kot sam pripoznava, vsaj posredno preko Schopenhauerja in Wagnerja. Popolnoma sem izpustil odnos Feuerbach—Plehanov, Feuerbach—Lenin. Svoja najbolj goreča učenca je našel Feuerbach v Jodlu in Bolinu.

Za mnoge dosedanje ocene Feuerbacha je značilno, da ne upoštevajo temeljite analize Feuerbach—Marx, brez tega pa mislim, da ni mogoče prikazati niti njegove veličine, niti njegove omejenosti. Zato si ne moremo dosti pomagati z nasprotujočimi skrajnimi ocenami, kot je npr. Jodlova, ki je videl v Feuerbachu »najdrznejšega in najoriginalnejšega misleca, kar jih je imela Nemčija v 19. stoletju«. Prav tako je z oceno Windelbandova, ki pojmuje Feuerbacha za »izgubljenega sina nemškega idealizma« in tistih, ki vidijo v njem le senzualizem, empirizem in naturalizem, pozitivizem. Nobena teh ocen ni bila sposobna tako vsebinsko kritizirati in obenem razvijati Feuerbachove zasnove, kot sta to storila Marx in Engels zlasti v »Nemški ideologiji«, čeprav nista Feuerbachu posvetila posebnih obsežnih študij.

Filozofska misel je od Kanta do Marxa v sebi koncentrirala toliko teoretičnih obratov, da najbrž do sedaj nima primere v zgodovini filozofije in človeške misli sploh. Obrat v okviru velikega obrata predstavlja tudi Feuerbach. Ne glede na vse omejenosti je Feuerbach neizpodbitno pripomogel k temu, da se je oblikovalo novo izhodišče človekove misli: jedro za človeka je človek sam, totaliteta njegovega življenja, njegove zgodovinske prakse. Če bi šel Feuerbach v korak z Marxom — in za to so bile dane že mnoge predpostavke — bi z njegovo pomočjo lahko izpeljal v sebi še eno veliko teoretično revolucijo in tako s svojim lastnim življenjem reproduciral miselne preobrate celotne epohe.

Tedaj bi našel zvezo med zgodovinsko vlogo proletariata in filozofijo. Te zveze Feuerbach ni mogel teoretično vzpostaviti. Nemški delavski razred ga je spremljal na njegovi poslednji poti. Še njegova smrt je potrdila Marxovo oceno, da so njegove zasnove imele možnost bogatega razvoja: Feuerbach ni ne v življenju in ne v teoriji postal komunist v Marxovem smislu, vendar so v njem obstajali zametki vezi s stvarjo proletariata, da so ga pokopali kot komunista.

Obsežna literatura o Feuerbachu, ki se je nakopičila od njegove smrti do danes, ter zelo pogoste izdaje in prevodi njegovih del, dokazujejo, da je za sedanjost njegova misel še dovolj živa.

¹ V tem oziru se strinjam z oceno F. Jodla in F. Genoffa, ker to potrjuje tako analiza Feuerbachovih lastnih del kot Feuerbachova kasnejša razmišljanja o lastnih zgodnjih delih.

² Johann Plenge je že leta 1911 trdil, da Marx ni bil nikdar feuerbachovec, da je bila za njegovo stališče odločilna Heglova dialektika. Toda to še ne pomeni, da je mogoče Feuerbachovo komponento izključiti iz formiranja Marxa. Prav tako bi se lahko reklo, da Marx tudi ni bil nikoli pristni hegeljanec. Že v svoji doktorski disertaciji je Marx pokazal veliko večjo mero kritičnega odnosa do Hegla kot drugi heglavci. Na splošno pa menim, da se je v sporu, ali je neki mislec originalen ali ne, treba zavedati, da nobena ustvarjalna osebnost z velikimi intelektualnimi sposobnostmi ne začneja svoje znanstvene poti s hlapčevskim odnosom do obstoječih teorij, sistemov, premis svoje dobe.

³ V svoji kritiki Kantove avtonomne etike, ki izključuje interese, je Feuerbach šel tako daleč, da ji je očital, da ni upoštevala konkretno človekove eksistence, različnih načinov življenja ljudi: »Kant ni pisal svoje morale le za ljudi, ampak za vsa možna razumna bitja. Naj bi raje napisal moralo ne za profesorje filozofije, ta edina zunaj človeka eksistirajoča razumna bitja, ampak za dninarje, za kmete in obrtnike! Na kakšne popolnoma drugačne principe bi naletel tukaj!« (6, X, 291)

Uporabljena literatura

1. B. Bihovskij: Ljudvig Feĕrbah-, Mysl' 1967.
2. Marx-Engels Werke, Dietz Verlag.
3. Feuerbach Ludwig: Briefwechsel, Reclam 1963.
4. Marx-Engels Werke, Ergänzungsband Erster Teil.
- 4 a. Marx-Engels Werke, Ergänzungsband Zweiter Teil.
- 4 b. Karl Marx: Die Fruschriften, Alfred Kröner Verlag 1953.
- 4 c. Karl Marx — Friedrich Engels: Rani radovi, Naprijed, Zagreb 1964.
5. Schuffenhauer Werner: Ludvig Feuerbachs Entwicklung zum philosophischen Materialismus-Studie zum Schaffen der Jahre 1830—40 und zum »Wesen des Christentums« von 1841, Berlin 1956.
6. Feuerbach Ludwig: Sämtliche Werke, 2. Auflage von Wilhelm Bolin und Friedrich Jodl, Frommann Verlag Günther Holzboog 1960.

THE REVOLUTIONARY CONCEPTS AND LIMITATIONS OF FEUERBACH'S THOUGHT WITH REGARD TO K. MARX AND F. ENGELS

by Andrej Kirn

Feuerbach's revolutionary concepts and limitations can be studied only in the historical context of the shaping of Marx's and Engels's theoretical conceptions. If Feuerbach is to be regarded outside this context we cannot follow the way towards a proper appreciation of his merits. There is no appraisal of Feuerbach in the bourgeois philosophical thought which would be as regards contents so critical and as regards development so creative as it is to be found in Marx and Engels, although they wrote no particularly comprehensive studies on Feuerbach.

Principi izobrazbe in vzgoje

Na pobudo redakcije Anthroposa in v organizaciji Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani je bil v Ljubljani 29. oktobra 1969 simpozij na zgornjo temo. Objavljamo referate in vse prispevke v razpravi, ki so jih udeleženci redigirali.

Uvod

Mnogo znakov je mogoče opaziti, da zadnja leta razvoj vedno bolj zahteva korenito in znanstveno preučeno pedagoško-idejno in pedagoško-operativno preosnovo celotnega našega šolskega sistema.

To fundamentalno in funkcijsko preosnovo slovenskega šolskega sistema vedno bolj zahtevajo najprej vsekakor določilnice našega današnjega družbeno-ekonomskega razvoja: gospodarsko integracijski procesi, mednarodna delitev dela in novi industrijsko-tehnološki postopki. Takoj za njimi pa to zahtevajo določilnice zadnjega družbeno-političnega razvoja: potrebe in pobude samoupravljanja ter demokratizacije po vedno bolj izobraženih in vsestransko izoblikovanih individualnih in skupinskih političnih subjektih ter sovpadanje današnjega družbenega razvoja z zahtevo po vedno višji vzgojno-izobrazbeni strukturi ljudstva. Na kraju pa še vse to vznikata tudi in predvsem iz determinant družbeno-kulturnega razvoja: procesi prevrednotenja kulturnih vrednot ter nujnost usposabljanja ljudi za samostojno izbiro sodobnih duhovnih impulzov.

Ta preosnova je vedno bolj potrebna še zaradi današnjih vedno številnejših »razvojnih izzivanj«¹ industrijsko razvitega sveta, ki jih SR Slovenija na svojem družbeno-ekonomskem prostoru nemara drugače čuti kakor ostale članice naše dežele.

Vse to in še vrsta drugih dejavnikov zahteva od SR Slovenije, da gre nujno v čim bolj znanstveno preverjeno preosnovo šolskega sistema, če si hoče ustvariti v naslednjem četrtsotletju razvojno ustrežnejši prostor v okviru federacije in v mejah sodobne, integracijske in diferencijske vedno bolj razvijajoče se Evrope.

Čeprav se ta trditev sliši nemara nekoliko pretirana, pa je vendar potrebno poudariti, da imajo sodobni integracijski procesi (industrijsko-kooperacijska prizadevanja) in sodobni gospodarsko diferencijski procesi (mednarodna delitev dela) — ki so prav gotovo temeljni materialni nosilci razvoja katerekoli današnje družbene oziroma nacionalne skupnosti — »sekundarni«² začetek in pogoj v integracijskih in diferencijskih procesih na področju vzgoje in izobraževanja, torej šolstva. Med navedenimi procesi se namreč pojavlja vedno bolj trdno dialektično prepletanje vzrokov in učinkov.

Razen tega pa je že prava »javna skrivnost«, koliko hudih notranjih nasprotij vsebuje višja razvitost vzgoje in izobraževanja oziroma višja razvitost šolstva v SR Sloveniji. Ugotoviti moramo, da nas je ta največkrat zgolj besedna »višja razvitost«³ pripeljala do poraznih sadov. Vse preveč smo se namreč zazibali v nevaren sen o varljivi razvojni prednosti. Čas nam danes neusmiljeno razkriva, kako hudo deficitni smo v vzgojnem in izobraževalnem delu, kako se nam socializacijsko in humanizacijsko delo ustavlja pri starem, kako se branimo novih smeri in pogledov na tem polju družbenega dela in kako ostajamo pri starem in ustaljenem, boječ se novih poti in novih tokov. Kaj smo na primer storili — če primerjamo z drugimi republikami — za načrten razvoj programiranega učenja, za sledenje oziroma vrednotenje šole, za reorganizacijo pedagoških akademij in različnih njenih oddelkov, za ustrežnejše usposabljanje in permanentno izpopolnjevanje učiteljev, za sistematično in celovito raziskovanje šolskega sistema s kateregakoli problemskega vidika?

Storili smo malo vpricho vse večjih potreb sedanjega razvoja. To je žalostno protislovje: industrijsko najrazvitejša republika se najmanj *sistematično* raziskovalno ukvarja s problematiko vzgoje in izobraževanja oziroma šolstva. Ali: industrijsko najrazvitejša republika ima najslabšo izobrazbeno strukturo strokovnega kadra. Ali: industrijsko najrazvitejša republika ima enega najnižjih indeksov pri zaključevanju študija mladih ljudi. Ali: industrijsko najrazvitejša republika, ki ima najboljšo materialno bazo šolstva, ostaja pri razširjevanju novih tokov in oblik vzgoje ter izobraževanja na repu naših skupnih prizadevanj — itd.

Seveda naštevanje vseh teh pojavljajočih se določilnic in nasprotij še ne pomeni, da v šolstvu ni bilo zadnja leta pri nas ničesar postorjenega. Nasprotno, izvršni svet, skupščina SR Slovenije in republiška izobraževalna skupnost so posvetili mnogo svojega dela prav vprašanjem vzgoje in izobraževanja oziroma šolstva.

To delo, uresničevano bodisi z oblikovanjem cele vrste novih izvršilnih predpisov¹ bodisi z materialno-finančnim urejanjem sistema vzgoje in izobraževanja, je začelo prav tako razkrivati potrebo po nujnem konceptualnem in organizacijsko-operativnem preoblikovanju celotnega slovenskega šolskega sistema.

Čeprav z zakasnitvijo — kar pa je najbrže pogojeno v naravi tega izseka družbeno-nacionalnega življenja — smo doslej dokaj zapostavljenemu področju začeli posvečati večjo pozornost, zavedajoč se, da je celoten družbeni in gospodarski sistem vsake skupnosti odvisen prav od sistema vzgoje in izobraževanja, torej od sistema celotnega šolstva.

To spoznanje zahteva ustrezne akcije. Izkušnje kažejo, da te akcije ne smejo biti centralistično zasnovane in vodene,² da pa tudi ne smejo biti zgolj parcialno zastavljene in usmerjevane.³

Zaradi tega najbrž ni naključje ali posledica kakršnihkoli »republiško-nesolidarnih«⁴ prizadevanj, če se najvišji družbeni organi in strokovne ter različne družbene organizacije SR Slovenije tako dosledno kritično angažirajo do načelnih stališč in organizacijsko-operativnih intencij za »reformo reforme«⁵ našega srednješolskega sistema vzgoje in izobraževanja v okviru znanih tez.

Najbrž tudi ni naključje, da so različne slovenske paricalne reformne akcije na področju šolstva začele zadnja leta vračati nekaj drugega, kakor smo pričakovali.

Reševanje problemov čedalje bolj zahteva:

1. da se družbeno-idejnega in znanstveno-raziskovalnega koncipiranja sistema vzgoje in izobraževanja in organizacijsko-operativnega oblikovanja šolskega sistema lotimo sami, izhajajoč pri tem iz tistih postavk zvezne

¹ Npr. zakon o izobraževalnih skupnostih in o financiranju vzgoje in izobraževanja s kasnejšimi novelami; zakon o srednjem šolstvu; več popravkov in dopolnitev zakona o osnovni šoli; zakon o šolanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju; zakon o skupnostih otroškega varstva; zakon o visokem šolstvu; zakon o štipendijah in posojilih; zakon o valorizacijah osnovnih sredstev in amortizaciji; zakon o pedagoški službi.

V pripravi pa so: zakon o glasbenih šolah; zakon o centrih za izobraževanje delavcev, o delavskih univerzah in drugih organizacijah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih; zakon o strokovnem izobraževanju in sklepanju učnih pogodb. (Poročilo za izvršni svet — dr. V. Bračič.)

² To nam dokazuje burna diskusija k »Tezam o razvoju in izpopolnjevanju sistema izobraževanja in vzgoje v SFRJ«, ki jih je izdelal Jugoslovanski zavod za proučevanje šolskih i prosvetnih pitanja v Beogradu.

³ Ilustracija za to trditve so nekateri »republiški«⁴ popravki zasnov in uresničevanj šolske reforme, npr. korekcija učnih programov osnovne šole ipd.

resolucije o razvoju izobraževanja in vzgoje,⁴ ki so uporabne za idejno in organizacijsko-operativno oblikovanje sistema vzgoje in izobraževanja oziroma sistema šolstva z vidika gospodarskih in kulturnih ter zgodovinsko razvojnih značilnosti SR Slovenije;

2. da si na tej osnovi pedagoško-vsebinsko in organizacijsko-operativno preoblikujemo naš celoten šolski sistem tako, da bo ustrežal sedanjim in spreminjajočim se potrebam našega družbeno-ekonomskega razvoja — vsaj okvirno — do leta 2000.

Obseg in kompleksnost ter zgodovinska odgovornost te naloge pa vsekakor zahteva koncentracijo in integracijo vseh tovrstnih narodnih subjektivnih (znanstveno-raziskovalni zavodi, inštituti, strokovne službe, strokovna društva, samoupravni organi, individualni teoretiki in raziskovalci, učitelji, družbeni delavci, mladina, starši) in objektivnih (materialna in finančna sredstva) sil.

Narava, resnost in zgodovinska odgovornost naloge tudi terjajo, da se je več ne lotevamo le načelno družbeno-politično, to pomeni le ideološko-deklarativno, temveč predvsem znanstveno-raziskovalno. Vendar ne pozitivistično raziskovalno, temveč raziskovalno z vidika resnične družbene angažiranosti in zgodovinske ter moralne odgovornosti do mladih generacij ter do zgodovinske eksistence in razvoja naroda.

To je torej le prvi »koncept koncepta« takšnega raziskovalnega projekta. Predstavlja seveda samo tovrsten poizkus in nič več. Izoblikovan je bil le kot morebiti sprejemljiva pobuda za nadaljnjo razširjeno in poglobljeno strokovno ter široko družbeno razpravo o vsebinskem in raziskovalno-operativnem načrtovanju te problematike.

Zamisel je, da bi ta izhodišča projekta za raziskovalno delo o šolskem sistemu SR Slovenije najprej preučili na različnih diskusijskih nivojih:

a) na diskusijah ustreznih strokovnih društev oz. zvez (zveza pedagoških društev, društvo fizikov in matematikov, društvo psihologov, društvo filozofov in sociologov, aktiv ravnateljev osnovnih šol, društvo andragogov itn.),

b) na diskusijah vzgojno-izobraževalnih institucij, ki jih prizadeva sedanja »reforma« in ki jih bo prizadevala prihodnja preosnova celotnega nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja (predšolske ustanove, osnovne šole, gimnazije, poklicne šole, visoke šole, fakultete itd.),

c) na diskusijah družbeno-političnih organizacij, ki se posredno ukvarjajo s problematiko vzgoje in izobraževanja mladih rodov (ZPM, SZDLS, ZMS),

d) na diskusijah tistih strokovnih institucij, ki so neposredno ali posredno povezane z načrtovano raziskovalno problematiko: pedagoška katedra, različni inštituti družbenih ved,

e) na diskusijah najvišjih družbeno-političnih organov (izvršni svet in skupščina).

Tako pluralistično vodená diskusija na različnih nivojih o pričujočih izhodiščih za raziskovalni projekt o sistemu šolstva v SR Sloveniji bi nas edina mogla obvarovati dosedanje napake, da je bila dosedanja šolska reforma pretežno »od zgoraj« koncipirana in da je torej tekla brez večje angažiranosti in povezanosti s temeljno osnovnico šolstva, to je s pedagoško-operativnim terenom. Aktivirala bi celotno našo družbeno skupnost, kar bi bilo že veliko poročstvo za uspešnost raziskave in celotne akcije, saj bi dobili iz teh diskusij

⁴ »Osnetek resolucije o razvoju izobraževanja in vzgoje na temelju samoupravljanja«, Beograd, 1969.

pripombe, sugestije in kritična stališča z vseh mogočih strokovnih in družbenih ravnin, pa tudi iz vseh slojev. To pa bi vsekakor pripomoglo, da bi projekt postal zares nacionalni raziskovalni »makroprojekt« in bi se z njim pridružili podobnim raziskovalnim prizadevanjem v deželah industrijsko razvitega sveta.

Na teh temeljih izoblikovan raziskovalni projekt o sistemu šolstva SR Slovenije bi tudi pomenil novo kvaliteto v naših dosedanjih reformnih prizadevanjih v šolstvu in bi bil vsekakor dostojen odmev na izziv naglega in zapletenega razvoja naše samoupravne družbe.

Tako izoblikovanemu in diskusijsko dopolnjenemu *idejnemu projektu* o sistemu šolstva SR Slovenije bi takoj moralo slediti delo na *študijskem projektu slovenskega šolskega sistema*. To delo bi moralo zajemati ugotovitve stanja in težnje perspektivnega razvoja šolstva, kakor se pojavljajo iz razvoja gospodarstva, politike in kulture.⁵

Po opravljenem in sprejetem študijskem programu omenjenega raziskovalnega objekta pa bi bilo potrebno izoblikovati »*generalni raziskovalni projekt*« z naslovom »Šolski sistem SR Slovenije«⁶ in ga notranje izdiferencirati v samostojne parcialne raziskovalne naloge, s katerimi bi bolj ali manj zajeli najbolj nevrtačilne probleme našega šolskega sistema.

1. Naslov projekta:

Šolski sistem SR Slovenije

Ta naslov skuša natančno definirati obseg in vsebino raziskovalnega problema, čeprav se kaže na prvi pogled narobe: da je preveč ohlapen in zaradi tega raziskovalno-metodološko sporen.

Odločitev zanj izvira najprej iz distinkcije med kategorijama »sistem vzgoje in izobraževanja« in »šolski sistem«; potem pa še iz družbeno-praktičnih intencij, ki to raziskovalno nalogo spodbujajo in zahtevajo.

Distinkcija med omenjenima kategorijama je teoretično načelne narave,⁷ ima pa zanimiv korelat tudi v praksi.

Sistem vzgoje in izobraževanja je namreč treba pojmovati kot sestavo tistih teoretično-načelnih, družbeno-ideoloških usmeritev, intencionalnih zahtevkov ter deklaracij, ki ta sistem predvsem idejno — ne ideološko! — opredeljujejo, medtem ko je šolski sistem treba pojmovati kot funkcijo intencij sistema vzgoje in izobraževanja, torej kot tisto organizacijsko-operativno strukturo, ki objektivira določen sistem vzgoje in izobraževanja v določenem družbenem prostoru in času.

Vse kaže, da se te osnovne, pedagoško-funkcionalno tako pomembne distinkcije ob tem problemu doslej nismo dovolj zavedali, je nismo dovolj upoštevali tudi v našem dosedanjem reformiranju šolstva. Vsa zadnja leta

⁵ Tu mislim na nekaj podobnega, kakor je bilo narejenega v »Osnutku perspektivnega razvoja šolstva za obdobje 1964—1970« in v »Dokumentaciji perspektivnega razvoja šolstva SRS« (Ljubljana 1964).

⁶ S tem bi začeli dohitevati podobna prizadevanja v Jugoslaviji. — Glej »Generalni študijski projekt istraživanja« z naslovom »Racionalizacija procesa učenja u školskoj nastavi« (Beograd 1969), ki ga dela Jugoslovnski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja in ki je prva stopnja makroprojekta za korekcijo in dopolnitev šolskega sistema z zelo inkluzivnega vidika sodobne racionalizacije šolskega pedagoškega dela.

⁷ Na to distinkcijo je pri nas opozoril Z. Medveš v članku »Znanost in načrtovanje sistema vzgoje in izobraževanja«, Teorija in praksa, 1968, 12.

nam je namreč razkrivala ostro protislovje med idejno zasnovanim sistemom vzgoje in izobraževanja ter uresničujočim se šolskim sistemom.⁸

Ce ni tako, od kod potem znani in težko razumljiv pojav, da smo z načelnimi postavkami, ki sestavljajo naš sistem vzgoje in izobraževanja, določen pred desetimi leti,⁹ zadovoljni,¹⁰ ker vedno sproti ugotavljamo, da so načela te koncepcije v glavnem prava in še danes sprejemljiva za socialistično vzgojo in izobraževanje, a hkrati tudi vedno sproti ugotavljamo, da šolski sistem po teh načelih ne deluje tako, kot bi moral.

To protislovje je torej razumljivo le z omejeno kategorialno razliko. Zaradi te razlike tudi ne postavljamo v naslov projekta pojma »reforma«, ker menimo, da na tej stopnji ne gre več za reformo »pleno sensu«, torej za celotno idejno presnovo našega nacionalnega šolskega sistema, temveč bolj le za uskladitev oziroma za organizacijsko-operativno uresničitev začrtanega sistema vzgoje in izobraževanja v okviru našega celotnega sistema šolstva.

Vse to moremo razbrati tudi iz družbenih prizadevanj na področju vzgoje in izobraževanja. Le-te so predvsem: našemu sistemu vzgoje in izobraževanja kot ustrezni idejno-teoretični zasnovi ustvariti takšno uspešno prakso v šolskem sistemu, da bo lahko pokazala vse svoje resnične prednosti in progresivnost. Če pa gre predvsem za organizacijsko-operativno uresničevanje sistema vzgoje in izobraževanja, mora biti naša naloga predvsem usmerjena v znanstveno-raziskovalno oblikovanje in strukturiranje šolskega sistema. To seveda tudi implicira raziskovalno delo za nacionalni sistem vzgoje in izobraževanja na temelju federalnega koncepta in projekta.

Zaradi vsega tega se kategorija »šolski sistem« vsekakor kaže, kot finalna organizacijsko-operativna struktura celotnega tega problemskega sindroma, bolj ustrezna in sprejemljiva za opredelitev naslova pričujočega raziskovalnega projekta, kakor pa kategoriji »reforma« ali »sistem vzgoje in izobraževanja« (oziroma celo le »sistem izobraževanja«).

⁸ Nekateri družbeni dokumenti o vzgoji in izobraževanju nam sicer razkrivajo hotenje po razlikovanju teh dveh kategorij, vendar je to distinguiranje terminološko oziroma semantično tako motno postavljeno, da ne »funkcionira« v naši zavesti.

V konceptu »Resolucije« avtorji npr. skušajo opozoriti na to pojmovno razlikovanje s kategorijama »sistem izobraževanja in vzgoje« ter »izobraževalno-vzgojni sistem«. (V tej ponesrečeni distinkciji je najbrže tudi vzrok, da so bile tako »Teze«, kakor je tudi »Resolucija«, terminološko povsem nečisti tekst.)

Do te distinkcije so avtorji omenjenih dokumentov prišli najbrž zaradi tega, ker so se bali, da kategorija »šolski sistem« (tj. »šolstvo«) ne vključuje v svoj pojmovni obseg in volumen izobraževanja v delovnih organizacijah ter na delavskih in ljudskih univerzah (glej »Osnutek resolucije o razvoju izobraževanja in vzgoje, Beograd, aprila 1969, str. 13, 3).

Naše stališče pa je, da je kategorija »šolski sistem« — ki je funkcija intencij sistema vzgoje in izobraževanja — mnogo bolj uporabna za le-to razlikovanje, kakor prej omenjena »resolucijska«.

To pa seveda le takrat, če sprejememo zahteve, da je potrebno pojem »šolski sistem« razširiti v skladu s prizadevanji vedno bolj institucioniranega funkcionalnega izobraževanja odraslih v okviru delovnih organizacij ter delavskih in ljudskih univerz.

V sodobnih razvitih industrijskih deželah se namreč tudi dosedanje »izvenšolsko« andragoško izobraževanje vedno bolj organizacijsko in operativno vsaja v institucionalne okvire šolstva.

Kategorija »šolski sistem« torej ne izključuje tega danes vedno bolj vsebinsko, funkcionalno in organizacijsko razširjajočega se vzgojno-izobraževalnega torišča iz okvirov sodobnih inkluzivnih ali »razširjenih« šolskih prizadevanj, temveč ga — temu nasprotno — vedno bolj vključuje.

⁹ Prijedlog sistema obrazovanja i odgoja u FNRJ, Bgd. 1957.

¹⁰ Resolucija o simpoziju na temo »Realizacija koncepcije i dalja modernizacija osnovne škole«, Beograd 1969.

2. Utemeljitev projekta

Ker sta vzgoja in izobraževanje dve temeljni funkciji družbe in šola njena temeljna vzgojno-izobraževalna institucija, ni naključje, da nam zadnji družbeni premiki vedno bolj postavljajo nalogo, da gospodarski in družbeni reformi nujno pridružimo tudi znanstveno-raziskovalno zasnovano in izpeljano »reformo« na področju vzgoje in izobraževanja oziroma celotne njune šolske sistemske strukture.

Razvoj petindvajsetih let poosvobodilnega šolskega sistema prihaja danes v vedno bolj pojavljajoče se nasprotje s silnicami novih razvojnih teženj našega gospodarstva in kulture.

Zatorej je povsem zakonito, da se nam je začel razkrivati šolski sistem kot eno tistih torišč, ki nam bolj ali manj zavira celotni nadaljnji družbeno-zgodovinski razvoj naše narodne skupnosti.

Empirično spoznanje antike, da je petindvajset let tisti zgodovinski razmik, ko se nujno pokažejo potrebe po kvalitativnih zgodovinskih premikih na vseh izsekih življenja v okviru določene družbe, se danes presenetljivo potrjuje prav v strukturah in funkcijah šolskih sistemov, saj so šolski sistemi bolj kakor kaj drugega »družbenega« tudi danes najtesneje povezani s prizanim ali neprizanim »menjavanjem generacij«.

Ta razvojna pojavnost pa je nemara pri nas hkrati učinek in vzrok cele vrste premikov:

- novi in razvitejši, s sodobno industrijsko delitvijo dela vedno bolj ujemajoči se proizvodjalni procesi,

- novi in razvitejši proizvodjalni odnosi, temelječi na razvijanju tržnega gospodarstva in samoupravnega akumuliranja kapitala za razvijanje le-teh odnosov na še višje razvite stopnje,

- novi družbeno-strukturni in družbeno-funkcijski odnosi med družbenimi organizacijami, razvijajoči se na temelju razvijanja samoupravnih odnosov in dogovarjanj,

- intenzivnejši procesi demokratizacije družbenih makro in mikro struktur ter intenzivnejši procesi demokratizacije njihovih izvršilnih funkcij,

- prizadevanje po večjem in boljšem uresničevanju humanizacijsko-vrednostnih odnosov med ljudmi v okviru družbene skupnosti na vseh »individualnih« in »kolektivnih« nivojih,

- prizadevanje za uravnoteženje relacij med družbo in posameznikom, med kolektivom in individualnim človekom,

- težnje po premagovanju ekonomsko-pragmatističnih oziroma vulgarno-materialističnih izrojenosti na vseh ravneh družbene zavesti in družbenih akcij,

- prizadevanja po uravnovešenju ekonomsko-potrošniške ekspanzije s kulturno ustvarjalno sfero človekove ekspresivnosti,

- zahteve po novi, kompleksnejši, učinkovitejši vzgoji in izobrazbi rodov, ki bodo prihodnja desetletja stali za krmilom zgodovine.

Tista točka pa, v kateri se vedno zbira celotno »vektorsko polje« teh premikov in prizadevanj, je prav gotovo oblikovanje in usposabljanje novih individualnih in kolektivnih družbenih subjektov za zavestne uresničevalce navedenih imperativov družbene evolucije. Institucionirani družbeno-strukturni in družbeno-funkcijski okvir za oblikovanje in usposabljanje teh novih subjektov pa je vsekakor šolski sistem s svojo idejno vsebino in osnovo v sistemu vzgoje in izobraževanja.

Lotiti se preoblikovanja in dooblikovanja, strukturiranja in objektiviranja našega šolskega sistema znanstveno-raziskovalno pomeni torej tisti

conditio sine qua non, od katerega je celotni današnji in jutrišnji družbeno-ekonomski in kulturno-duhovni razvoj usodno odvisen.

Kaže, da se tega danes vedno bolj zaveda tako družba kot celota kakor tudi globlje družbeno in zgodovinsko zavedni posamezniki, tako starejša kakor mlada generacija, tako razumniki kakor preprosti ljudje, tako industrija kakor kultura, tako znanost kakor umetnost, tako politične organizacije kakor vsi drugi politični subjekti.

Da se pa ta znanstveno-raziskovalna problematika tako ukazuje po- stavlja danes pred vso našo družbeno bitnost, je znak našega naglega dose- danjega vsesplošnega razvoja v zadnjih desetletjih.

Kriza vzgoje in izobraževanja ter s tem tudi kriza šolskega sistema namreč danes pretresa tako globinsko in eksistenčno — kakor našo družbeno skupnost — le tiste družbe oziroma države, ki so v procesu sodobne tehnične revolucije uspele in so dosegle določeno stopnjo industrializacije, pa tudi določeno stopnjo demokratizacije.

Dežele in družbe z nizko razvito industrijo, pretežno agrarno strukturirane dežele, problema reforme šolskega sistema še ne poznajo v tako za- ostreni obliki. Temeljni vzrok je pač v njihovih manj razvitih proizvodnih procesih, v njihovih najmanj razvitih družbenih odnosih.

Družbe, ki jih grabi metamorfoza današnje industrializacije in jih spre- minjajo njeni zakoniti spremljevalci (migracija delovne sile, urbanizacija, demokratizacija), se hočeš nočeš morajo ostro spoprijemati prav s tem vprašanjem, s katerim se nekaterim počasneje razvijajočim se deželam še ni potrebno. To pa preprosto zaradi tega, ker so sistemi vzgoje in izobraže- vanja oziroma sistemi šolstva teh dežel še dovolj uporabni in uspešni za oblikovanje njihovih sedanjih generacij.

Naše izkušnje in analize, naša praksa in naši porazi na torišču vzgojno- izobraževalnega oblikovanja mladih generacij pa terjajo nujno akcijo, ki ne sme biti več le dobronamerna družbeno-politična, temveč strogo znanstveno- raziskovalna akcija.

In prav v tem zgodovinskem imperativu je utemeljitev pričujočega projekta.

3. Hipoteza

Ob tako kompleksnem, inkluzivnem in bogato diferenciranem razisko- valnem predmetu je vsekakor težko — če ne nemogoče — že v izhodiščih projekta postaviti povsem neoporečne delovne hipoteze. To tem bolj, ker je celotno strukturo hipotez projekta potrebno postavljati na dveh različnih ravninah; na ravnini generalnega raziskovalnega projekta in na ravnini par- cialnih raziskovalnih nalog.

V okviru izhodišč projekta je zatorej mogoče postaviti le hipotezo oziroma hipoteze zgolj na prvem nivoju, ker so hipoteze na drugi ravnini organsko odvisne od oblikovanja in definiranja parcialnih raziskovalnih načrtov.

Mogoče lahko na prvi ravnini postavljamo naslednji dve delovni hipo- tezi, ki pa lahko veljata le za okvir idejnega in nemara še tudi za okvir študijskega raziskovalnega projekta, a nikakor ne več za okvir generalnega raziskovalno-operativnega načrta. Ti dve hipotezi sta:

1. Načela, ki smo si jih doslej oblikovali in postavili v različnih doku- mentih ob načrtovanju sistema vzgoje in izobraževanja so v osnovi najbrž dovolj progresivno in konstruktivno zasnovana, da morejo biti — z nekaterimi popravki in dopolnitvami — temelj za strukturiranje sistema vzgoje in izobra- ževanja v našem nacionalnem okviru še tudi za našo današnjo, vedno bolj v samoupravljanje preoblikujočo se družbeno skupnost.

2. Naš osnovni zgodovinski spodrsrljaj je bil na tem področju nemara ta, da tako zasnovanemu sistemu vzgoje in izobraževanja ne v okviru federacije ne v nacionalnem okviru nismo znali skladno ustvariti tudi ustreznega šolskega sistema, ki bi po organizacijsko-operativni črti uresničevali intencije postavljene zasnove šolske reforme.

4. Smoter in naloge raziskave

Postaviti je mogoče naslednji razčlenjeni smoter:

1. Znanstveno-raziskovalno ugotoviti, katere sestavine oziroma postavke federalnega koncepta vzgoje in izobraževanja so sprejemljive tudi za šolski sistem naše današnje nacionalno zaokvirjene samoupravne družbe.

2. Dopolniti ta koncept po potrebi s postavkami in zahtevki našega današnjega družbeno-ekonomskega, družbeno-duhovnega ali kulturnega razvoja.

3. Preveriti organizacijsko-operativno zasnovo našega dosedanjega šolskega sistema, kolikor še ustreza v celoti in v posameznostih; ugotoviti, koliko že zavira napredek vzgoje in izobraževanja mladih rodov in koliko je sposobna ta napredek na določenih izsekih še naprej pospeševati ter razvijati.

4. Koncipirati oziroma postaviti za smotre, naloge in intencije vzgoje ter izobraževanja, ki jih sedanji šolski sistem ne objektivira, dovolj uspešne in zadovoljujoče nove organizacijsko-delovne oblike šolskega pedagoškega dela.

5. Te nove organizacijsko-operativne forme šolskega pedagoškega dela znanstveno-raziskovalno proučiti v mreži eksperimentalnih in hospitacijskih šol,⁴¹ ter ugotoviti stopnjo njihove funkcionalnosti.

6. Na osnovi teh spoznanj prestrukturirati celotno zgradbo našega dosedanjega šolskega sistema ter jo zapolniti s proučenimi novimi pedagoškimi vsebinami in oblikami dela.

5. Postavitev in znanstvena identifikacija problema

Problem oziroma predmet raziskave, sledeč analizi pričujočih izhodišč za raziskovalni projekt, je torej — šolski sistem SR Slovenije. Ta problem ali raziskovalni objekt pa implicira — kot je že razčlenjeno — sistem vzgoje in izobraževanja SR Slovenije.

Poudarek na tej načelni ugotovitvi je pomemben zaradi tega, ker je šele s to implikacijo mogoče pričujoči raziskovalni predmet dovolj resno in znanstveno utemeljeno postaviti na vseh štirih raziskovalnih nivojih. Ti nivoji pa so:

- fundamentalno-teoretičen ali analitično-filozofski,
- fundamentalno-empiričen ali analitično-deskripcijski,
- aplikativno-teoretičen ali komparativni, ter
- aplikativno-empiričen ali akcijsko-operativni.

Splet raziskovalnih »pod-problemov«, na katere se členi glavna raziskovalna tema, je namreč potrebno porazdeliti po teh raziskovalnih ravninah. Tako je mogoče dvigniti v končni proučevalni posledičnosti na oko zelo operativno ali enorazsežno pragmatično proučevalno problematiko šolskega sistema na tisto možno znanstveno-raziskovalno raven, ki jo je z nalogo, njeno razčlenjeno problemsko strukturo in s temu prikrojenim metodološkim pluralizmom tej problematiki mogoče in nujno potrebno najti.

⁴¹ Nekaj važnejših ukrepov za izboljšanje šolstva v SR Sloveniji (ciklostil — dr. V. Schmidt).

Pri prvi znanstveni določitvi raziskovalnega objekta je torej nujno potrebno ustrezno razčleniti njegovo problemsko celovitost, pri drugi pa postaviti tako izčlenjene »podprobleme« na raziskovalno ustrežni nivo.

Poleg opisane znanstvene opredelitve raziskovalnega problema pa je nujno potrebo opraviti tudi neko drugo njegovo znanstveno določitev: raziskovalni problem — to je šolski sistem SR Slovenije — v procesu raziskovanja postaviti in slediti z naslednjih vidikov:

a) Zgodovinski vidik. — Mnoge ideje vzgoje in izobraževanja oziroma šolanja so že bile uresničevane v zgodovini in se iz teh analiz moremo marsikaj naučiti za sedanji znanstveno-raziskovalni pogled na ta vprašanja.

b) Kulturni vidik. — Šola je temeljna kulturna ustanova določenega naroda in je najtesneje vezana na tradicijo te kulture in njene rasti.

c) Komparativni vidik. — Poznavanje izkušenj drugih narodov in družb — socialističnih in nesocialističnih — more in mora biti koristen sestavni del raziskovanja.

d) Družbeno-ekonomski vidik. — Nobena šola ne more mimo zahtev ekonomske sestave svoje družbe.

e) Idejno-družbeni vidik. — Šola mora zadovoljevati tudi širše družbeno-idejne potrebe, saj je ena temeljnih institucij za razvijanje in ohranjanje specifične idejnosti določene družbe.

f) Demokratično-humanizacijski vidik. — Šola mora služiti najprej človeku kot posamezniku, ki je svobodno postavljen v družbene strukture; šola mu je dolžna pomagati pri razvijanju in uresničevanju individualnih posebnosti njegove osebnosti in ekspresivnosti.

g) Organizacijsko-operativni vidik. — Vsaka šola ima svojstveno pedagoško organizacijsko-operativno zgradbo, usklajeno z družbenimi pobudami in prizadevanji.

h) Zgodovinsko-evolucijski vidik. — Vsak šolski sistem mora biti usmerjen v narodovo prihodnost, torej v oblikovanje in pripravlanje rodov, ki bodo živeli in ustvarjali zgodovino.

i) Raziskovalno-metodološki vidik. — Nobenega sistema vzgoje in izobraževanja oziroma šolskega sistema danes ni več mogoč ekoncipirati in postavljati brez načrtnega raziskovalnega dela.

j) Racionalizacijski vidik. — Načelo ekonomičnosti ali racionaliziranosti bodisi na organizacijskem bodisi na učno-programskem področju je danes tudi vedno močnejša zahteva vsakega preoblikovanja sodobnih šolskih sistemov.¹²

Sele upoštevanje vseh navedenih vidikov pri raziskovalni postavitvi ter razčlenitvi celotnega raziskovalnega problema in vsakega od sestavljajočih »pod-problemov« more zadostiti ustrezni znanstveni opredelitvi ali identifikaciji zastavljenega raziskovalnega sindroma — šolski sistem SR Slovenije.

In še: ni nujno, da bi bili vsi navedeni delni problemi (kot sestavine celotnega raziskovalnega projekta) obdelani kot strogo metodološko enotno zastavljena vprašanja. Narava nekaterih je prav gotovo takšna, da bo zadostoval ali analitično-deskriptivni ali zgodovinski ali konceptualno-programski ali ekspertizno-referentski pogled oz. »pristop«. Zato pa bodo morali biti drugi problemi nujno proučeni strogo znanstveno-raziskovalno ali z zgodovinsko-komparativnimi ali analitično-deskriptivnimi ali z empirično-eksperimentalnimi metodami in tehnikami. Nekateri obsežnejši raziskovalni kompleksi bodo morali vsebovati tako fundamentalno-teoretični vidik kakor apli-

¹² Nekateri teh vidikov našteva A. Vuksanović v članku »Opće obrazovanje u sklopu cjelovitog odgojno-obrazovnog sustava«, (Encyclopaedia moderna, Zagreb, 1969, 8). Ta in drugi prispevki v reviji dokazujejo, da so se tudi v drugih republikah začeli resno ukvarjati z oblikovanjem nacionalnih konceptov šolskega sistema.

kativno-empiričnega. To pa bo tudi določalo oblikovanje prioritete liste raziskovalnih parcialnih problemov. Nekateri, ki zahtevajo temeljito teoretično-fundamentalno obravnavo, bodo vsekakor morali biti prej opravljeni kakor drugi, zahtevajoči predvsem aplikativno-empirično preučevanje.

Posebno vprašanje je še, kako izoblikovati celotno skalo problemov, da bi njihov inventar ali seznam tem bolj obsegal totalnost in integriranost postavljene raziskovalne naloge.

Kriterij je lahko pri tem strukturno-razvojni oziroma organizacijsko-operativni (predšolska vzgoja, osnovna šola, srednja šola itn.). Lahko pa je tudi metodološki (teoretični problemi, ki zahtevajo teoretično-fundamentalne naloge, empirično-eksperimentalne itd.). In: lahko je še časovno-prioritetni — kakor že poudarjeno — kar pa pomeni, da bi bilo nujno potrebno navedene probleme razvrstiti v globalnem operativnem raziskovalnem projektu na tri skupine: problemi kratkoročnega, srednjeročnega in dolgoročnega raziskovalnega načrta.

7. Metodologija

Najprej bi bilo nujno potrebno izoblikovati sestav temeljnih metodoloških načel, ki morajo prevevati vso metodologijo raziskovalnega projekta in njegovih parcialnih problemov.¹³

Za vsakega od navedenih parcialnih problemov, pa je potrebno le izoblikovati specifično raziskovalni pristop s pomočjo različnih tehnik in instrumentov, uporabljenih bodisi iz zgodovinske bodisi iz deskriptivne bodisi iz eksperimentalne metode.

Na tej osnovi bi bilo potrebno vse predvidene raziskave porazdeliti na deskriptivne, komparativne, kavzalne in prognostične, uporabljajoč seveda pri njih ustrezne pedagoško raziskovalne postopke, ki so zgodovinski, genetični, statistični, eksperimentalni in analitični.¹⁴

* * *

V zgradbi zasnove pričujočih izhodišč za oblikovanje raziskovalnega projekta puščam povsem zavestno odprta vsa ostala vprašanja, ki pa zadevajo predvsem morebitno objektivizacijo tega projekta. To je vprašanje nosilca projekta, vprašanje organizacije raziskovalnega dela in raziskovalnega sodelovanja z vsemi prizadetimi subjekti in vprašanje raziskovalnih stopenj projekta, vprašanje financiranja itn.

Vse to so namreč vprašanja, ki postanejo živa in pereča šele z odločitvijo za nakazani raziskovalni korak, prvi v zgodovini našega šolstva. In ob vznemirljivi misli nanj sem v tem diskusijskem prispevku želel le dvoje:

a) Opozoriti, kako potrebno je različnim drugim raziskovalnim projektom našega nacionalnega razvoja priključiti tudi projekt o študijsko in raziskovalno utemeljeni preosnovi in razvojni perspektivi slovenskega šolskega sistema.

b) Opozoriti, kako nujno je okrog te naloge zbrati in združiti v eno hotenje vsa tovrstna raziskovalna prizadevanja različnih družboslovnih asociacij in ustanov, od katerih pa zdaj največkrat vsaka sama zase in po svoje opravlja tovrstne parcialne študijske ali raziskovalne naloge. Manjka nam pa pri vsem tem nek osrednji raziskovalni organizacijsko-operativni subjekt, ki

¹³ Dr. V. Schmidt, Metodologija šolske reforme, Pedagogija 1967, 2—3.

¹⁴ Dr. V. Muzić, Metodologija pedagoškega istraživanja, ZIV, Sarajevo 1968, str. 66.

bi vso to razdrobljeno in zaradi tega tudi manj učinkovito delo usklajeval in usmerjal k enemu cilju. Tako bi tudi pred družbo in njenimi finančnimi dejavniki laže zagovarjali raziskovalno delo s to vsebino. Podroben makro-projekt na tem občutljivem družbenem in zgodovinskem razvojnem izseku bi tako zlival in prelival stroške ali ceno za raziskovalno dejavnost vseh naših ustanov, ki se ukvarjajo z vprašanji vzgoje in izobraževanja oziroma z vprašanji šolskega sistema, v en sam demokratično nadzorovani cilj. Njegovo uresničevanje na temelju tako zasnovanega »decentralizirano centraliziranega« raziskovanja na tem torišču pa bi bilo vedno bolj v korist družbenemu razvoju, v korist fundamentalnim spoznanjem o vzgoji in izobraževanju ter v korist pedagoški operativi celotnega šolskega sistema.

A SUMMARY FROM THE RECORD OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SOCIALIST REPUBLIC OF SLOVENIA

by Dr. Franc Pediček

The ideas outlined in the contents of the present contribution are intended to represent one of our first written records of the realization how urgent it is that the question of the Slovene educational system, from pre-school institutions to schools of high learning, faculties and academies, be eventually solved on the basis of scientific analyses and their results instead of basing it on politically-declarative or socially-pragmatic statements.

A scientific framework for the solution of the questions of schools, notionally distinguished from those of upbringing and education, can be offered only by a long-term macro-project which would in its fundamental and application as well as thematically related research meet the demand for a total and complex, dynamic and rational operative solution and coordination of individual pedagogical (as regards contents and as regards organisation) problems at the one or the other school systemic level of education and upbringing.

If recently we witness increasingly frequent research and development macro projects in the field of economy, politics, and tourism it may well be equally necessary to begin solving the questions of education and upbringing only within the framework of inter-disciplinary research macroprojects, internally broken up in short-term, medium-term, and macro-term objects of study.

One of the intentions of the contribution in the discussion — which is a torso of a larger conceptual whole — is also to demonstrate the poor effect of our hitherto uncoordinated endeavours and to assert that bigger success might already by now be achieved in this socio-operative sphere if all the people socially responsible in this respect and all the research-workers had been united in one scientific research macro-project.

Idejnost pouka kot problem znanstvenega načrtovanja sistema vzgoje in izobraževanja

Zdenko Medveš

I

Gotovo je, da aktualnost problema idejne osnovanosti učnega procesa v sodobnih sistemih vzgoje in izobraževanja ne izvira (niti ne more izvirati) zgolj iz načelne (splošne) družbene in politične eksponiranosti vprašanj, ki se pojavljajo na področju vzgojnega delovanja. To pa predvsem zato, ker nam kategorija »idejnost vzgoje in izobraževanja« v večji meri razkriva specifične — širše zgodovinske temelje kot pa konkretne družbeno-politične determinante vzgojnoizobraževalnega procesa.

Razumevanje in vrednotenje kategorije »idejnost vzgoje in izobraževanja (idejnost pouka)« pa nam bo omogočala šele analiza protislovnega značaja načrtovanja sistema vzgoje in izobraževanja. Ta protislovnost se pojavlja v enotnosti in nasprotju dveh temeljnih funkcij oblikovanja mladih generacij.

— Konkretna ideološka (ne idejna) in politična determiniranost vzgojnoizobraževalnega procesa, ki izvira iz danega družbenega ter kulturnega prostora, se poskuša s pomočjo intencionalnega vzgojnega vplivanja ohraniti kot življenjski model bodočih generacij.

— Funkcija usposabljanja in oblikovanja mladega rodu za razvojno obdobje, ki je šele v nastajanju; oblikovanje možnosti samorasle bodočnosti, nenehno revolucioniranje celotne človekove sedanosti. Šele na osnovi te funkcije vzgojnoizobraževalnega delovanja, ki pomeni v vsakem sistemu vzgoje in izobraževanja širšo zgodovinsko orientacijo, je mogoče vrednotiti proces oblikovanja mlade generacije kot temelj globalnega razvoja družbene produkcije.

Zgodovinsko vrednost te orientacije pedagoške znanosti izraža spoznanje, da pomenita vzgoja in izobraževanje kot obliki »investiranja v človeka« osnovno potencialno in aktualno gibalno razvoja.

Prav pojavljanje in preseganje nasprotja med omenjenima funkcijama vzgojnoizobraževalnega delovanja pa nam v dosedanjem razvoju dokazuje, da posamezni sistemi vzgoje in izobraževanja lastne futurološke usmerjenosti niso mogli niti ne morejo praktično uresničevati, dokler ne izgube svoje politične in kulturniške avreole, dokler ne odpravijo slehernega romantizma v pojmovanju ustvarjalnosti vzgojnoizobraževalnega delovanja, skratka, dokler se vzgojnoizobraževalno delo ne organizira in razvije (s tem pa tudi vrednoti) kot programiran delovni proces ter kot tak vstopa v prostor in čas zgodovinskega dogajanja.

II

Na tej predpostavki, da vzgojnoizobraževalno delo ne more biti samemu sebi namen, pa se pojavljajo vprašanja vsebinskih determinant sistema vzgoje in izobraževanja, ki jih v proces načrtovanja učnega dela prinaša dinamika zgodovinskega razvoja.

Ob prvi industrijski revoluciji, ko zamenjuje strojna proizvodnja fizično delovno silo človeka, se pojavlja v pedagoški teoriji kot najaktualnejši pro-

blem vprašanje delovne vzgoje; sistematično in vsestransko oblikovanje delovnih navad, sposobnosti in vzgoje delovnih odnosov. (To vprašanje je dobilo v marksistični filozofski misli svojevrsten in najadekvatnejši odgovor, ki je bil kasneje apliciran in razvit v pedagoški teoriji: vsestranska (politehnična) delovna vzgoja mlade generacije). Razvoj pedagoške teorije v XIX stol. in v začetku XX. stol. nam razkriva, da je bila prav vsebinska tematizacija delovne vzgoje eno izmed osnovnih izhodišč nove orientacije v načrtovanju različnih sistemov vzgoje in izobraževanja.

Podobno nas tudi prehod oziroma prehajanje v razvojno obdobje druge industrijske revolucije, ki dopušča možnost, da opravljajo elektronski stroji iz dneva v dan večje število nalog, ki jih je moral nekoč reševati človeški razum, sooča s specifičnim problemom vzgojnoizobraževalnega procesa — tj. s problemom *umske vzgoje oziroma idejnosti pouka!*

Prav tako kot je bilo načrtovanje delovne vzgoje pred 50 leti preizkusni kamen pedagoške teorije v programiranju ustreznega sistema vzgoje in izobraževanja postaja danes umska vzgoja — vzgoja mišljenja — (idejnost pouka) osnovni ključ znanstvenoteoretičnih prizadevanj v ustrezni organizaciji šolskega sistema.

Ko vrednotimo prizadevanja v razvoju in izpopolnjevanju našega sistema vzgoje in izobraževanja, lahko opazimo, da še nismo dosegli tiste razvojne stopnje, na kateri bi lahko vsaj začeli reševati naloge, ki jih vzgojnoizobraževalnemu delu zastavlja sodoben zgodovinski razvoj (predvsem razvoj znanosti — tako njihov aktualen kakor tudi potencialen razmah; razvoj produkcijskega procesa in produkcijskih sredstev).

To nam najjasneje izraža analiza programov šolskega dela (razvidna iz učnih načrtov in učbenikov), ki kaže, da se problematika načrtovanja našega sistema vzgoje in izobraževanja še vedno usmerja v reševanje temeljnega problema, ki ga je zastavila pedagoški teoriji prva industrijska revolucija.

Posledice tega so razvidne iz konceptualnih izhodišč, ki jim implicira nasprotje med vzgojo (tudi delovno vzgojo) in izobraževanjem v našem šolskem sistemu. (Primer je, in prav to je pomembno, bolj značilen za strokovne in poklicne šole kot pa za splošnoizobraževalne). Programi šolskega dela namreč kažejo, da se večina projektov, ki vplivajo in določajo sistem načrtovanja vsebine vzgojnoizobraževalnega dela, osredotoča predvsem na podrobno in natančno razčlenjevanje ter sistematiziranje zgolj intelektualne in izobrazbene plati šolskega dela, medtem ko se pri razčlenjevanju vzgojnih in vrednostnih sestavin (kar velja tudi za intelektualno vzgojo) programi največkrat omejujejo na splošna, abstraktna določila, ki praktičnemu delovanju ne morejo pomeniti konkretnega vodila. Zgleden primer za to je lahko opredelitev in metodologija določevanja vzgojnih smotrov, vsebovana v »Tezah o razvoju in izpopolnjevanju sistema vzgoje in izobraževanja v SFRJ«, o katerih je bila v letu 1968 javna razprava.

Še več. Opazimo tudi, da spremlja tak način vrednotenja in interpretiranja vzgojnoizobraževalnega delovanja spreminjanje in načrtovanje učnih programov v večini dosedanjih prizadevanj za reformo našega sistema vzgoje in izobraževanja. Izpopolnjujejo se predvsem izobrazbeni vidiki učnih programov: učni načrti postajajo vedno bolj obširni, vsebina vedno bolj razčlenjena in zapolnjena s številnimi podatki, izbira in sistematizacija gradiva ob uvajanju novih znanstvenih izsledkov največkrat ne upošteva spoznavno-teoretskih, idejnih oziroma teoretično filozofskih osnov sodobnih znanosti, temveč navadno vrednoti posamezne probleme z ideološkimi predpostavkami, teh pa niti ne razlaga niti ne pojasnjuje. Ob tem nikakor ne moremo trditi,

da je premalo razprav, analiz in teoretičnih študij o pomembnosti širokega vzgojnoizobraževalnega dela šole. Vsem tem analizam ustrezajo v programiranju vsebine šolskega dela abstraktne, deklarativne in največkrat nerealne opredelitve.

To je povzročilo, da je vzgojno delo v ožjem pomenu besede, kljub teoretični družbeni pomembnosti, v praksi tudi »družbeno« razvrednoteno (brez programiranega — kar ni isti kot birokratskega — načrtovanja, brez osnovne materialne baze in podobno).

Iz vsega tega je razvidno, da idejnost pouka logično ne more pomeniti gole aplikacije političnih parol, smernic oziroma direktiv (kar seveda ne pomeni, da vzgojnoizobraževalno delo ne implicira družbenih determinant), zato tudi bistvo idejnosti pouka ni in ne more biti prenos konkretnih ideoloških vsebin na vzgojnoizobraževalni proces. Znanstvene metodologije in organizacije dela ob problemu idejnosti pouka ne more zamenjati »strategija« vodenja.

V razčlenjenem miselnem horizontu pojmem idejnost pouka kot proces usposabljanja, razvijanja in oblikovanja zavesti (razumevanja), mišljenja in komunikativnosti človeka do sveta. Idejnost kot kategorija torej ni v načelnem nasprotju z ideologijo, pač pa v nasprotju s konkretnim ideološkim sistemom, z aplikacijo konkretnih ideoloških vsebin. Problem idejnosti pouka je torej problem filozofičnosti pouka kot problem filozofičnosti človekove komunikacije v svetu.

Proces oblikovanja človekovega miselnega horizonta, je torej hkraten proces odpiranja celotnosti tega horizonta in ne zgolj rezultat vzročno-posledične linearnosti odnosa med vzgojnim ukrepanjem in rezultatom tega ukrepanja, ki nam skuša razložiti idejnost kot nekakšno »pedagoško sol, ki se useda v otrokovo dušo«, kakor lahko z Makarenkovimi besedami plastično ponazorimo podobna stališča. Velikokrat namreč prav v okviru problematike idejnosti vzgojnoizobraževalnega dela zasledimo zdravorazumsko mnenje, ki vrednoti uspešnost idejnega oblikovanja v učnem procesu zgolj kot posledico učiteljevega ukrepanja. Posebna značilnost takega mnenja je tudi v tem, da si pripisuje popolno vedenje o tem, kakšni so smotri, ki naj jih v tej smeri realizira učni proces in zato bistvo vzgojne problematike zagleda le v uporabi pravih oziroma napačnih metod dela, ki vodijo (ali ne vodijo) k realizaciji ustreznih smotrov.

Pričujoče razmišljanje pa je pokazalo, da nasprotja, ki jih odkrivamo ob problematiki koncipiranja sistema vzgoje in izobraževanja nimajo zgolj subjektivnega značaja, saj se nam kot osnova teh nasprotij razkriva dvojnost vzgojnega procesa samega, ki se izraža v razmerju med indikativnim in normativnim momentom vzgojnega delovanja. Najvišji rezultat, ki ga je dosegla pedagoška teorija na osnovi omenjene dileme, je abstraktna (teleološka) podoba vzgojne dejavnosti utemeljene v nasprotju med delovanjem in smislom oziroma smotrom delovanja.

Velikokrat se premalo zavedamo, da dialektika in tudi idejna opredeljenost vzgojnoizobraževalnega delovanja izvirata iz najtemeljnejše možnosti tega delovanja, tj. možnosti človekove komunikacije, osnovane v čutni človeški dejavnosti. Praksa, delovanje, živost človekovega bivanja vzgojo kot tako šele omogočajo. To pa pomeni, da tako kot »človek izhaja« iz vzgoje, »vzgoja izhaja« iz človeka. Bistvo vprašanja po vzgoji torej ni v tem: ali z vzgojo spreminjamo bistvo človeka ali bistvo vzgoje same, temveč vprašanje o odnosu med vzgojo in načinom človekovega bivanja. Z besedami »vzgoja je organizacija človekovega življenja« (Knjiga za starše) je to misel najjasneje in najbolj koncizno izrazil Makarenko.

Vzgoja se torej v svoji socialni in idejni funkcionalnosti nenehno pojavlja kot zgodovinski proces. Idejno in socialno oblikovanje človeka, torej ne more biti prilagajanje človeka določeni zgodovinski situaciji, niti ne »pripravljanje« človeka za preseganje dane zgodovine, temveč je že sama po sebi presegajoča zgodovina, »danost bodočnosti«, način dogajanja človekove zgodovinskosti v najširšem pomenu besede — imanenca zgodovinske transcende človeka. Prav zato mora pedagoška znanost vselej, ko se nakazujejo sistematske spremembe (bodisi v znanostih, iz katerih črpa vzgojnoizobraževalni proces vsebino, bodisi spremembe v družbeno-ekonomskih osnovah, ali spremembe v razvoju produkcijskega procesa), oblikovati ustrezne konsekvence za načrtovanje tako sistema vzgoje in izobraževanja kakor tudi šolskega sistema sploh, če noče, da postaja praktično vzgojno delovanje neskladno s človekom in časom, v katerem se pojavlja.

Problem idejnosti pouka kot problem oblikovanja osebnosti in vzgoje mišljenja se zato pojavlja prav v sodobnem razvoju pedagoške teorije kot njen imanenten problem.

THE IDEOLOGICAL NATURE OF SCHOOL INSTRUCTION AS A PROBLEM OF A SCIENTIFIC PLANNING OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

by Zdenko Medveš

The problem of the ideological nature of school instruction, which is being variously outlined and simplified as shaping or transferring of the socio-political determinants in the educational process, requires to be worked out and examined within the complex system of the educational theory. This is required above all by the fact such an examination is necessary by the historical transformation of man's way of thinking as shaped and established by the theory of the modern scientific development rather than by the changes in the socioeconomic structures. This is why the ideological nature of school instruction is seen to be a problem of education, of shaping and developing man's mind: hence, a problem which is in the period of the second industrial revolution becoming a touchstone of the historical orientation of various educational systems. In this way, with the ideological nature understood neither as application of political slogans or guiding lines nor as a theoretical »appendix« to the educational process, the ideological nature of school instruction becomes an immanent problem of the contemporary development of the pedagogical theory.

Such a conception, accordingly, cannot limit the scientific-theoretical and philosophical determinants of school instruction to mere general and abstract principles as *goals* of the educational work but integrates them in the instruction as a *means* of shaping the many-sided nature of man's world of thought. The problem of the ideological nature of school instruction in this way involves direct consequences for the practical, operative, level of the educational work — influencing at the same time the revaluation of the traditional — rationalist conception of education where the ideological nature of instruction is claimed to be the *goal*.

Potreba in način diferenciacije pouka v enotnem šolskem sistemu

Barica Marentič-Požarnik

1.

Vprašanje diferenciacije pouka je tesno povezano z vprašanjem učinkovitega šolskega sistema. Obe problemski področji je treba reševati vzporedno. Pri nas pa smo pohiteli — če lahko tako rečem — samo s sistemskimi, zunanje-organizacijskimi spremembami v šolstvu, odločili smo se že pred več kakor desetimi leti za enotno osemletno osnovno šolo. Ob tem smo uvideli in sklenili, da bo potrebno, posebno v višjih razredih, uvesti izdatno mero individualizacije in diferenciacije pouka. Ostalo pa je, razen nekaterih izjem, le pri obljubah in deklaracijah. Kasneje smo bili priče težnji, da podobne samo »sistemske« rešitve razširimo še na srednjo stopnjo šolanja (težnje po enotni dveletni srednji šoli), ne da bi pred tem na stopnji osnovnega šolanja ustrezno rešili problem upoštevanja individualnih razlik med učenci pri pouku.

S tem ni rečeno, da bi se morali vnaprej postaviti proti principu enotnosti šolskega sistema in proti utemeljenim poskusom širjenja te enotnosti. Princip enotnosti je utemeljen v naših družbenih potrebah in smotrih in je v skladu z zahtevo dati vsem enake izobraževalne možnosti in vsakomur možnost, da kolikor mogoče razvije svoje potencialne sposobnosti in celotno osebnost, da kolikor mogoče razvije svoje potencialne diferenciacije pouka. Citiram:

Geslo »vsem enake izobraževalne možnosti« večkrat zavaja. Če je nekaj učencev nadarjenih za matematiko, nekaj pa za jezike, imajo vsi *enake* izobraževalne možnosti, če dobivajo *različen* pouk v skladu s svojimi posebnimi sposobnostmi. Če pa jih poučujemo enako, imajo *vsi enake* možnosti, da bodo ostale njihove različne sposobnosti zanemarjene. Geslo »vsem *enake* izobraževalne možnosti« zahteva torej *diferenciacijo* pouka. To ni nobena selekcija, to je prilagajanje pouka učencem z namenom, da bi vsak kar najbolj razvil svoje sposobnosti. Taka šola je najbolj demokratična.¹

Nenehno bi se morali zavedati naslednjega enostavnega aksioma: Čim bolj je šola v organizacijskem pogledu enotna, to je čim bolj dosledno združuje vse otroke določene starosti ne glede na spol, socialno ali regionalno pripadnost, sposobnosti, interese ali poklicne načrte, tem bolj učinkovite oblike diferenciacije pouka potrebuje. Če pa je šola organizacijsko navzven diferencirana, selektivna, dualistična, skratka taka, da po kakšnem vidiku (sposobnosti, socialni izvor, bodoči poklic) klasificira otroke iste starosti v različne šole, si laže dovoli, da bolj mimogrede obravnava problem diferenciacije. Skupine učencev so tedaj nekoliko bolj homogene, izobrazbeni in poklicni cilji ožje opredeljeni. Če učenec ne uspe na eni šoli, gre drugam.

Enotno, vsem dostopno šolanje pa je zahteva današnjega časa, saj hitri družbeno-ekonomski razvoj nujno zahteva, da vse večje število mladine dobi vse več znanja v razmeroma kratkem času. Tem povečanim zahtevam pa šola ne bo kos, če ne bo uspešno rešila problema, kako uspešno poučevati tako raznoliko množico učencev.

V tem članku se bom omejila predvsem na stopnjo osnovne šole.

Poskusimo si mimogrede predstaviti, kako velike so razlike med učenci v enotni osnovni šoli na področju sposobnosti in osnovnih znanj. Iz okvira enotne osnovne šole oddelimo pri nas le učence najnižjih sposobnosti, take z IQ pod približno 70. Vsi ostali (z IQ do 70—75 pa tja do 130, 140 in več) se srečujejo v istih razredih. To pomeni, da najdemo npr. v 4. razredu poleg intelektualno povprečnih učencev (katerih mentalna starost je približno na nivoju 10-letnih otrok) tudi take, ki so na nivoju duševne razvitosti povprečnega sedemletnega ali trinajstletnega otroka.

Iz tega sledijo seveda tudi velike razlike v osnovnih znanjih in spretnostih. Raziskave v Zagrebu so na primer pokazale,² da so glede razumevanja prebranega besedila in znanja matematike individualne razlike med učenci na stopnji razrednega pouka (I.—IV. razred) okoli 3—4 leta, na stopnji predmetnega pouka (V.—VIII. razred) pa okoli 6—7 let. Ali — drugače povedano — četrtnina najboljših v razredu je običajno po znanju boljša od najslabše četrtnine v naslednjih dveh višjih razredih.

S starostjo razlike še rastejo tako glede znanj in interesov kot tudi glede občin in specifičnih (verbalnih, numeričnih itd.) sposobnosti. V vsak razred šolanja bi morali zato uvajati več in boljših ukrepov diferenciacije.

Zamisliti bi se morali, zakaj naši dobri sklepi o diferenciaciji in individualizaciji pouka, ki smo jih napravili ob uvedbi reforme, do zdaj niso prinesli želenih sadov, zakaj je na tem področju še vedno toliko kritičnih pojavov — od velikega osipa učencev in kroničnih problemov slabše sposobnih učencev do velike izgube talentov zaradi neupoštevanja nadpovprečno sposobnih. O teh pojavih je bilo posebno v zadnjem času precej govora v tisku, v republiški in občinskih skupščinah, do njih je zavzela določeno stališče tudi širša psihološko-pedagoška javnost, npr. na simpoziju o položaju mladine in družbeni diferenciaciji v Kranju aprila 1969³ itd.

Le če bomo bolje poznali vzroke naših prejšnjih neuspehov, ki smo jih kljub »dobri volji« doživeli na tem področju, se bomo problema upoštevanja individualnih razlik v okviru enotne šole lahko uspešneje lotili v prihodnje. Ne bom poskušala razčleniti teh vzrokov v celoti, predvsem ne tistih, ki jih povzroča finansiranje šolstva. Navedem naj le nekatere:

O diferenciaciji, individualizaciji pouka smo pogosto ostali le pri deklaracijah, priporočilih, upali smo, da bo že sama pobuda spremenila stanje. S tem smo od šol in učiteljev, od katerih mnogi nimajo sodobne, temeljite pedagoško-psihološke izobrazbe, zahtevali mnogo preveč, celo nemogoče. Drugod (npr. na Švedskem), kjer imajo že precej izkušenj v tem pogledu, vedo, da »bremena diferenciacije nikakor ne smemo preložiti na rame samih učiteljev«, temveč jim moramo nuditi izdatno pomoč. Potrebne so temeljne spremembe v pouku, ki jih dosežemo s tem, da damo učitelju primerno izobrazbo, poleg tega pa v roke učne teste, učbenike, priložnike za pouk različnih skupin učencev. *Nismo torej izdelali učinkovite strategije za široko prenašanje prijemov diferenciacije v razred oz. v pouk.*

Če so postale težave le prehude (npr. ob prevelikem osipu), smo se zatekali k določenim organizacijskim ukrepom, kot je npr. znani člen 39. zakona o osnovni šoli, ki je učencem z negativnimi ocenami omogočil napredovanje v naslednji razred. Nato smo spet sprejemali razne spremembe in dopolnitve k temu členu; poslednja je ponovna uvedba popravnih izpitov. To kaže, da ti, čeprav dobronamerni ukrepi niso uspeli, ker niso povzročili širših vsebinskih in metodičnih sprememb pouka.

Dalje — nismo zavzeli dovolj jasnega stališča do različnih, danes priznanih in marsikje razširjenih oblik diferenciacije. Z argumenti bi morali dokazati, katere oblike zavračamo, ker ne ustrezajo našim načelom, katere pa bi morda preizkusili, prilagodili in prevzeli. Preveč je bilo apriornega nezaupanja do komparativnega pristopa in do nekaterih oblik (npr. posebni oddelki za nadarjene); ker da so »ideološko sumljive«, jih sploh nismo podrobneje proučili.

Morda naj diskusija z vidika različnih ved zavzame bolj utemeljeno stališče do nekaterih možnih oblik diferenciacije. Naj jih nekaj naštejemo, ne da bi jih sistematično klasificirala ali ovrednotila.

3.

Večjo homogenost med učenci v razredu skušamo doseči predvsem s *ponavljanjem razredov*. Učenec, ki v enem ali več predmetih ne doseže določenega (žal ne objektivno določenega) standarda, obiskuje isti razred še eno leto. Slabosti tega pristopa vsi dobro poznamo — osip, slabe mentalno-higienske, pa tudi učne posledice (učenec prekine učni proces pri vseh predmetih, ne samo pri tistih, pri katerih ni uspel, motivacija za učenje trpi). Nekateri učenci so zaradi nižjih sposobnosti za posamezno področje kronično obsojeni na neuspeh; to povzroča odpor do šole, tako da ne dosegaajo niti tistih rezultatov, ki bi jih lahko.

Da bi učne uspehe izboljšali, uvajajo šole razne oblike pomoči slabšim učencem — *dodatna pomoč*, pomoč pri učenju v okviru podaljšanega in celodnevne bivanja ipd. Te oblike so že dokaj teoretično obdelane,⁴ vendar bi bile uspešnejše, če bi bile čimbolj usmerjene na konkretne vrzeli, pomanjkljivosti, motnje posameznih učencev, ne pa, da so v marsičem podobne rednemu pouku. Četudi so dobro organizirane, je opaziti, da pomagajo le enemu delu slabih učencev, nekateri učenci pa kljub vsem takim ukrepom posebno po 4., 5. razredu osnovne šole ne napredujejo več zadovoljivo, temveč se njihov zaostanek za drugimi učenci progresivno veča.

Popravni izpiti v osnovni šoli, ki smo jih pred časom zavrgli, sedaj pa jih spet uvajamo, pomenijo v bistvu možnost, da se učenec uči določeno snov nekoliko dalj časa kot vrstniki, dokler je zadovoljivo ne obvlada. Resda je med učenci, tudi v skladu z novejšimi ugotovitvami, ena osnovnih razlik prav v času, ki ga potrebujejo, da določeno znanje oz. spretnost pridobijo, zato ima ta ukrep svojo utemeljenost. Dodatno učenje za izpit pa mora biti res pravilno organizirano, osnovano na diagnozi individualnih pomanjkljivosti, ob uporabi primernih sredstev za individualno učenje ipd.

Krožki oziroma *interesne dejavnosti*, ki so bolj ali manj razvite na večini osnovnih šol, upoštevajo in gojijo predvsem razlike v interesih med učenci. Manj sposobni lahko dobijo potrebno samozavest in več veselja za učenje, če se pri kaki interesni dejavnosti izkažejo. Taka dejavnost pa ne more neposredno kompenzirati npr. pomanjkljivih matematičnih znanj oz. sposobnosti.

Diferencirani vpis v prvi razred na osnovi ugotovljene šolske zrelosti je drug tak utemeljen ukrep, ki se tudi pri nas vedno bolj uveljavlja⁵ in dopušča nekoliko večjo homogenost in s tem boljše uspevanje učencev v prvem razredu in tudi kasneje, saj se otrokom, ki še niso dosegli ustreznih šolske zrelosti, vpis odloži za eno leto, usmerijo pa jih tudi v predšolske vzgojno-varstvene ustanove, ki spodbudno vplivajo na njihov razvoj.

Koliko so v Sloveniji v učnem delu razširjene razne oblike *notranje diferenciacije*, skupinskega in individualnega dela z učenci (na osnovi učnih

lističev, delovnih zvezkov ipd.), nimam natančnejših podatkov. Vem le, da taki poskusi so,⁶ vendar ostajajo v praksi preveč epizodni in često niso posebno temeljito teoretično utemeljeni. Po podatkih poteka na Hrvaškem nad 90% pouka po tradicionalni frontalni metodi, ki se obrača na vse učence hkrati. Verjetno pri nas položaj ni dosti drugačen.

4.

Po svetu uporabljajo zelo različne oblike za upoštevanje individualnih razlik med učenci. Nemogoče je v kratkem pregledati vse. Ustavimo se le ob najbolj razširjenih.

1. *Homogeno grupiranje* vseh učencev v paralelke (streams ali tracks) po sposobnostih. Paralelke sposobnejših delajo po zahtevnejših programih v vseh predmetih, učenci imajo potem odprta vrata na univerzo. Manj sposobni učenci pa se po manj zahtevnem šolanju usmerijo v usposabljanje za razne poklice. Ta oblika je pri nas v glavnih potezah znana in je doživela tudi upravičeno kritiko. Dopušča poleg selekcije po sposobnostih tudi socialno selekcijo in predestinira nadaljnjo pot otroka v času, ko se njegove sposobnosti in interesi še razvijajo. Otroci iz paralelek manj sposobnih hote ali nehotе nosijo pečat manjvrednosti; to ima neugodne mentalno-higienske posledice. Učitelju je delo do neke mere olajšano, saj so razlike med učenci manjše, ni pa jih mogoče bistveno zmanjšati. Ta pristop danes že v 90% ne uporablja več.

2. *Grupiranje samo skrajnih skupin učencev*. Prej omenjene slabosti ostajajo, vendar v manjši meri. Poskrbeti je treba za stalno možnost prehanja otrok iz ene skupine v drugo.

a) *Posebni ali »razvojni«* oddelki za tiste otroke, ki se močno odklanjajo od normale, pa vendar ne toliko, da bi bili zajeti v posebno šolanje, npr. otroci z IQ pod 80 oz. 85, dalje organsko oškodovani, legastenični otroci, težje čustveno moteni ali otroci z drugimi motnjami. Vsi ti imajo v osnovni šoli težave pri uspešnem napredovanju. Pri nas potegnemo preostro mejo med tistimi, ki imajo nižje sposobnosti (IQ pod približno 70) in so deležni posebne skrbi v posebnih šolah, in vsemi ostalimi, za katere pričakujemo, da se bodo znašli v normalni šoli. V resnici pa je prehod iz ene v drugo kategorijo (v skladu z normalno distribucijo sposobnosti) postopen. »Razvojni oddelki« so manjši, učitelji v njih posebej usposobljeni, pouk je usmerjen predvsem v izboljšanje in odpravljanje individualnih motenj in pomanjkljivosti. Učenci sprejemajo ista osnovna znanja, vendar v nekoliko počasnejšem tempu, vsak trenutek pa se lahko vrnejo v »normalen« razred, če pokažejo zadosten napredek.

Čeprav se ti učenci pri estetskih predmetih, telesni vzgoji in drugod pomešajo med ostale, se lahko kljub temu počutijo manjvredne. Marsikje poteka ponovno vključevanje takih učencev v normalne razrede tako, da jim potrebno individualno pomoč pri učenju nudijo specializirani strokovnjaki, t.i. »specialni učitelji« v šolskih klinikah oziroma vzgojnih svetovalnicah ali na sami šoli v posebnih urah. Specialni učitelji so posebej usposobljeni za delo s takimi otroki, so predvsem specialisti za odpravljanje motenj branja, pisanja, računanja ipd. in imajo na razpolago tudi vrsto diagnostičnih in terapevtskih učnih sredstev.

b) *Posebni oddelki za nadarjene učence*. Znani so poskusi v ZDA, Sovjetski zvezi in drugod, da učence visoko nadpovprečnih sposobnosti zberejo v posebne oddelke ali celo šole, v katerih ti napredujejo na posameznih

področjih (matematika, tuji jeziki) po izredno zahtevnih programih, poučujejo pa jih tudi univerzitetni predavatelji. Ti učenci praviloma zelo hitro zaključijo univerzitetni študij in iz njih nastajajo bodoči znanstveniki in prvovrstni strokovnjaki.

3. *Akceleracija*, možnost »preskakovanja« razredov za nadarjene učence. Pri nas dopuščamo le obratno možnost — tisti, ki določenih standardov ne dosežejo, morajo ostati zadaj — ponavljati razred. Kaj pa tisti, ki prej kot drugi dosežejo določene standarde? To je tako, kot če bi pred skupino športnikov-tekačev premikali oviro, ki bi določala, katero največjo hitrost sme doseči posameznik, medtem ko ne bi imeli nič proti temu, da nekateri zaostajajo. V svetu je pravilno izvedena akceleracija dala dobre rezultate. Podobne eksperimente so delali tudi v Zagrebu² in ugotovili, da lahko ob temeljitem spremljanju vsestranskega razvoja vseh učencev (s testi znanja, opazovanjem itd.) izločimo tiste, ki so toliko pred drugimi (vsaj 2 leti), da kljub preskakovanju enega razreda ostanejo med najboljšimi učenci v razredu.

4. *Sistem fakultativnih predmetov*. Na višji stopnji osnovne šole (nekako od 5. razreda dalje) imajo učenci v večini šolskih sistemov možnost, da se odločijo za enega do dveh, kasneje tudi več predmetov po svoji izbiri, v skladu s svojimi interesi, poklicnimi načrti in zmožnostmi. To so lahko estetski predmeti (kiparstvo, igranje instrumentov), oblikovalno-tehnični in praktični (strojepisje, šivanje, tiskarstvo, kmetijstvo) ali pa bolj teoretični (trigonometrija, tuj jezik). Učenci, ki nameravajo nadaljevati šolanje na gimnaziji, se morajo običajno odločiti za »teoretične« predmete. Izbrani predmet postane za učenca vsaj za eno leto obvezen. Tak sistem vodi včasih do nekakih »smeri« v zadnjih letih osnovne šole.

5. *Delitev najzahtevnejših predmetov na več nivojev zahtevnosti*. Predvsem pri matematiki in tujem jeziku (ponekod tudi v materinem jeziku) lahko učenec v višjih razredih osnovne šole izbira med 2—3 nivoji težavnosti oz. zahtevnosti. Na najtežjem nivoju isto snov obravnavajo hitreje, na zahtevnejšem, bolj abstraktnem nivoju (npr. pri matematiki je več poudarka na algebri in geometriji). Učenec se lahko pri enem predmetu vpiše v bolj, pri drugem v manj zahtevni nivo in s tem odpade v veliki meri nevarnost, da bi se določenega učenca prijel pečat »manj nadarjenega«, še bolj pa se tako razlikovanje zabriše z izborom dodatnih fakultativnih predmetov. Ob enem je tak izbor v skladu z ugotovitvami o razvoju sposobnosti, saj postaja v tej starosti (12.—13. leto) delež specialnih faktorjev v strukturi sposobnosti vedno močnejši — izraziteje se pokaže, da imajo nekateri učenci relativno boljše razvite verbalne, drugi spet numerične sposobnosti ipd.

Tak sistem »fleksibilne izbirnosti« predmetov (fakultativni predmeti in predmeti na različnih stopnjah težavnosti), njegove dobre in slabe plati, sem podrobneje opisala v drugem članku.⁷

Doslej opisane oblike diferenciacije so dokaj zahtevne, če naj prinesejo zaželene sadove. Med drugim zahtevajo kontinuirano strokovno spremljanje vsestranskega razvoja vsakega učenca in usmerjanje na osnovni podatkov (za to so potrebni primerno usposobljeni učitelji, dalje posebni delavci na šoli — šolski psihologi, pedagogi, primerna diagnostična sredstva — testi znanja, sposobnosti), dovolj velike in dobro opremljene šole — šole s kabinetskim poukom, z učilnicami in učitelji za fakultativne predmete, s primernimi učbeniki in drugimi učnimi sredstvi za pouk predmetov na različnih stopnjah težavnosti, s posebnimi učitelji za delo z »razvojnimi« oddelki ali z oddelki za nadarjene itd.

Vsi ti poskusi, če je grupiranje še tako strokovno in fleksibilno, predvidevajo določene razlike v smotrih pouka za posamezne skupine učencev, razlike, ki bolj ali manj močno načenjajo načelo enotnosti šole. Današnja znanost, predvsem pedagoška tehnologija, ki so ji utrli pot eksperimenti v zvezi s psihologijo učenja in programiranim poukom, pa zaenkrat še v eksperimentalni obliki nakazuje možnosti, da pouk toliko prilagodimo razlikam v zmožnostih in tempu učenja posameznih učencev v razredu, da postaja kakršnokoli grupiranje učencev polagoma odveč. Kar se je zdelo do nedavna nemogoče — da bi učitelj sproti spoznaval individualne razlike v predznanju, sposobnostih za učenje in drugih značilnosti 30 in več učencev, da bi prilagajal učne postopke tem razlikam in na osnovi doseženih rezultatov gradil nadaljnje načine poučevanja posameznih učencev — to postaja izvedljivo na osnovi pedagoške tehnologije oz. programiranega pouka.

Gre predvsem za uvajanje sredstev za samostojno učenje učencev, sredstev z »vgrajeno metodo«, ki so sestavljena po točno določenih fazah (glej ?!), katerih uspešnost je empirično preverjena in vnaprej zagotovljena. Taka sredstva omogočajo, da 90 in več odstotkov učencev obvlada praktično vso snov, da vsak učenec napreduje v tempu, ki mu najbolj ustreza, na osnovi dosedanjih rezultatov, brez frustracij in porazov, brez mučnih poti nazaj. Učitelju pa daje to možnost in čas, da se osredotoči na težje dele snovi, na pomoč najslabšim učencem in na najbolj ustvarjalne vidike svojega poklica — da na osnovi doseženih rezultatov sproti učinkovito organizira in usmerja celoten učnovzgojni proces.

Tak pristop predstavlja *optimističen pogled na razvoj sposobnosti*, ki ni utopičen, ampak z rezultati utemeljen. Vse prejšnje oblike pouka so slonele na bolj ali manj skriti predpostavki, da določen del učencev snovi ne bo nikoli docela obvladal. Tako pričakovanje pa ima škodljive posledice, saj zniža prizadevnost učiteljev in učencev, zmanjša motivacijo za šolsko delo in en del učencev obsodi na stalno doživljanje neuspeha, kar jim često za vedno priskuti šolo in učenje. Nov pristop pa počiva na predpostavki, da lahko velika večina učencev obvlada snov, če imajo za to na razpolago le dovolj časa in če jih poučujemo s primernimi sredstvi in metodami. To je tudi drugačno gledanje na odnos med sposobnostmi in šolskimi dosežki. Če so sposobnosti za učenje določenega predmeta med učenci normalno distribuirane (rezultati raziskav kažejo, da je tako) in če vsem učencem nudimo kvalitetno enak pouk, potem bo tudi končni produkt — znanje — kazal normalno distribucijo, korelacija med znanjem in sposobnostmi pa bo dosegala vrednost približno 0,70. Če pa so sposobnosti učencev sicer normalno distribuirane, čas za učenje in vrsta pouka pa sta maksimalno prilagojena posebnostim vsakega učenca, potem bo velika večina učencev obvladala snov v celoti in korelacija med sposobnostmi in znanjem se bo približala ničli. Tako so na primer ugotovili, da je pri učencih, ki so imeli individualne inštruktorje, izrazito padla korelacija med sposobnostmi in napredovanjem v šoli — učni rezultati so postali zaradi intenzivne individualne pomoči skorajda neodvisni od sposobnosti.⁸ Podobne rezultate bi nam v daljši perspektivi pomagalo doseči tudi sistematično uvajanje omenjenih vnaprej preverjenih učnih sredstev. Gre za zahteven in dolgotrajen proces, ki je šele na začetku, a je izredno perspektiven.

Enotna osnovna šola, kakršno imamo in kakršno želimo v glavnih obrisih — verjetno — obdržati, nujno zahteva dosledno izvedeno diferenciacijo pouka, upoštevanje pri pouku velikih razlik med učenci v sposobnostih, interesih, predznanju, tempu učenja, poklicnih načrtih.

Diferenciacije pa ne moremo doseči z željami, deklaracijami in izoliranimi napotki, temveč le s koordinirano dolgoročno akcijo, ki naj temelji na znanstveno-raziskovalnem pristopu, na eksperimentalnem preverjanju raznih možnosti. Pred tem pa se moramo zediniti, katere možne načine (nekatero sem na kratko opisala) sprejemamo kot začasne rešitve, kateri so nam nedosegljivi, katere zavračamo, kateri pa so po naših principih v celoti sprejemljivi. Poglabljene diskusije prav o teh vprašanjih je bilo doslej pri nas premalo.

Omenjena literatura:

1. Dr. Vlado SCHMIDT, Metodologija šolske reforme, *Sodobna pedagogika* 9—10/1966, str. 268.
2. Alojz KOBOLA, Ubrzano napredovanje najspodobnijih učenika osnovne šole, *Pogledi i iskustva u reformi školstva*, str. 92/1968.
3. Prim. posebno prispevke Prokrustova postelja naših otrok (J. Svetina), Problem osipa v osnovni šoli glede na intelektualno raven (poročilo o raziskavi skupine šolskih psihologov in pedagogov), Problemi nadarjene mladine in kje se konča nadarjenost (V. Rejc).
4. Prim. Roman OBERLINTNER, *Kako pomagamo slabšim učencem pri učenju*, DZS, 1965.
5. Dr. Ivan TOLIČIČ, Zrelost otrok za vstop v osnovno šolo, *Sodobna pedagogika* 5—6/1967.
6. Učne oblike in individualizacija pouka, *Prosvetni delavec* 6/1969.
7. Barica MARENTIČ-POŽARNIK, Enotna šola in individualne razlike med učenci, *Naši razgledi* 19. 9. in 3. 10. 1969.
8. Benjamin BLOOM, Learning for Mastery, *Evaluation Comment CSEIP UCLA*, 2/May 1968.

THE NEED FOR AND THE WAYS OF THE DIFFERENTIATION OF INSTRUCTION IN A UNIFORM SCHOOL SYSTEM

by Dr. Barica Marentič-Požarnik

If it is our wish that the uniform educational system like ours might appropriately prepare the youth for the complexities of the life of today and tomorrow we must increase its effectiveness. We must see that due care is paid in school to the great individual differences between schoolchildren, differences that are much bigger than in the selective school.

The principle of uniformness is grounded on our social needs and goals; it is in accord with the demand that everybody shall be given equal educational opportunities to develop as much as possible his potential abilities and his whole personality. In order to effect this the instruction should not aim at the so-called »average pupil« but must contain appropriate forms of differentiation. The individual differences between the classmates of one class are extremely high: the differences in capabilities amounting to 6 or 7 years of mental age, for instance, and still increasing in higher classes.

When the uniform primary school curriculum was launched 10 years ago we were aware of this problem and have adopted a series of recommendations for the differentiation of instruction. The success was small, however; too much has been expected of the teacher while he has not been given suitable training or educational aids. External measures have been mostly resorted to: repeating the class, examinations before the beginning of school in autumn; or to such measures which are technically more suitable but have not been developed to a sufficient amount: extracurricular activities additional help, the use of special cards, differentiated entrance to the first class.

But so far we have not formed adequate attitudes to various forms of differentiation which are today generally recognized in the broader world and in many countries widely applied. The comparative approach seemed to us too risky and some of its forms have been declined without them being known to us. It should be borne in mind that the problem of differentiation is today a world problem. In the following I bring some of the forms of differentiation which are today more or less widely spread in the world. The purpose of this is to help towards an appraisal from the point of view from our needs and possibilities: homogenous grouping of all pupils (undemocratic, by now surpassed form), the grouping of the extremely good and extremely backward children (those very high above and those very low below the average) in special section, acceleration of very gifted pupils — the possibility of overleaping a class, the introduction of facultative subjects or of obligatory subjects at different levels of demands, and lastly the adaptation of the instruction to the differences between the pupils' abilities by means of effective media for independent learning made available by modern educational technology and programmed instruction.

Such changes in the work of schools require a continued scientific developmental approach, a better professional work of schools, continued education of teachers, a better equipment of schools, etc. In spite of that we cannot go a very long way wholly without them.

Nekatere sistemske značilnosti sodobne znanosti, ki bi morale biti integrirane v pedagoški proces¹

mrg. Andrej Kirn

Pristop k analizi

Raziskati dejanski značaj sodobne znanosti² in njeno potencialno podobo, ki lahko postane prevladujoča čez nekaj let ali desetletij, je izrednega pomena za vse tiste, ki so neposredno nosilci pedagoškega procesa, kot tudi za tiste, ki organizirajo in planirajo celoten izobraževalni in posebno še šolski sistem. Danes je splošno znano geslo: treba je intelektualno usposobiti človeka za stanje, ki bo nastopilo čez daljše obdobje, za pogoje, ki šele nastajajo. Rezultati takšne usmeritve kažejo veliko stopnjo dinamičnosti, fleksibilnosti, prilagodljivosti in uspešno kljubujejo hitremu zastarevanju. Takšna orientacija že izhaja iz teoretične predpostavke negiranja obstoječega, ne pa, da človeške sposobnosti oblikuje primarno glede na potrebe. Futurološka usmeritev daje primat bodočnosti, možnosti, pred sedanjostjo. Ustanovljene so razne komisije v ZDA, Angliji, Franciji, Zvezni republiki Nemčiji, ki prognozirajo in planirajo razvoj družbe ali njenih posamičnih področij za leto 1985 ali celo za leto 2000. Sama usmeritev na bodočnost še ne vsebuje avtomatično radikalno družbeno-politično kritično komponento sedanjosti, ker meščanska futurologija običajno le razširja življenjski prostor temeljnih zakonitosti sistema, in nakazuje le kvantitativne sovisnosti nekaterih parametrov sistema, da bi lahko bolje funkcioniral. Znanost lahko gledamo z različnih vidikov: z ontološkega, s spoznavno-metodološkega, z antropološko-sociološkega, industrijsko-tehnično-ekonomskega in organizacijskega. Veliko škodo lahko naredi prepričanje, češ, pomembnost teh vidikov je za pedagoško prakso minimalna, ker imajo izobraževalne stopnje nalogo, da že pridobljeno znanje posredujejo, ne pa, da ustvarjajo novega. Toda tudi posredovanje gotovega spoznanja je odvisno od tega, kakšne so sistemske in genetične lastnosti znanosti. Sicer je vsak izobraževalni sistem do določene mere reflektiral sistemske lastnosti znanosti, toda sedaj gre zato, da to refleksijo spremenimo v načrtno zavestno nalogo, da se bo refleksija znanosti v izobraževalnem sistemu vse manj zadrževala na sistemskih lastnostih znanosti, ki so sicer empirično še prevladujoča, toda po bistvu, po tendenci že dobivajo podrejen značaj. Čim večja je zakasnitev, tem bolj intenzivne in ekstenzivne so kvarne posledice na ves intelektualni potencial naroda. Hkrati to zaostajanje začne negativno vplivati tudi na višje nivoje znanstvenega ustvarjanja, ker ni ustrezne intelektualne klime, ki bi pomagala utreti pot novim spoznanjem ali potrebo za določena spoznanja ali uvajanje novih učinkovitejših organizacijskih, delovnih principov in metod. Sistemsko-genetične lastnosti znanosti se morajo reflektirati v pedagoškem procesu samo skozi pedagoške metode in didaktična pravila. Vselej, kadar se nakazujejo spremembe sistemskih lastnosti zna-

¹ Pričujoča študija je bila narejena za Pedagoški inštitut v Ljubljani v okviru projekta »Šola kot dejavnik idejno-družbenega oblikovanja srednješolske mladine«.

² Ko uporabljam kategorijo »znanost«, ne mislim kakšno konkretno znanost, ampak na znanost kot znanost, na znanost kot celoto, ne glede na različne posebnosti posamičnih ved.

nosti, bi pedagoška znanost morala potegniti ustrezne zaključke za pedagoški proces. V svoji analizi bom nakazal ali pa bolj podrobno obdelal nekatere spremembe, seveda pa moja naloga ni bila, da pokažem, kako in kje bi jih bilo primerno integrirati v pedagoški proces. Moj namen je le bil prebuditi ali utrditi zavest, da jih več ni mogoče ignorirati ali podcenjevati, ker bo drugače izobraževalni proces na različnih ravneh postal vse bolj anahronističen.

Kaj je znanost?

Najpreprosteje bi bilo navesti definicijo znanosti. Mnogi si domišljajo, da je to bistvo. Zgraditi definicijo znanosti, ki bi ustrezala sodobnemu razvoju znanosti, bi bil izredno težaven posel z majhnim upanjem na uspeh, ker je moderna znanost pridobila toliko novih značilnosti, da jih je nemogoče logično združiti v eno samo definicijo. To seveda ne razvrednoti naporov za primerne definicije znanosti, ki bi več ali manj obsežno in ustrezno zajele systemske in zgodovinske lastnosti znanosti. Toda bolj kot takšna definicija nam razumevanje sodobne znanosti omogoči pristop, ki razvija osnovne strukturne in genetične elemente znanosti.

Pogostne definicije znanosti so preozke ali preširoke, se npr. omejujejo le na eksaktno znanje ali pa vključujejo vsako racionalno spoznanje. Nemška klasična filozofija je enostransko ukinila klasično objektivistično zasnovano znanost, kjer so se kategorije znanosti motrile kot forme realitete. Fichte je kateforialno mrežo motril kot produktivno dejavnost subjekta, Hegel pa kot proces samopoznavanja duha, ki svojo razvojno pot reproducira v sistemu pojmov. Marx je sintetiziral tako konstruktivistično kot objektivistično dimenzijo znanosti. Neopozitivizem je znanost reducirjal na logično sintakso jezika, na sistem znakov. Ponekod se znanost zožuje zgolj na kvantifikacijo. Če bi bilo to točno, potem bi se morali odreči vsem tistim znanostim, ki matematičnega obravnavanja predmeta še niso razvile. Številne definicije v marksistični literaturi kažejo naslednje aspekte;

- a) znanost kot oblika družbene zavesti,
- b) znanost kot oblika družbenega dela,
- c) znanost kot neposredna proizvodjalna sila,
- d) znanost kot sistem teorij in metod.

Nekateri, na primer Alwin Diemer, iz znanosti izključujejo vrednotenje. Znanost je oblika odnosa med subjektom in objektom in zato so v tem odnosu zajeta tudi vrednotenja, norme in potrebe subjekta. Predmet, znanstveni objekt, se motri tudi z vidika, kako ga je mogoče preobraziti, prirediti, da bi zadovoljil različne človekove potrebe. Če bi iz znanosti izključil vrednotenje, postane s tem problematično, da bi pripisali značaj znanstvenosti takšnim vedam kot ekonomiji, politologiji, pedagogiki idr.

Znanost kot sistem

Mislím, da je najelementarnejša značilnost znanosti, da je sistem spoznanj in metod. Vsako spoznanje je spoznanje nečesa. Spoznanje kaže na transcendentnost, se pravi, da se ne izčrpa v samem sebi, temveč kaže na nekaj, je intencionalnega značaja. Znanost je sistem SPOZNANJ, ne pa kakršenkoli sistem. Saj imamo tudi materialne-tehnične sisteme, žive in nežive sisteme. Zakaj ne rečemo samo logičen sistem aksiomov, teoremov, pojmov, definicij? Zato, ker v samem pojmu ni vsebovana dimenzija intencionalnosti, usmerjenosti. Tudi izmišljene, fantastične pojme je mogoče urediti v logičen sistem,

toda to ni sistem spoznanj. Zakaj ni dodana oznaka LOGIČEN sistem spoznanj? Vsak sistem že vsebuje svojevrstno logičnost, sistem brez logičnosti ni sistem. Logičnost sistema je relativna. Odvisna je od predpostavk in pravil, iz katerih je sistem razvit. Sistemskost znanstvenega spoznanja kaže, da ni že vsako izolirano spoznanje znanstveno spoznanje. Le tisto spoznanje in dejstvo ima znanstveni karakter, ki je vezano na določen sistem. Posamična resnična izjava še ni znanstvena izjava. Spoznanje, npr., da nalivno pero pušča, še nima značaj znanstvene izjave. Preveč pa bi tudi zožili znanstveno spoznanje, če bi ga zožili samo na spoznanje zakonitosti. Številna znanstvena spoznanja npr. v biologiji, medicini imajo značaj opisa, utrditve različnih zvez, ne pa še zakonov.

Med sistemom in metodo je prehod. Sistem spoznanj ni samemu sebi namen, ampak postaja sredstvo za pridobivanje novih spoznanj in s tem prevzema funkcijo metode. Sama metoda pa pogosto nastopa ne samo kot instrument, ki je vsebini nekaj zunanjega, ampak kot duša vsebine, ker le določena metoda lahko adekvatno izrazi določeno teorijo.

Navedene oznake, ki jih v marksistični literaturi najdemo pogosto vključene v definicijo znanosti, izražajo le določene značilnosti, ki jih je znanost pridobila v različnih razvojnih obdobjih, npr.: potencialna aplikativnost, znanost kot neposredna proizvodna sila, deduktiven, teoretičen, apriorističen značaj znanosti, eksperimentalen značaj. Iz dosedanje zgodovine znanosti lahko izdvojimo tri razvojne tipe znanosti:

1. tip empirične-opisujoče znanosti,
2. tip teoretične-sintetizirajoče znanosti,
3. tip matematizirane znanosti.

V odnosu do uporabe, proizvodnje, pa bi lahko ločili dva idealizirana zgodovinska tipa znanosti:

1. tip neaplikativne znanosti, ki je bila prav tako lahko empirična kot teoretična,
2. tip znanosti, ki postaja neposredna proizvodna sila.

Ko so se enkrat formirali ti različni tipi, ne pomeni, da tisti, ki so se prvotno formirali, potem odmrejo, ampak začnejo koeksistirati s kasnejšimi tipi, spreminjati pa se začne njihov medsebojni položaj in karakter v sistemu celotne znanosti.

Prvi zgodovinski primer strogega znanstvenega sistema spoznanj so Evklidova »Načela«, ki so vrsto stoletij bila vzor, potreben posnemanja in uveljavljanja na vseh drugih področjih, npr. tudi v filozofiji (Spinoza). Absolutizacija deduktivnega spoznanja je šla do take mere, da so verjetnostnemu, induktivnemu spoznanju celo odrekli status spoznanja.

Trditev, da je znanost sistem spoznanj, je ontološko lahko razumljena tako, da je ta sistemskost utemeljena na sistemskosti sveta, kozmosa, ali pa, da je sistemskost le rezultat urejevalne dejavnosti našega duha. Ideja o sistemskosti znanja je postavila že antična-grška misel, nato teološka misel, na svojevrsten način pa je bila utemeljena v novoveških sistemih filozofije: Descarta, Bruna, Leibniza, Hegla, Marxa idr. Ne glede na to, kako je bila sistemskost znanja utemeljena, ima ta ideja ne samo znanstveno, marveč tudi pedagoško vrednost in je našla svoje mesto tudi v didaktičnih principih. Ta ideja vzpodbuja iskanje logičnih-vsebinskih prehodov od enega predmeta k drugim, od enega spoznanja k drugim. Dosledno upoštevanje te ideje omogoča, da fiksiranje učnih predmetov nima značaj »predalčkov«, »mozaika«, ampak izstopajo kot prelivajoča celota. Izvajanje tega principa ima velik vpliv na oblikovanje sintetične, miselne sposobnosti. Realizacija te značilnosti znanosti v pedagoškem procesu zahteva nov profil pedagoškega

kadra, kar seveda ne pomeni, da bi pedagogi morali biti podobni renesančnim enciklopedistom, temveč le, da poznajo bistvene integrirajoče točke, zakone. Tudi v učbenikih bi vsaka učna stopnja morala imeti vgrajen ta princip.

Zakaj takšna prednost sistemskemu znanju? Razlog je tako praktičen kot teoretičen.

1. Spoznanje sistemskih principov omogoča obvladanje sistema, čeprav ni razvito parcialno, konkretno znanje. (Parcialno znanje ne smemo protistavljati sistematičnemu znanju, ker tudi parcialno znanje je lahko sistematično ni pa vključeno v širši sistem.) Lahko pa obratno razpolagamo z zelo razčlenjenim parcialnim znanjem, vendar to še ne omogoča obvladanje sistema.

2. Sistemsko znanje omogoča hitrejšo prilagoditev, prehod od enega parcialnega znanja k drugemu, čeprav se po karakterju dokaj razlikujeta med seboj.

Klasifikacija znanosti

Sistemskost znanja se izraža v znanstveni teoriji, sistemskost znanosti pa v klasifikaciji znanosti in sistemskosti teorij in metod. Vsak klasifikacijski sistem je bistveno izrazil stanje znanosti v določeni dobi. Kriteriji klasifikacije so lahko zelo različni: predmet, metoda, značaj človekove dejavnosti (Bacon), spoznavni cilj, kriterij abstraktnosti, kompleksnosti in enostavnosti. Delitev po predmetu, ki je najbolj tradicionalna, je smotrna, dokler razlike predmetov zahtevajo različne teorije in metode. Ko pa se razlike zameglijo ali pa se jih z ozirom na nek kriterij označi za nebistvene, pa takšna klasifikacija izgubi smisel (npr.: klasificiranje bioloških objektov ne sovпада z delitvijo bioloških znanosti). Klasificiranje po metodi in značaju človekove dejavnosti ima to omejenost, ker se vse bolj uveljavlja proces, da se ena in ista metoda in vrsta intelektualne dejavnosti uveljavlja v različnih znanostih, oziroma različne metode in dejavnosti v eni znanosti. Vsaka klasifikacija vrže drugačno luč na mesto določene znanosti v sistemu znanosti. Določena znanost more biti z drugo znanostjo v različnih klasifikacijah koordinirana na različni klasifikacijski ravni. V določeni stopnji diferenciranja znanosti se ni mogoče odločiti, kam kakšna veda spada (npr. matematična lingvistika ali k matematiki ali k lingvistiki). Odločitev je pogosto pogojena skozi čisto zunanji organizatorski značaj in je šele naknadno utemeljena, ko se pridobi globlje razumevanje celotne problematike. Klasificiranje po kriteriju abstraktnosti oziroma konkretnosti ima pomembno vlogo le znotraj temeljnih disciplin, npr. matematika je abstraktnejša od matematične fizike, ta pa zopet abstraktnejša od mehanike. Ta kriterij zadeva na svoje meje, ker imamo discipline, ki so približno na istem abstrakcijskem nivoju (nekateri npr. primerjajo genetiko in politično ekonomijo), pa zelo oddaljene po predmetu.

Togost klasifikacijskih principov in nerazvitost določenih disciplin sta povzročili, da marsikatero znanosti niso v klasifikaciji znanosti ali pa so bile reducirane na kakšno drugo vedo. Pri A. Comtu je npr. sociologija spadala še k naravnim vedam, Spencer pa jo je štel za delno področje psihologije, psihologijo pa za delno področje biologije. Vseskozi je pomenila veliko težav uvrstitve logike in matematike. Logika je bila pri Aristotelu izključena iz sistema znanosti, ker jo je štel za »organon«, orodje, instrument vseh znanosti, ne pa za sistem znanj. Pri stoikih pa je bila že vključena v sistem znanosti. Logika Heglu ni instrument, ampak čista forma znanosti, carstvo čistih bistvenosti univerzuma.

Univerzalnost matematičnega so nakazali že Pitagorejci, ko so za arhe vzeli število in s tem priznali vsenavzočnost kvantitativnih odnosov. Tudi

Aristotel je matematiko pojmoval zelo široko in je k njej prišteval tudi geometrijo, astronomijo, mehaniko in optiko. Za Bacona v Novem veku je kvantiteta prirodna forma vseh stvari. Matematika bi torej prežemala vse druge znanosti. Logika in matematika se sedaj običajno uvrščata v poseben razred strukturnih znanosti. Poseben razred tako imenovane prečne znanosti (Querwissenschaften, npr. kibernetika). Strukturne in prečne znanosti raziskujejo določene strukture ali funkcionalne zakonitosti stvarnosti ali sistema ne glede na njihovo materialno naravo.

Klasifikacija znanosti, če ji je uspelo izraziti obče strukturne in genetične zakonitosti sistema znanosti omogoča eksaktno prognozo kljub stalnemu razvoju in spremembi. V določenem smislu lahko anticipira proces integracije in diferenciacije določenih področij znanja, kot je sistem Mendeljeva omogočal napoved še ne odkritih elementov. Razlika je seveda v tem, da je treba upoštevati ne samo logične in prirodne zakonitosti sistema znanosti ampak tudi zunanje faktorje (npr. sedanja družbena organizacija znanosti, profil kadrov, finančna politika, forsiranje določenih raziskav in znanosti). Vse to lahko pospeši ali zavre notranje logične tendence sistema znanosti.

Pomen strukturnih in prečnih znanosti je predvsem v njihovi integracijski vlogi. To seveda ne pomeni, da je integrativna funkcija omejena samo na te discipline. Vsaka stroka načeloma lahko postane integracijsko torišče znanosti, če je točna teoretična hipoteza, da je vsako področje stvarnosti z naštetimi odnosi povezano z vsemi drugimi. V vsaki sferi se lahko pridobijo spoznanja, ki presegajo to območje in integrirajo sosedne ali bolj oddaljene stroke. Poseben tip integracije so ob koncu 19. in začetku 20. stoletja bile predstavljale »mejne znanosti« (fizikalna kemija, biokemija idr.). Še globljo stopnjo integracije predstavljajo takšne discipline, ki ne integrirajo samo dve predmetni območji znanosti, ampak dve ali več načelno različnih področij, katerih vsaka je cel sklop različnih ved (npr. bionika, ki je povezala biološke in tehnične znanosti. Poleg tega sodobnega tipa integracije se uveljavlja še metodološka in problemska oblika integracije. Integracijski procesi se izražajo tudi še na drugih nivojih, in sicer na organizacijskem — sociološkem (znanstveno-raziskovalne organizacije organsko povezujejo specialiste različnih strok) in ustvarjalnem-delovnem nivoju (za našo dobo so značilna znanstvena-strokovna dela, ki jih napišejo 4 avtorji). Ugotovljeno je, da je najmanj zavrženih patentov izmed tistih, ki so predloženi kolektivno (3—5 avtorjev). Nekatere discipline morajo že upoštevati do 50% znanja iz drugih strok, če hočejo napredovati. Integriranost na nivoju materialne proizvodnje: proizvodni procesi ne temeljijo več zgolj na zakonitostih fizike in mehanike, ampak integrirajo cel sklop zakonitosti drugih območij in nivojev: biološkega, kemičnega, fiziološkega, psihološkega idr.

Vsi ti procesi imajo velik logični-metodološki vpliv na pristop k problemu klasifikacije. Vsak poskus zgraditi klasifikacijo zgolj na enem ali dveh kriterijih je obsojen na neuspeh, kar reflektira dejstvo, da je celokupna znanost postala tako zapleten in kvalitativno razčlenjen sistem, da edino uporaba mnogih klasifikacijskih principov ustreza komplicirani strukturi znanosti. Princip subordinacije je npr. ustrezal epohi, ko so se znanosti izoblikovale v okviru vseobčega pojma znanja, filozofije. Princip koordinacije pa je reflektiral stanje, ko so se posamične vede razvijale samostojno in brez bistvenih točk z drugimi. Danes se nobeden teh principov ne odklanja, čeprav ni mogoče niti na enem niti na drugem zadovoljivo reflektirati današnji nivo znanosti.

Ni nujno, da klasifikacija znanosti, ki izraža sistemskost znanosti, avtomatično izraža tudi enotnost znanosti. Klasifikacija znanosti je namreč lahko izgrajena na izključujočem principu, ki predvideva nepremostljivo mejo v

predmetnem ali metodološkem pogledu med posameznimi področji znanosti. Vsako razlikovanje seveda še ne pomeni vzpostavljanja nepremostljivih prepadov. Zaostritev nasprotja med materijo in duhom se je izrazila tudi na klasifikaciji znanosti. Zelo jasno se to pokaže v Amperovi klasifikaciji na noološke in kozmološke znanosti. Filozofija postane del nooloških znanosti in nima več nobenega pomena za prirodne znanosti. To se nadaljuje v Benthamovi klasifikaciji na somatologijo in pnevmatologijo. V Heglovem sistemu sta tudi nauk o duhu in nauk o prirodi dve sferi, ki se med seboj bistveno ločita v odnosu do zgodovinskosti. Priroda nima zgodovine, ima jo le duh. Vendarle je zvezni člen, posredovanje, med naravo in duhom: »chemismus« je poslednja stopnja v pripravi življenja. Če je ostro, izključujoče razlikovanje bilo še razumljivo in upravičeno v prvi polovici 19. stoletja, pa je postala že anahronistična Dilthejeva konstrukcija (1894) nasprotja med duhovnimi in prirodnimi znanostmi. Vse prirodno dogajanje nam po Diltheju ostaja tuje, duhovni procesi pa so od znotraj razumljeni, duhovno podoživeti. To stališče so razvijali dalje Bergson, Georg Simmel, Spranger. To nasprotje sta z drugačno terminologijo izrazila tudi Windelband in Rickert z ločitvijo:

1. nomotetičnih znanosti (Naturwissenschaften, Gesetzwissenschaften),
2. ideografskih znanosti (Ereigniswissenschaften, Geisteswissenschaften).

Rickert je tem postavil nasproti generalizirajoče postopke prirodnih znanosti individualizirajočim postopkom zgodovine. Neopozitivizem je sicer nastopil proti metodološkemu dualizmu prirodnih in družbenih ved (Neurath, Carnap), toda enotnost znanosti je reduciral na enotnost jezika. Za univerzalni jezik znanosti je bil proglašen jezik fizike. Pokazalo pa se je, da je že jezik psihologije nemogoče prestaviti v jezik fizike. Program enotne znanosti neopozitivistov se je končal v fizikalizmu, to je v grobi varianti mehanicizma in redukcionizma.

Pomen klasifikacije in enotnosti

Zakaj sem posvetil toliko prostora klasifikaciji in enotnosti znanosti? Vsak izobraževalni sistem mora biti zelo občutljiv za spremembe, novosti, v klasifikacijskem sistemu znanosti. Izobraževalni sistem tem počasneje zastareva oziroma vsebuje večjo možnost za izpopolnjevanje, čim ustrezneje reflektira obstoječi in perspektivni klasifikacijski sistem znanosti. Globina in obseg te refleksije je odvisna od vrste in izobraževalne stopnje. Vse bolj nemogoča bo situacija, da se v pedagoški proces uvajajo nova spoznanja ali celo nove discipline z zamudo 10, 20, 50 ali celo 100 let. Refleksija se lahko vrši v dveh različnih smereh:

1. Najenostavnejša je vključitev in prireditve v predmetnik novih disciplin, ki se pojavljajo na meji znanstvenega ustvarjanja. To je najbolj enostavna, toda zato tudi najbolj omejena rešitev zaradi hitre množitve novih disciplin in hitrega naraščanja znanja že obstoječih disciplin. Ta rešitev bi dobila nekoliko več manevrskega prostora s podaljševanjem šolanja in s permanentnim izobraževanjem odraslih, toda čas tudi tu neizprosno postavlja svoje meje. Možnosti podaljševanja šolskega dneva so skoraj izčrpane. Tu se postavljajo biološke, fiziološke, psihološke in socialne meje zmogljivosti učencev. Ne moremo pričakovati, da bi te meje kdaj lahko bistveno premaknili.

2. Perspektivnejša je druga pot, ki vodi k temeljiti analizi vsakega stavka v učni snovi, kolikšna je njegova logična, metodološka, idejna, etična, splošno kulturna vrednost v celotnem sistemu človeškega znanja in v sistemu znanja, ki naj bi bil učencu posredovan. Upošteva se tudi perspektivna vrednost in

vloga obstoječih spoznanj, ki so posredovana v pedagoškem procesu. Takšen pristop bo edino sposoben uspešno nadomestiti potrebo kvantitativnega kopičenja novih predmetov in spoznanj. Mislim, da je pri nas že aktualna naloga preveriti in perspektivno oceniti skladje in neskladje glede na določeno vrsto šole in stopnjo med klasifikacijskim sistemom znanosti in ustreznim sistemom učnih predmetov.

Ta naloga bi bila v pomembnem odnosu k idejnosti pouka, ker se je v novih disciplinah nakopičila izredno pomembna idejno teoretična vsebina in ker hkrati drugače osvetli stare teoretične idejne spore (npr. genetika, bionika, teorija informacij, splošna teorija sistemov, genetična epistemologija, sociologija znanja in znanosti idr.). Zavedati se je treba, da ni za vselej utrjena tablica predmetov, ki se jim prizna splošno izobraževalni značaj. V naslednjih letih ali desetletjih lahko s precejšnjo gotovostjo pričakujemo, da bodo status splošno izobraževalnih predmetov dobili kibernetika, astronomika, informatika, sociologija znanosti in tehnike in še marsikatero druge vede. V kolikor bo njihova teoretična in praktična vloga v družbi postala vse bolj prevladujoča.

Teoretičnost znanosti

Poleg sistemskosti, klasifikacije in enotnosti bi bila naslednja bistvena značilnost znanosti njena teoretičnost, ki je bistveno povezana z idejnostjo. Idejni problemi namreč vse bolj izstopajo, čim višji je teoretski nivo. Na sedanji stopnji razvoja znanosti vede vse hitreje prehajajo iz empiričnega v teoretičen, deduktiven, aksiomatiziran štadij. (Pojem aksiomatičnega sistema je ožji od deduktivnega sistema, ker vsi deduktivni sistemi niso že aksiomatizirani.) Pomen deduktivnega mišljenja, ki je bil v epohi renesanse dokaj razvrednoten, je v sodobni znanosti silno porasel in zopet pridobil veljavo. Aksiomatiziranje ni omejeno le na logiko in matematiko, ampak se razširja tudi na ostale prirodne in družbene vede. Arhimed je aksiomatično metodo že uporabil na področju mehanike, prav tako aksiomatično je Galilei razvil teorijo enakomernega in neenakomernega pospešenega gibanja. Pod vplivom Hilbertove aksiomatizacije geometrije se je aksiomatizirala termodinamika. Hilbert je izrazil prepričanje, da vse, kar more biti predmet znanstvenega mišljenja, zapade aksiomatični metodi, brž ko je zrelo za oblikovanje teorije. Isto teorijo je mogoče različno aksiomatizirati. Za izjavno logiko imamo npr. različne aksiomatične sisteme. Ta model gibanje misli mora postati učencem domač, čeprav ga je težje doumeti kot induktivno gibanje misli. Ena izmed težav pri osvajanju tega miselnega procesa je, da sta v aksiomatičnem sistemu progosto zamenjana logični in zgodovinski red. Kar je bilo zgodovinsko prej odkrito, nikakor še ni nujno, da je tudi logično primarno med kasnejšimi odkritji. Aksiomi so v aksiomatičnem sistemu npr. pred teoremi, toda v procesu zgodovinskega nastajanja so mnogi med njimi pred aksiomom. Potrebno je razlikovati:

1. zgodovinsko pot nastajanja spoznanj,
2. pot raziskovanja,
3. pot logičnega-sistematskega prikaza spoznanj.

Vsi štirje nivoji so lahko med seboj v različnih kombinacijah, se v različni stopnji med seboj skladajo ali neskladajo ali celo nasprotujejo.

Uporaba aksiomatičnih metod v znanosti sicer ni edino merilo napredka in vrednosti znanosti. Vrednost in pomen aksiomatizacije in formalizacije (formalizacija je predpostavka aksiomatizaciji) pa bi bila v naslednjem:

1. možnost najti strukturalno soglašanje; če je dovolj dalekosežno, je možno te teorije obravnavati z istim matematičnim aparatom. V tem oziru pospešuje integracijo znanosti;

2. možnost speljati eno teorijo na drugo;

3. daje natančen pregled o nujnih in zadostnih predpostavkah, ki so potrebne pri razlaganju realnih procesov in pojavov za določeno območje.

Konstruktivski značaj pojmov

Porast vloge teoretičnega mišljenja še ne pomeni, da je empirični nivo postal nepotreben, temveč le, da je človek že teoretično sposoben anticipirati nova odkritja, novo empirijo. Teoretično omogoča človeku svobodnejši odnos do sveta. Teoretično pomaga človeku, da se osvobaja suženjske navezanosti na neposredno, dano, kar je tipičen model povezave med okoljem in živalskimi vrstami. Tudi v pedagoški teoriji poudarjajo, da je posplošeno mišljenje, znanje, omogočilo človeku aktiven odnos do sveta. Odnos do teoretičnega pa je marsikje, tudi v pedagoški praksi, podcenjujoč; nasproti se mu postavlja praktično, koristno. V pedagoški praksi in v znanosti še nismo dovolj domeli Einsteinovega izreka: Nič ni bolj praktičnega od dobre teorije.

V sodobni znanosti se abstraktna, konstruktivska dejavnost mišljenja zelo očitno izraža v »idealiziranih pojmih« kot idealni plin, vakuum, absolutna ničla idr. Tem pojmom več ni mogoče najti ustreznega, neposrednega empiričnega korelata. Takšni idealni objekti pomenijo mejni slučaj aproksimativne možnosti. Posredovanje med teoretičnim in empiričnim postaja vse bolj kompleksno. Zelo pogosto nastopata dve situaciji:

1. Empirija prehitava teorijo. Nova dejstva ni mogoče pojasniti v okvirih stare teorije (primer fotoefekta).

2. Empirična osnova zaostaja za teorijo (primer teoretične anticipacije nevtrina).

Teorija in dejstvo

Posamezno dejstvo ne more biti niti kriterij ovržbe niti potrditve teorije. Fakt teoretičnega značaja se ne opira na posamezno opazovanje. Nekateri neopozitivisti so fakt izenačevali s posameznim aktom opazovanja. Tudi če sta dve izključujoči teoriji, še ni rečeno, da je možno, da je le ena resnična (lahko pa sta obe napačni). Lahko se izkažeta obe za resnični, ker izražata mejne primere obsežnejše teorije. V primeru, ko sta obe teoriji logično enakovredni, novih dejstev, ki bi eno teorijo bolj potrjevali kot drugo, pa ni, je možen izhod v tem, da se teoriji merita, koliko sta v skladu s fundamentalnejšimi nivoji sistematizacije znanja (primer: 1. ena teorija je višje funkcije možgan pripisovala vrhnjim plastem možganskega debla; 2. teorija je to zanikala in je pripisovala te funkcije možganski skorji. Obe teoriji so merili, koliko sta v skladu s teorijo biološke evolucije.)

Kompleksno posredovanje med teoretičnim in empiričnim se na svojevrsten način izraža tudi v sferi materialne proizvodnje, kjer se specifično povezujeta tako opredmeteno teoretično kot empirično spoznanje. To povezovanje se izraža v spremenjenih medsebojnih človeških razmerjih in še bolj neposredno v spremenjenem človekovem odnosu do predmeta. Določena kategorija proizvajalcev se vse bolj oddaljuje od:

delovnega predmeta v prostorskem,
fizičnem in

psihičnem pogledu (vodenje procesov preko televizorja).

Jezik znanosti postaja vse bolj umeten, simboličen. Nastaja vtis, da je jezik postal megljen zastor, ki preprečuje izvorni dostop k stvarim.

Klasična empiricistična teorija o nastanku pojmov, ki ni upoštevala konstruktivnega momenta v miselnem procesu je nesposobna pojasniti številne abstrakcije v sodobni znanosti. Tudi v pedagoški teoriji se poudarja, da pojmi ne nastajajo avtomatično iz predstav, ampak le z miselnim naporom. Absolutizacija konstrukcijskega značaja mišljenja vodi v konvencionalizem, češ da so vsi pojmi le koristne konstrukcije ali fikcije. Ontološka osnova pojmov je popolnoma odstranjena.

Sam neopozitivizem je moral priznati, da teoretičnih stavkov ni mogoče reducirati na stavke opazovanja (protokolne stavke). Utrdilo se je spoznanje, da je teoretičen pojem določen s celotno pojmovno mrežo sistema. Mogoče je govoriti o različnih empiričnih interpretacijah določenega teoretičnega pojma, kolikor so interpretacije istega deduktivnega sistema, torej zadovoljujejo zahteve tega sistema. Interpretacija je prilagajanje vsebinskih oznak temeljnemu pojmu in aksiomom. Ta spoznanja sodobne metodologije o odnosu med teorijo in empirijo bi bilo treba ustrezno pedagoško upoštevati pri intelektualni vzgoji: da bi pri istem problemu, dejstvu, nakazovali različne možne miselne interpretacije.

Nekatere značilnosti in tendence v sodobni znanosti

Sodobna znanost postaja vse bolj prežeta z matematičnim aparatom. To seveda ne pomeni, da bo mogla matematična abstrakcija docela nadomestiti nematematične abstrakcije, vendar je vseeno proces že zajel takšne razsežnosti, da ga ni mogoče več ignorirati v pedagoškem procesu. Treba bi bilo v elementarni obliki nakazovati možnosti uporabe matematike v jezikoslovju, biologiji, kemiji idr.

Znanosti izgublajo vse bolj geocentričen značaj in združujejo kozmične dimenzije (nastaja vesoljska medicina, biologija, psihologija idr.) Različne znanosti imajo različno stopnjo geocentričnega oziroma kozmičnega značaja. Tako se npr. šteje, da so zakonitosti družbenega področja in sploh znanosti o človeku omejene zgolj na zemeljske pogoje. Veliko stopnjo geocentričnosti, toda manj kot družboslovje, bi kazala tudi kemija in biologija. Zakoni dialektike, logike, matematike, fizike pa bi imeli širši kozmični pomen.

Absolutnega razkola med geocentričnim in kozmičnim znanjem ni. Lahko npr. predvidevamo, da se temeljne zakonitosti tudi izrazijo specifičnih zemeljskih oblik manifestirajo še kje drugje v kozmosu. Smiselna je domneva, da je tudi za vsako civilizacijo (ne samo za zemeljsko), nujen deloven proces, logika organizacije ipd.

Za sodobno znanost je značilna eksponencialna rast znanja. Najhitreje zastarevajo bolj omejena, konkretna znanja. Pierre Auger je na velikanskem statističnem materialu, ki je zadeval povečanje raziskovalcev v laboratorijih, število originalnih objav v znanstvenih časopisih in število pomembnih znanstvenih odkritij, dognal, da se človeško znanje podvoji vsakih 10 let.

Zgodovinsko se je spremenil odnos med znanostjo in industrijo. Industrija samo postaja eksperimentalna baza znanosti, znanost pa izstopa kot potencialna tehnika, industrija. Časovni razmah med iznajdbami in njihovo uporabo se vedno bolj manjša: od 150, 50, 30 let, kot je veljalo v prejšnjih stoletjih, na 10 ali celo 4 leta. Ali je učencem pri posameznih predmetih prebujen občutek za to dimenzijo razvoja?

Spremenil se je odnos med znanostjo, družbo in politiko. Družbeno-politično indiferenten znanstvenik postaja čedalje bolj nemogoč.

Raziskovalna in pedagoška metoda

Nesporno je izhodišče, da metodologijo vzgojno-učnega procesa ni mogoče izenačevati z znanstvenimi metodami raziskovanja, in tudi ne učnega predmeta z znanstveno disciplino. Teoretično se prizna, da bi učni proces moral posredovati tudi znanstvene metode in ne samo rezultate, učne vsebine. Toda tej zahtevi, mislim, v glavnem ni zadoščeno niti v učbenikih niti v samem pedagoškem procesu. Pozablja se, da metoda, s katero je bilo doseženo kakšno veliko spoznanje ni nič manj pomembna kot spoznanje samo. Znanje, posredovano brez informacije o poti, kako je bilo znanje pridobljeno, je mrtvo truplo — če parafraziram Hegla — ki je pustilo tendenco, življenje, za seboj. Dati več mesta tej strani znanja, je v skladu z zahtevo, da se razvija samostojno, v intelektualnem smislu, kritično ustvarjalno osebnost. Če dobi primat zgolj učna vsebina, ne pa tudi metoda, ki je negirana v tej vsebini, smo s tem izpustili pomembno sredstvo za dosego pedagoškega smotra. Pot metode je namreč ravno pot iskanja, tveganja, miselne drznosti in karakterne vztrajnosti, skratka, to je pot ustvarjanja. To je v končnem rezultatu ustvarjanja skrito. Vsak pridobljeni sistem znanj je hkrati tudi sredstvo za pridobivanje novih spoznanj. Sistem tako pridobiva značaj metode. Način pridobitve sistema znanj bo torej močno vplival na to, kako bomo pridobili nova spoznanja. Logika znanstvenega raziskovanja se je najprej oblikovala kot logika odkritij, ki je imela glavni cilj: ali je mogoče konstruirati takšen logičen sistem, ki bi učil ljudi, kako naj delajo znanstvena odkrija? O takšni logiki je razmišljal že srednjeveški sholastik Raimund Luli, ki je predložil projekt stroja, s pomočjo katerega bi bilo mogoče pridobiti vse možne resnice. Seveda je bil to utopičen projekt, toda racionalni smisel prizadevanja je ostal. Logika nobenega odkritja ne omogoča, da bi po točno istem postopku prišli do drugih velikih odkritij. Samo nekateri elementi logike kakšnega odkritja se ponovijo pri drugem odkritju, toda nikdar se ne ponovi celoten sistem postopkov. Nemogoče je strogo formalizirati proces, ki bi vodil k odkritjem, ker v logično shemo ni mogoče vnaprej zajeti takšne individualizirane elemente kot so: osebnost učenjaka, njegove sposobnosti, prejšnje izkustvo.

Vsaka pot k novemu spoznanju nosi individualne poteze, toda to še ne pomeni, da nima smisla učenje logike teh poti.

Pomen hipotetičnega, verjetnostnega znanja

Iz neustrezne afirmacije enotnosti pedagoškega posredovanja učnih vsebin izhaja tudi teoretično izhodišče v pedagogiki, češ, da je treba posredovati le in metod, s katerimi so bile te vsebine pridobljene, izhaja tudi teoretično izhodišče v pedagogiki, češ, da je treba posredovati le tisto, kar je dognano, utrjeno, ne pa tisto, kar je problematično, hipotetično, verjetnostno. Vtis imam, da tu še životari stara filozofska teza, ki je odrekala karakter znanja hipotetičnemu, verjetnostnemu. Toda ravno na tej stopnji se odvija tisto, čemur pravimo ustvarjanje novega. V dveh bistvenih točkah je torej pedagoška praksa in teorija šibka. Če ta nivo znanja ni ustrezno predstavljen, smo s tem zopet izločili glavno teoretično gonilno silo iz razvoja človeškega znanja. Izločili smo njen najbolj dinamičen, življenjski del. Izločili smo tisto znanje, ki bi po svoji naravi lahko največ prispevalo k oblikovanju plastičnega, odprtega, problemskega intelekta. To pa ima določen vpliv tudi na oblikovanje nedogmatičnega, odprtega, strpnega karakterja. Izključevanje hipotetičnega znanja iz učnih vsebin je v velikem nasprotju z duhom sodobne znanosti, ki odkriva, da ni absolutno strogih teorij, ker izhodiščni, neopredeljeni pojmi vedno vsebujejo moment intuitiv-

nosti, samovolje, subjektivnosti. Samo sklicevanje na prakso, ki naj bi jamčila gotovost, resničnost znanja, je omejeno, ker ima tudi obstoječa praksa omejene možnosti. Zaradi tega ima lahko tudi konservativen značaj, ker pomaga absolutizirati omejene vladajoče teorije in spoznanja in ovira uveljavitev novih, ki ustrezaljo še nerazviti, vendar univerzalnejši praksi. Če bomo mlade generacije izobraževali po navedenem principu, jih bomo oropali za širino v vrednotenju tega, kar se poraja kot novo. Prav pomanjkanje te širine je v zgodovini znanosti in tehnike pogosto vodilo do tega, da so novo označili za zablodo ali celo za nesmisel, fantastiko. Izvorno izstopa nova misel v formi slutnje, hipoteze, in ta način porajanja novega je treba približati učencem. Znanje, ki ne stopa v odnos do neznanja ali do hipotetičnega znanja, ne more uresničevati te naloge. Znanje, ki ne meji na neznanje in ki je osveščeno teh meja, je absolutno dovršeno znanje. Nakazovanje meja neznanega je prav tako pedagoško pomembno kot posredovanje znanega. Zmotno je misliti, da je nakazovanje znanega najlažje. Nakazovanje neznanega zahteva znanje. Veliko je treba vedeti, da bi spoznali, kako malo vemo. Dokler ni zavesti o tem, česar ne veš, do tedaj neznanega tudi ni mogoče iskati. Zavest o neznanju je oblika znanja in raste samo z znanjem, ne pa z največjo nevednostjo. Vsak uspeh našega znanja postavi več problemov, kot jih more rešiti. Z zavestjo o neznanem raste tudi značaj samokritične, dvomljive, iščoče zavesti. Zenon je na vprašanje, zakaj toliko dvomi o vsem, narisal dva kroga, večjega in manjšega, ter pojasnil: Meja, kjer se moje znanje (večji krog) dotika neznanja, je večja kot vaša (manjši krog), zato dvomim bolj kot vi. Učencem je treba vcepljati zavest o problemski naravi znanja. Čim večji je obseg in globina znanj, tem pestrejša so dileme in hipoteze.

Dvom o smotrnosti uvajanja hipotetičnega, problematičnega znanja v učni proces bi mogoče bil naslednji ugovor: ali ne bomo s tem učence preveč zbegali, zmešali, da ne bodo vedeli, pri čemer so? Prvič, hipotetično znanje nima značaja zmedenosti, ampak je prav tako notranje logično utemeljeno, ima svoje razloge. To niso hipoteze, ki si jih vsakdo lahko poljubno izmisli brez utemeljitve. Drugič, ali se učenec ne sreča s pestrostjo, z različnimi možnostmi že v samem življenju, v igri? Privlačnost igre je ravno v tem, da nudi prostor različnim možnostim. O odnosu učne vsebine in znanstvenih metod bi bil možen tale ugovor, češ, ali ni naloga učnega procesa ravno v skrajšanem postopku osvojiti znanje, za katerega je človeštvo potrebovalo tisočletja, stoletja, desetletja. Prikazovati v pedagoškem procesu še pota, kako smo spoznanja pridobivali, bi bil odvečen balast. Ta ugovor je prav tako nevzdržen, kot bi bila nevzdržna zahteva, da bi pri vsakem znanju nakazovali zgodovinsko pot, kako je bilo znanje pridobljeno. Toda pri vseh pomembnih odkritjih, ki so naredila praktično in teoretično revolucijo, ne bi smeli izpustiti prikaza metode, kako je bilo znanje pridobljeno.

Empirično bi bilo treba preveriti, koliko je v naših učbenikih in pedagoškem procesu prisotna enotnost rezultata spoznanja in metode in koliko je upoštevan princip prikazovanja problematične, hipotetične narave znanja, nakazovanja različnih miselnih možnosti teoretičnih in praktičnih rešitev ter njihova logična in praktična utemeljenost.

Uporabljena literatura:

1. A. C. Clarke: Profiles of the Future, New York 1962.
2. G. M. Dobrov: Nauka o nauke, Kijev 1966.
3. M. Koen/E. Nejgel: Uvod u logiku i naučni metod, Beograd 1965.
4. P. V. Kopnin: Logika naučnog issledovanja, Moskva 1965.
5. Pedagogika I—II, Državna založba Slovenije, 1967.

6. R. Rihta und Kollektiv: Zivilisation am Scheideweg- Soziale und menschliche Zusammenhänge der wissenschaftlich-technischen Revolution, 2. Auflage, Praga 1968.
7. R. Rochhausen: Die Klassifikation der Wissenschaften als philosophisches Problem, Berlin 1968.
8. G. N. Volkov: Sociologija nauki, Moskva 1968.
9. Die Wissenschaft von der Wissenschaft, Dietz Verlag 1968.

SUMMARY

by mgr. Andrej Kirn

The different levels of the educational system must give optimal reflection of the systemic and genetic properties of modern science in the process of teaching. This reflection is effected through pedagogical methods and didactic principles. The system of school subjects and the ways in which the subjects are presented have to be expressive of the synthetic nature and flexibility of the contemporary classification of science; expressive of the changed, mediating relation between theory and application, of the axiomatic, deductive and constructivistic nature of science; as well as expressive of the increasingly cosmic and mathematical trends in science, etc. The current pedagogical theory and practice are deficient on two essential points:

first, because with what is known they do not indicate the borders of the unknown, because they underrate the significance of hypothetical knowledge and fail to affirm the principle of the problematic nature of knowledge;

second, because they mediate primarily the results and in doing this omit the mediation of the method and logic by means of which the results have been obtained.

Načrtovanje znanstveno raziskovalnega dela v šolstvu

Dr. Leon Zorman

Pri razreševanju problematike na področju izobraževanja in vzgoje pogosto prihajata do izraza dve skrajni tendenci: eni se krčevito upirajo vsakim spremembam, drugi pa se hitro ogrevajo za vse, kar je novo in »moderno«. Skratka, mnoge reformne novitete nekateri napadajo, drugi pa hvalijo. Te tendence so bile pri nas vseskozi zelo očitne. Zal pa številne razprave in kritike niso bile vedno najbolj primerno znanstveno ali strokovno utemeljene, tako da družbeno-politični organi, učiteljstvo in javnost niso imeli možnosti, da bi najustrezneje reagirali.

Z dosedanjo raziskovalno dejavnostjo v izobraževanju in vzgoji ne moremo biti zadovoljni, čeprav se je ta v zadnjih letih močneje razmahnila. Pogrešamo pomembnejše znanstvene dosežke, ki jih je bilo doslej zelo malo in premalo. Vzrok temu ni samo pomanjkanje za raziskovanje šolanih ljudi, marveč tudi v samem načinu raziskovalnega dela. Univerzitetni oddelki, znanstvene in strokovne institucije ter posamezni raziskovalci so pri svojem delu dokaj izolirani, preveč zaprti vase, organizacijsko nepovezani, razdrobljeni.

Raziskovanje ključnih problemov, ki so na področju šolstva zelo kompleksni in raznovrstni, nujno terja interdisciplinsko sodelovanje pedagogike, psihologije, sociologije in drugih znanosti. Tesnejše sodelovanje različnih znanosti je temeljni pogoj za uspešno raziskovalno delo in učinkovito poseganje v šolski sistem in njegovo prakso. Zato bi bilo potrebno, da bi čimprej ustvarili organizacijske in druge možnosti za takšno sodelovanje. Tako bi preprečili vsakršno dvojnost pri obravnavanju šolskih problemov in tudi škodljivo tekmovanje med ustanovami in posamezniki, ki zavira napredek v raziskovalni dejavnosti. Zavedati se moramo, da lahko nove, najustreznejše ideje in kvalitetne empirične raziskave, od katerih bo imelo šolstvo velike koristi, zagotovi le medsebojno sodelovanje različnih znanosti.

Razdrobljenost v znanstveno raziskovalnem delu bi morali čimprej odpraviti, da bi bili lahko kos nalogam, ki jih razvijajoče se šolstvo in družba postavljata pred nas. Zgledovati bi se morali po velikih narodih. V ZDA so na primer v zadnjih letih začeli ustanavljati posebne raziskovalne in razvojne programske centre, v katerih so koncentrirani vidni znanstveniki iz različnih delovnih področij in za raziskovanje potrebna finančna sredstva. Poglavitna naloga teh centrov je, da razvijajo ne samo fundamentalne, marveč tudi različne aplikativne in za šolstvo uporabne raziskave. Ti centri delujejo v okviru posameznih univerz. Tako je npr. Harwardska univerza zadolžena za raziskovanje individualnih razlik, to je proučevanje psiholoških, socialno-kulturnih in drugih faktorjev, ki vplivajo na razlike v učenju, kalifornijska univerza za visoko šolstvo na področju ZDA, univerza v Texasu za izobraževanje učiteljev itd. Ta nova organizacijska oblika in delitev dela bo omogočila tudi hitrejši prodor novih znanstvenih dosežkov v neposredno šolsko prakso. Ob tem pa je treba prav posebej poudariti, da delajo v teh raziskovalnih centrih psihologi, pedagogi, sociologi, neredko tudi ekonomisti, politologi, prirodoslovci, inženirji in drugi. Tudi pri nas bi morali začeti razmišljati o vsebinski delitvi dela, saj spričo naglega razvoja znanosti ni racionalno niti več praktično mogoče, da bi se vsak raziskovalec sam loteval najraznovrstnejših problemov, kot je bilo to nekoč.

Izbira znanstveno raziskovalnega problema

V šolstvu stopa vedno bolj v ospredje potreba po sistematičnem raziskovanju izobraževalne in vzgojne problematike. To pa zahteva tudi jasen odgovor na vprašanje, kdo naj bo odgovoren za izbiro raziskovalne problematike oz. za predmet raziskovanja.

Izbira problema je pri nas skoraj popolnoma prepuščena posamezniku. Toda vsak raziskovalec, ki dela na področju šolstva, bi moral upoštevati tudi družbeni interes, ne pa zgolj svoje osebno nagnjenje za posamezen problem. Če bi hoteli na tem družbenem področju čim hitreje napredovati, bi morali poglobljeno vprašanje začeti reševati bolj programsko in načrtno. Zato ne bi bilo prav, če bi izbiro raziskovalne problematike še vnaprej in v celoti prepuščali različno motiviranim raziskovalcem in s tem zanemarjali družbene koristi raziskav.

Družba do tega občutljivega vprašanja ne more ostati več brezbrizna in bi morala bolj aktivno sodelovati z znanostjo pri izbiri in načrtovanju najaktualnejših problemov. Za vse to naj bi skrbelo posebno koordinativno telo oz. komisija, v katero bi bili vključeni predstavniki iz različnih znanosti in družbeno-politični delavci. Tako komisijo bi moral ustanoviti izvršni svet v sodelovanju z republiškim sekretariatom za prosveto in kulturo ter zavodom za šolstvo in ji čimprej omogočiti, da začne z delom. Načrtovanje znanstveno raziskovalne problematike na področju šolstva je sestavni del družbenega razvoja, zato bi bilo zgrešeno, če bi še vnaprej ubirali ista pota in ponavljali stare napake. Švedi so na primer začeli sistematično proučevati svoj šolski sistem že 1941. leta, komisije pa so končale svoje delo šele pred nekaj leti. Tudi v Franciji načrtno proučujejo šolski sistem že vrsto let. Na Danskem so veliko pozornost posvetili tudi razvoju univerze. Z načrtovanjem se ukvarjajo tudi v mnogih drugih razvitih državah. Za nas pa naj velja naslednje: če smo že delali napake v preteklosti, potem jih zdaj skušajmo čimprej odpraviti.

Pri načrtovanju vsebine oz. predmeta raziskovanja bi morali upoštevati najmanj naslednje tri vidike:

1. Pri načrtovanju znanstveno raziskovalne dejavnosti bi se morali opirati na naše nacionalne potrebe in družbeno-ekonomski razvoj. Prof. Schmidt pravi: »Ker moramo šolo uravnavati po družbenih potrebah, ki bodo v ospredju najmanj čez dvajset let, ni za nas prav nič prezgodnje vprašanje, kakšne ljudi bo zahtevala znanstveno-tehnična revolucija in kakšno izobraževalno in vzgojno delo moramo torej glede na te perspektivne potrebe pripravljati in postopoma uresničevati že danes.«*

2. Cilje in problematiko znanstveno raziskovalnega dela bi bilo potrebno jasno in čim bolj natanko opredeliti. Saj se pri nas nemalokrat dogaja, da so poglobljene nameni raziskav preveč na splošno in megleno formulirani, zato je tudi kvaliteta takih raziskav dvomljiva. Če pri načrtovanju bi morali take pomanjkljivosti odpraviti in raziskovalno problematiko jasno, nedvoumno opredeliti, tako da bi že na začetku, preden bi se raziskovanja lotili, točno vedeli, kaj želimo z neko raziskavo v šolski praksi doseči.

3. Načrtovanje znanstveno raziskovalnega dela mora biti dolgoročno, vendar spričo pomanjkanja za raziskovanje kvalificiranih kadrov in ne nazadnje omejenih finančnih možnosti, ne bo mogoče raziskati vseh šolskih problemov naenkrat ali v zelo kratkem času. Zato bo potrebno izdelati kratkoročni prioritetni program. Treba bo določiti in se zediniti, kateri problemi

* Dr. Vlado Schmidt, Metodologija šolske reforme, Sodobna pedagogika, Ljubljana 1966, št. 9—10, str. 275.

so glede na sedanje stanje našega šolstva najvažnejši ali najnujnejši ter jim dati v raziskovanju prednost pred drugimi.

V tej zvezi je treba opozoriti še na nek problem. Mnoge raziskovalne naloge v šolstvu so zelo kompleksne in zahtevne, tako da je treba na rezultate raziskav čakati tudi po več let. To velja posebno za longitudinalne raziskave, ko moramo šolske pojave spremljati dalj časa. Naročniki raziskav pa pogosto neradi čakajo in bi radi prišli do rezultatov tako rekoč »čez noč«. Zato nastajajo tudi očitki na račun raziskovalcev, češ da so počasni, neodgovorni, slabo produktivni ipd. Ti očitki so seveda večinoma neupravičeni in bi jih ne smeli posploševati na vse raziskovalce. Mislim, da bodo morali v prihodnje tudi naročniki in plačniki raziskav glede tega pokazati več razumevanja in pripravljenosti, da počakajo, dokler se raziskava ne konča. Na to bomo morali biti pozorni že pri načrtovanju raziskovalnega dela, treba bo najprej preračunati, koliko časa naj posamezna raziskava, bodisi kompleksna ali parcialna, traja. Tako bi lahko preprečili mnoge nesporazume in nezaupanje nasproti raziskovanju, ki so pri nas še vedno prisotni.

Pri načrtovanju šolstva in znanstveno raziskovalnega bi bilo nujno potrebno, da bi sodelovali nekateri oddelki na univerzi in druge znanstvene ustanove, strokovna društva, družbeno-politični forumi, pa tudi šolski kolektivi in javnost. Takšno sodelovanje je na področju izobraževanja in vzgoje nujno in to bolj kot kjerkoli drugod. Sprejete načrte in mnenja pa bi nato predložili najvišjim družbeno-političnim organom v republiki. Nujno je, da bi se z načrtovanjem ukvarjala posebna komisija, ki bi istočasno skrbela tudi za koordinacijo med različnimi družbenimi dejavniki. En sam človek ali peščica ljudi ne bi mogli opraviti tako zahtevnega in odgovornega dela.

Splošni metodološki osnutek raziskovanja šolske problematike

Rekli smo, da je treba pri načrtovanju raziskovalnega dela upoštevati različne družbene dejavnike, tako da bi izbrana šolska problematika v predmetnem in vsebinskem pogledu ustrezala ne samo sedanjim, temveč tudi prihodnjim družbenim potrebam. Družbi torej ni vseeno, kaj raziskujemo, zato ji tudi ne more biti vseeno, kako nek problem raziskujemo. Temu vprašanju »kako raziskovati« pa družbeni in upravni organi v mnogih primerih niso posvetili primerne pozornosti. Zato tudi rezultati številnih raziskav niso bili uporabni za šolstvo ali pa so mu zelo malo koristili.

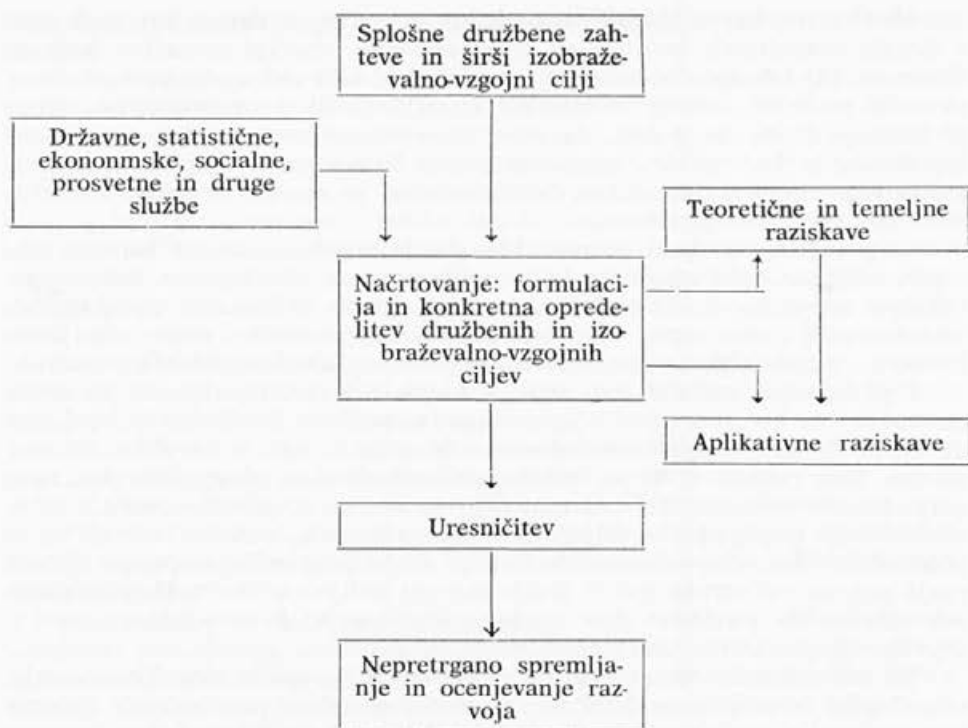
Pri načrtovanju in metodologiji dela je treba upoštevati naslednje faze, ki jih bomo zaradi lažje preglednosti prikazali najprej grafično:

(Glej shemo na naslednji strani.)

Prikazani metodološki osnutek najprej upošteva družbene zahteve in njena temeljna politično-ideološka izhodišča, ki se kažejo v temu ustrezajočih širših izobraževalnih in vzgojnih ciljih. Družba in politika sta vedno odločilno vplivali in postavljali naloge šolstvu, zato je nujno, da vse te vidike pri načrtovanju in raziskovanju upoštevamo in iz njih izhajamo. Nevzdržno bi bilo, če bi se družbene znanosti omejevale zgolj na metodološka ali tehnološka vprašanja, to je, kako raziskati posamezen problem, vsebino pa bi zane-marjale.

Nadaljnji metodološki korak pa je v tem, da omenjene zahteve »prevedemo« v praktični jezik in jih prilagodimo za operativno raziskovanje. To pomeni, da je treba splošne družbene zahteve in izobraževalno-vzgojne cilje specificirati in ugotoviti, katere je glede na obstoječo znanstveno tehnologijo mogoče empirično preučiti.

Določanje konkretne vsebine raziskovanja terja tesno sodelovanje z državnimi in strokovnimi ustanovami, ki se ukvarjajo z načrtovanjem in



ugotavljanjem usmeritev v gospodarstvu, industriji in šolstvu. Pritegniti je treba najrazličnejše službe in strokovnjake: statistike, geografe, ekonomiste, pedagoge, psihologe, sociologe in druge. Očitno je, da bi lahko le s takim načinom dela določili konkretno vsebino raziskovanja šolske problematike, ki bi jo potem znanstvene institucije z interdisciplinskim sodelovanjem uresničevale in praktično preverjale.

Znanstvene ugotovitve pa bi bilo treba uresničiti tudi v šolski praksi (predpisi, priporočila itd.). Za to bi morale poskrbeti državne in prosvetne uprave. Raziskovanje šolske problematike mora biti kontinuirano, s ciljem da bi izobraževalno in vzgojno delo čim bolj izboljšali in posodobili (uvajanje novih načinov dela, revizija obstoječih in opuščanje neprimernih metod itd.).

Za teoretične in fundamentalne raziskave bi morala skrbeti univerza in drugi samostojni raziskovalni instituti v republiki. V Sovjetski zvezi in vzhodnih evropskih državah so za fundamentalne raziskave odgovorne znanstvene akademije, na zahodu pa univerze, vendar rastejo v novejšem času številni novi instituti in raziskovalne organizacije izven univerze, v gospodarstvu in industriji, ki se prav tako ukvarjajo z raziskovanjem fundamentalnih problemov. Poglavitna naloga fundamentalnega raziskovanja je adaptacija psiholoških, socioloških, pedagoških, antropoloških in drugih spoznanj na področje ali procese izobraževanja in vzgajanja. Npr. o preprostih oblikah učenja, kot je klasično pogojevanje, verbalno učenje, učenje motoričnih spretnosti, je bilo doslej zbranega že mnogo gradiva, zelo malo pa vemo o tistih vrstah učenja, ki se praktično odvija v šoli. Več bi morali vedeti tudi o intelektualnih procesih, ki se odigravajo v otroku. Poznavanje miselnih procesov bi nam omogočilo, da bi dali otroku pri pouku, kar je največ mogoče, saj za te in druge prognostične namene klasični IQ ni najustrežnejši.

Med tistim, kar se dogaja na oddelkih univerze, in tistim, kar se dogaja v drugih znanstvenih institucijah izven univerze, obstaja precejšen prepad. Ne vemo, kaj kdo dela in kako dela, te vrzeli bi bilo treba odpraviti, obenem pa tudi poskrbeti, da bi znanstveni dosežki prišli do potrošnika-učitelja. K temu je treba še dodati, da smo Slovenci majhen narod z omejenimi finančnimi in kadrovskimi možnostmi, zato bomo morali razvijati pretežno aplikativne uporabne raziskave, fundamentalne pa omejiti le na najnujnejše in za nas specifične probleme.

Iz grafičnega prikaza je razvidno, da daje pobude za aplikativne raziskave skupina strokovnjakov, ki je odgovorna za načrtovanje, deloma pa rezultati teoretično-fundamentalnega raziskovanja. Aplikativne raziskave so navadno zelo raznovrstne, vključujejo oblikovanje novih vsebin, izboljšavo metod in načinov dela ter preizkušanje hipotez v praktičnih šolskih razmerah.

Raziskovanje vsebuje več stopenj, ki jih pri raziskovanju ne bi smeli zanemariti, če hočemo, da bi bila raziskava opravljena kvalitetno in izpeljana do kraja. Teoretično-fundamentalne raziskave so trojne vrste. Prva stopnja zajema tiste raziskave, ki za šolstvo niso neposredno pomembne, kot npr. eksperimentalne ugotovitve, ki temeljijo na učenju živali ali učenju v labirintu. Druga stopnja pa že vključuje raziskovalna dela, ki so za izobraževanje pomembna, npr. eksperimentalne študije verbalnega učenja, proces formiranja pojmov pri otroku ipd. V tretjo stopnjo sodijo raziskave, ki proučujejo relevantne učne predmete (npr. matematiko, branje) in vprašanja v zvezi z uspešnostjo pouka ter osvajanjem znanj.

Na teoretično-fundamentalne raziskave se vežejo aplikativne. Te zajemajo tehnologijo, tehnike izobraževalnega in vzgojnega dela, preizkušanje njihove učinkovitosti v šolskem okolju in različne razvojne raziskave. Četrta stopnja raziskovalnega procesa v šolstvu bi zajemala torej sestavljanje učnih sredstev, kot npr. izdelavo programiranih učbenikov, sredstev in pripomočkov za učenje tujih jezikov ipd. Sledi peta stopnja, katere naloga je praktično preverjanje izobraževalnih sredstev v normalnih šolskih razmerah. Zadnja, šesta stopnja, pa zajema popularizacijo in uvajanje rezultatov v šolsko prakso (priročniki, učbeniki, izobraževalni programi za učitelje itd.). Pri nas se dogaja, da vseh stopenj, ki so integralni del vsake raziskave, ne izpeljemo do kraja in tako ostajamo le na pol poti. Zaradi tega je lahko vrednost znanstvenega dela sporna, za šolstvo pa so rezultati skorajda neuporabni. V prihodnje bi morali poskrbeti predvsem za to, da bi rezultati raziskovalnega dela hitreje našli pot v prakso.

Na mnogih področjih izobraževanja in vzgoje občutno zaostajamo

V raziskovanju izobraževalne in vzgojne problematike ter uvajanju novejših dosežkov v šolsko prakso v svetu znatno hitreje napredujejo kot pri nas. Občutno zaostajamo zlasti na nekaterih področjih in sicer:

1. V *teoriji izobraževanja*, ki poudarja, da je učenje uspešnejše, kadar otrok samostojno prihaja do novih principov, osnovnih pojmov in druge učne snovi. Študije kažejo, da so načini učenja na podlagi samostojnega »odkrievanja« učinkovitejša oblika učenja v primerjavi z metodami, ki temeljijo na »sprejemanju«. Prva metoda zahteva, da otrok samostojno in po induktivni poti odkriva pravila, posplošitve in druge učne strukture pri posameznih šolskih predmetih, pri drugi metodi pa mu vse to posreduje učitelj, otrok pa kvečjemu aplicira posredovana spoznanja na podobne ali nove primere. V svetu te probleme temeljito proučujejo, upoštevajoč vse učne predmete, pri nas pa še vedno prevladuje učenje »na pamet«. Tudi raziskovanju te problematike bi bilo treba odpreti vrata in jo obravnavati v skladu z zahte-

vami znanstvenega pristopa, ne pa zgolj intuitivno, kot smo pri nas še vedno navajeni.

2. *Izobraževanje učiteljev, proučevanje učne uspešnosti in njihove osebnosti.* Vsi smo si enotni v tem, da je od usposobljenosti učiteljev odvisna kvaliteta pouka in raven znanja učencev. Toda znano nam je, da kandidati, ki se usposabljaajo za učiteljski poklic, iz objektivnih razlogov ne dobivajo dovolj uporabnega znanja iz nekaterih področji psihologije, pedagogike in sociologije. Vzroki so znani: veliko število študentov, pomanjkanje učnega kadra, slaba materialna opremljenost šol in pomanjkanje prostorov. Študenti nimajo možnosti za delo v seminarjih, v majhnih skupinah, ni mogoče organizirati praktičnih vaj in drugih oblik dela s študenti, ki bi jim omogočile večjo aktivnost v izobraževanju. V tem pa je treba iskati tudi nekatere izmed vzrokov, da novejši dosežki psihologije, pedagogike in sociologije po polzevo prodirajo v šolsko prakso. Podobna ali pa še bolj kritična situacija se kaže tudi pri usposabljanju srednješolskega učnega kadra.

Učiteljskemu poklicu družba še vedno odreja tisto veljavnost, ki bi jo ta težek poklic glede na svojo družbeno funkcijo moral imeti. Govori se, da se spričo tega odtekajo v ta poklic intelektualno šibkejši kadri. Če je to res, in to bi bilo potrebno empirično preveriti, potem ne bi smela biti družba do tega vprašanja še naprej brezbrizna, saj bi za šolstvo potrebovali najsposobnejše kadre.

Raziskovalno bi bilo potrebno proučiti tudi faktorje, ki vplivajo na uspešnost učiteljevega izobraževalnega dela in raven znanja učencev. To so faktorji učiteljeve strokovne usposobljenosti, psihološke in pedagoške izobrazženosti, njegove osebnostne lastnosti in pa tudi okoliščine, v katerih poučuje. V tem pogledu nismo storili še skorajda ničesar.

3. *Predmetnik in učni načrt.* Mnogi tožijo, da so sedanji učni načrti preobsežni in preveč težavni. O teh vprašanjih še vedno nimamo na voljo empiričnih izsledkov, čeprav smo učne načrte že nekajkrat korigirali.

Čas je, da se zdaj teh problemov temeljito lotimo. Najprej bi morali dobro prečistiti predmetnik in učni načrt za posamezne osnovnošolske učne predmete. Izločiti bi bilo treba nepomembne in zastarele stvari, vključiti pa novejše dosežke, ki so jih znanstvene stroke v zadnjem času dosegle. Nato bi sestavili ustrezne teste znanja za najvažnejše učne predmete in izvedli testiranje na reprezentativnih skupinah učencev v naši republici. Pri izbiri osnovnih šol bi morali upoštevati različno razvitost krajev, to je družbene, geografske in kulturne razmere, v katerih živijo in se šolajo naši učenci. Verjetno bi se pokazale nekatere razlike v ravni znanja med učenci, ki živijo v mestu in bolj razvitih krajih, ter učenci, ki obiskujejo podeželske in šole v manj razvitih krajih. Posebej bi kazalo primerjati rezultate mestnih učencev z ozirom na socialno-ekonomski položaj njihovih staršev. To so aktualna vprašanja, saj v mnogih krajih polovica otrok ne konča osnovne šole. Na osnovi empirično dobljenih podatkov bi morali spremeniti in prilagoditi učni načrt tako, da bi večina učencev lahko osvojila osnovnošolski program in končala osemletko.

Za analizo ne bi zadostovala samo globalna primerjava, temveč bi morali analizirati vsako posamično nalogo, vključeno v test. Na ta način bi ugotovili, kaj določene skupine učencev lahko osvojijo in česa glede na različne okoliščine ne morejo. Tiste naloge, ki jih večina učencev ne bi uspela pravilno rešiti, bi bilo treba v učnem načrtu premakniti navzgor, v višji razred. Posebej bi kazalo proučiti zmožnost učencev za dojetje osnovnih pojmov in razumevanje zahtevnejše učne snovi, ki jo s testi znanja ne bi mogli ustrezno zajeti. Saj v sedanjih učnih načrtih in učbenikih naletimo na mnoge pojme, ki jih učenci v zlasti nižjih razredih osnovne šole niso

zmožni ustrezno dojeti. Na primer otrok v tretjem razredu osnovne šole skorajda ni zmožen pravilno dojeti različnih družbenih in političnih pojmov, kot so delavski svet, delavsko samoupravljanje, upravni odbor, občina, politična stranka itd. Čeprav je ta učna snov iz družbenega vidika pomembna, ne bi smeli otroka z njo »posiljevati«, dokler je ni sposoben vsaj deloma pravilno razumeti. Neustrezna snov ne jemlje samo časa učiteljem, marveč tudi učencem, ki jih lahko celo odvrne od učenja. Zato bi bila empirična analiza učnih načrtov in učbenikov nujna in naša prioriteta družbena naloga.

Primerjava rezultatov bi tudi pokazala, kolikšne so razlike v znanju med nadpovprečno, povprečno in podpovprečno umsko razvitimi učenci. Analiza tega vprašanja bi bila prav gotovo pomembna tudi za reševanje problema diferenciacije pouka. Na ta pojav smo morda v zadnjem času preveč živahno, skoraj mrzlično reagirali. Zato morda ne bo odveč, če ta problem nekoliko bolj osvetlimo.

Najprej je treba poudariti, da je diferenciacija učencev zahtevna naloga, ki ji tudi dobri učitelji ne bi bili kos. Kriterij za diferenciacijo učencev ni samo raven znanja, ki je variabilna, niti samo učencev IQ, marveč vsestranska ocenitev, ki bi upoštevala tudi njegove osebne lastnosti, posebne učne zmožnosti in socialne karakteristike. To pa je vse prej kot lahka naloga. Zato bi morali k temu delu nujno pritegniti tudi šolskega psihologa in pedagoga, torej strokovnjake, ki jih na večini šol ni in jih še dolgo ne bo.

Probleme v zvezi z razvrščanjem učencev po sposobnostih tudi na zahodu temeljito proučujejo in v novejšem času poudarjajo, da nadarjenih otrok ni mogoče zanesljivo odkriti vse do adolescence. Na primer v Angliji so se odločno uprli selekciji po 11 starostnem letu (11+), ko učence diferencirajo v različne vrste šol. Takih šol, ki še naprej diferencirajo učence, je v tej deželi vedno manj. Ne smemo pa pozabiti, da je težavnost izbire tudi v tem, da mnogi nadarjeni učenci živijo v neugodnih domačih razmerah, da imajo čustvene težave in da pogosto kažejo tudi kulturni primanjkljaj. Vidimo torej, da je odkrivanje za pouk nadarjenih učencev dokaj zapleteno, pa tudi precej nezanesljivo opravilo.

Nekatere novejšje tuje študije kažejo, da dosegajo umsko nekoliko slabše razviti učenci boljše rezultate na verbalnih in bralnih tekstih, kadar so v razredu skupaj z nadarjenimi. Raziskave nadalje kažejo, da v diferenciranih razredih manj nadarjeni učenci pogostoma kažejo vedenjske težave in da so bolj napadalni, kakor če so skupaj v razredu z nadarjenimi učenci. Torej tudi po tej plati diferenciacija lahko pomeni dvorezni meč.

Skoki v šolstvu so lahko zelo nevarni. Nepremišljeni, enostranski posegi bi nam lahko povzročili nepopravljivo škodo. Klasični tip diferenciacije, kakršno poznajo in tudi že močno kritizirajo na zahodu, za nas verjetno ni sprejemljiva. Povzročili bi še hujšo socialno diferenciacijo, ki je naša družba ne bi prenesla brez škode. Zato menim, da se je treba najprej zateči k drugim »zdravilnim« izvorom. Treba je izboljšati kvalifikacijsko strukturo učnega kadra, saj celo nad 40 odstotkov učiteljev višjih razredov nima primerne izobrazbe. Če je kvaliteta pouka pomanjkljiva, potem nam tudi diferenciacija, naj bo še tako dobro izpeljana, ne bo dala zaželenih rezultatov. Nujno bi bilo izboljšati opremljenost šol. Brez škode pa bi lahko poskrbeli za nadarjene učence tako, da bi jim omogočili hitrejše napredovanje in preskakovanje razredov. Tudi uvajanje programiranega pouka bi bilo za te namene zelo koristno. Na voljo imamo torej več možnosti, ki bi jih v sedanji fazi lahko uspešno izkoristili pri reševanju problema diferenciacije. Radikalnejših ukrepov pa si brez sistematičnih in dolgoročnejših primerjalnih raziskav ne moremo in ne smemo privoščiti.

4. *Modernizacija izobraževalnega in vzgojnega dela.* Naš šolski pouk zelo počasi moderniziramo. Nove učne metode, sredstva in pripomočki si zelo počasi in neurejeno utirajo pot v šole. Učiteljem bo treba v tem pogledu nuditi večjo in bolj organizirano pomoč kot doslej.

5. *Posebno šolstvo.* Večjo skrb bo treba v prihodnje posvetiti načrtovanju in raziskovanju posebnega šolstva: duševno prizadetim, čustveno in vedenjsko motenim ter drugim kategorijam prizadetih otrok. Na tem področju smo doslej že nekaj naredili, vendar tudi še premalo. Predvsem je treba poskrbeti, da bi novejši dosežki psihološke in pedagoške znanosti tudi na tem področju hitreje prodirali v prakso.

Na kraju velja poudariti, da bi morali šolski sistem sistematično proučevati od vrha do tal, od fakultet do predšolskih ustanov, ne pa se omejevati zgolj na osnovnošolsko problematiko. Istočasno bo treba ustvariti možnosti za večje in načrtnejše sodelovanje med univerzo in srednjimi šolami, srednjimi šolami in osnovno šolo ter predšolsko vzgojo. To je edina pot, ki lahko prispeva h krepitvi našega celotnega šolskega sistema.

PLANNING RESEARCH-WORK IN EDUCATION

by Dr. Leon Zorman

The research done so far in education is not yet satisfactory — although in recent years its scope has been somewhat enlarged. Both scientific institutions and individual research-workers lack in their activities organized professional contacts and are often out of touch one with the other. The study of the key-problems which are in the field of education highly complex and varied urgently calls for interdisciplinary cooperation of such sciences as pedagogy, psychology, sociology, and others. The society should no longer remain indifferent to these issues and should become more active in the cooperation with science when the planning of research-work is being done. It is essential for the planning to be based on cooperation of some university departments, scientific institutions, professional associations, socio-political forums, as well as school collectives and the society at large.

There is considerable gap between what is going on in the university departments and what is going on in scientific institutions outside it. We just do not know what is being done by some people and how it is being done. Also, care should be taken that the scientific results reach the consumer — the teacher as quickly as possible. Being a small nations, with limited possibilities as regards finances and staff, we should be engaged primarily in applied research while the development of fundamental sciences should be limited to the most urgent and specifically Slovenian problems.

We are considerably behind the overall development in a number of fields in education: in the theory of education, in the education of teachers, in the study of their effectiveness and personalities, in the study of the problems of curriculum. We lag behind as well in the modernization of educational work and in the study of the problems in the field of specialized education.

We should start with systematic study of the educational system, from the top to the bottom, from pre-school education to the university.

Filozofičnost in življenjskost naše šole

Dr. Vojan Rus

V naši vzgoji in izobrazbi najbolj zaostajajo za sodobnimi potrebami tiste sestavine, ki bi jih lahko označili z besedo filozofičnost ali idejnost.*

Zaradi pomanjkljivosti v pogledu filozofičnosti naša šola večkrat ne vzgaja človeka, ki bi bil aktivni dejavnik sodobnega napredka in socializma.

Zahteva po intenzivnejši filozofičnosti lahko prebudi dosti starih nespo-razumov in starih strahov.

Zaradi slabih izkušenj iz še ne tako davne preteklosti, se danes mnogi pedagogi in starši boje, da bi zahteva po filozofičnosti v šoli podredila peda-goško ustvarjalnost, strokovnost, znanstveno objektivnost ter vzgojiteljevo in gojenčevo osebnost oblastniškimi shemam in dogmam. Vsi se upravičeno bojimo filozofičnosti, ki bi bila samo politikanstvo in ki bi šoli vsiljevala trenutne politične koristi in dogme ozkih družbenih skupin.

Da se ne bi izognili samo starim strahovom, ampak bolj dejanski škodi, ki jo je v vzgojo in izobrazbo vnašala dogmatično-apologetska filozofičnost, bi bilo na začetku nujno določiti vsebino filozofičnosti, ki menimo, da je pozitivna.

Izraz filozofičnost — ne pa filozofija — pove, da nam gre za filozofske sestavine, prisotne vedno in nujno v vseh oblikah vzgoje in izobrazbe, v vseh »predmetih« in vrstah šol, da ne gre samo za posebne filozofske predmete, kot so Temelji socialistične morale v osemletki ali filozofija na srednjih in visokih šolah.

Filozofičnost nikdar in nikjer ne more biti nekakšno idejno-vrednostno obče, ki je povsem iznad, poleg ali zunaj *posebnih* strokovnosti in *posebnih* metodik posameznih izobrazbenih oblik, šol in predmetov.

Neka filozofičnost — zavestna ali nezavestna; dogmatična, pozitivistična ali dialektična; humanistična ali nehumanistična — je bila vedno (in je tudi danes) prisotna v vsaki vzgojno-izobrazbeni dejavnosti, šoli in predmetu. Toda različne filozofičnosti različno delujejo na strokovno in pedagoško raven. Filozofičnost se z vsebino vsake posebne vzgojno-izobrazbene dejavnosti tako prepleta, da le-te lahko dosežejo na svojem strokovnem področju optimalno pedagoško raven samo, če zavestno razvijajo sebi ustrezno, posebno, lastno obliko *dialektično-humanistične* filozofičnosti. Za drugače usmerjene filozofičnosti lahko rečemo, da niso dejavnik te optimalne ravni — če ne delujejo celo v nasprotni smeri.

Vnašanje dialektično-humanistične filozofičnosti v šoli ni nekakšen »do-datek« k njeni dosedanji vsebini, ampak *sestavni del temeljite spremembe te vsebine, je eno od vsebinskih vprašanj »reform« vsega šolstva.*

I.

Pri nas se pomanjkanje dialektično-humanistične filozofičnosti čuti posebno zato, ker postaja — kot bomo še omenili — v sodobnosti vse pomembnejša in bi zato zaslužila, da jo v bodočnosti z vso energijo razvijajo vsi pedagogi in andragogi.

* Napredno filozofičnost moremo izenačiti z »idejnostjo«, če pod zadnjim izrazom razumemo zavestno in intenzivno usmerjenost vzgoje in izobrazbe k osrednjim ciljem socialističnega humanizma.

Najpomembnejši cilji in sestavine te filozofičnosti so:

- oblikovanje zavestne socialistične moralno-vrednostne usmerjenosti,
- kultiviranje dialektičnih pogledov na človeško življenje in svet,
- gojitev kreativnega, doslednega, točnega in elastičnega mišljenja in delovanja,
- kultiviranje ustvarjalne uporabe teoretičnega v praksi.

Z drugimi besedami, gre predvsem za to, da vnesemo v sodobno šolo več sestavin teorije človeka, etike in dialektične logike-metodologije.

V naši izobrazbi, vzgoji in šolstvu pa je dosti takih filozofičnosti, ki razvrednotijo mnoge napore vzgojiteljev in vzgajanih in ki so nasprotno dialektično-humanistični filozofičnosti.

Glavne negativne filozofičnosti, ki se — v večji ali manjši meri — pojavljajo v naši šoli in bi jih mogla prerasti samo dialektično-humanistična filozofičnost: izločanje humanistične vzgoje; poenostavljeni naturalizem; nižje vrste, točneje lažni intelektualizem; stari in novi vrednosti tradicionalizem; avtomatizem; apologetika in lažni optimizem; enostranski kolektivizem in funkcionalizem; lažni »liberalizem« in enostrani individualizem; dogmatično-abstrakcionistično in formalistično oblikovanje mišljenja; pozitivizem, indukcijem in pedantizem; atomizacija in parcializacija mišljenja.

Seveda ni mogoče izmeriti — zlasti ne v tem trenutku — koliko omenjene negativne ali pozitivne filozofičnosti je v naši v vzgoji in izobrazbi.

S precejšnjo verjetnostjo pa bi v našem šolstvu mogli predvideti približno takole stanje:

V zadnjem desetletju so se v šolah celo okrepile nekatere sestavine negativnih filozofičnosti: izločanje humanistične vzgoje, poenostavljeni naturalizem, pozitivizem, indukcijem in parcializacija mišljenja. Pri nekaterih negativnih sestavinah — pri dogmatičnem mišljenju in pedantizmu — nismo dosegli pozitivnih sprememb v primerjavi s predvojno šolo. Napredki v smeri razvoja dialektično-logičnega mišljenja so bili po letu 1945 le delni (na primer vsebina nekaterih učbenikov in programov zgodovine, geografije in biologije).

V preteklosti in danes posamezni dobri pedagogi v svojem delu uresničujejo tisto, kar obsega izraz »dialektično-humanistična filozofičnost« — čeprav ne uporabljajo tega izraza — saj pomagajo oblikovati v učencu samostojno razmišljanje o bistvu in o bistvenih zvezah, humanistično usmerjenost in podobo. Možno je tudi, da se pod imenom »dialektično-humanistična vzgoja in izobrazba« skrivata dogmatizem in apologetika.

Gre torej predvsem za dejansko filozofsko vsebino vzgoje in izobrazbe, ne za oznake in deklaracije. To vsebino je možno ugotoviti le s konkretno raziskavo posameznih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti.

II.

Kaj razumemo pod sodobno pozitivno in negativno filozofičnostjo v naši šoli, bi bilo koristno konkretnije — seveda le ilustrativno — pokazati tako, da ju soočimo na nekaterih ravneh.

Oblikovanje zavestne socialistične moralno-vrednostne usmerjenosti.

Obstaja skoraj popolna skladnost v ocenah, da je v naši šoli taka vzgoja močno zapostavljena. Deklarativno obstaja tudi skladnost glede ciljev in načel te vzgoje: delo kot najvišja vrednota, razvoj »socializirane osebnosti« in podobno. Toda ta skladnost je navidezna in prazno deklarativna, ker ni niti dovolj spoznano, kako so ti cilji in načela utemeljeni v protislovni strukturi

samega človeka, niti, kako naj jih apliciramo v raznih stopnjah in oblikah vzgoje.

V dejanski vzgoji je še dosti nasprotnih, negativnih vsebin.

Dosti je še apologetike, ki našo družbo prikazuje samo v rožnatih barvah, ter lažnega optimizma, ki človeka slika kot bitje, ki se lahko reši vseh dilem, nasprotij, težav in naporov. Apologetika in lažni optimizem razorožita učenca. Ne pripravita ga na življenjske napore, ki ga čakajo za šolskimi in domačimi vratmi. Učencu se v šoli ni odprlo, da je uresničevanje samoupravljanja in vseh drugih pozitivnih družbenih oblik stalen in neizprosni boj, da samoupravljanje ni nikakršna idilično urejena, popolna in mirna družba.

V apologetiki in lažnem optimizmu vzgojeni učenci morajo doživeti poraz že v prvem stiku z življenjem. (Seveda pa moramo sistematično gojiti realistični humanizem in pogojni, relativni optimizem, ki sta pogojena v realnosti človekovega bivanja, saj kažeta, da vsebina vsake skupnosti odvisi od dejavnosti prav vsakega posameznika in to v vsakem trenutku).

Enostranski kolektivizem in funkcionalizem dušita osebnost učenca, ker zahtevata, da se le-ta povsem podredi avtoritarnim vodstvom ter uniformiranim, nerazumnim pravilom in navadam.

Absolutizirani individualizem in lažni »liberalizem« uvajata popuščanja meril in lagodnost, ker ne prikažeta, da so napredna družbena pravila in odgovornost pogoji napredka osebnosti in ne samo omejitev.

Nujno je poudariti, da se pozitivna moralno-vrednostna usmerjenost lahko deloma razvije v vsaki pedagoški dejavnosti (na primer tudi ob ocenjevanju matematičnega znanja, če učitelj pri tem nakaže objektivnost, utemeljenost in doslednost svojih meril). Toda za celovito in vsestransko osmišljevanje moralno-vrednostnih odnosov v naši družbi so potrebni tudi posebni predmeti, kot so Temelji socialistične morale v osnovni šoli in filozofija v srednji šoli. Samo ta dva »filozofska« predmeta moreta podati sistematičnejša spoznanja o temeljnih sodobnih medčloveških odnosih in te odnose zlasti opredeliti na osnovi spoznanja o bistvu človeka. Poleg tega je samo v okviru posebnega filozofskega predmeta v srednji šoli mogoče sistematično spoznati temeljite zakonitosti resničnega mišljenja in tista osrednja filozofska vprašanja v preteklosti in sodobnosti, ki so prisotna tudi v vseh posebnih znanostih in dejavnostih današnjega človeka.

Kultiviranje dialektičnih pogledov ter kreativnega, točnega in elastičnega mišljenja. Ustvarjalna uporaba teoretičnega znanja v praksi.

Ta sestavina filozofičnosti bo jasnejša, če najprej orišemo njeno ostro nasprotje: dogmatično, abstrakcionistično in formalistično mišljenje, pozitivizem in indukcijem, atomizacija in parcializacija mišljenja. Dogmatično, abstrakcionistično in formalistično-logično mišljenje nastaja tako, da se učenec določenih običajnih zakonov in pravil nauči slepo »na pamet«, da jih sprejme kot absolutno veljavne, povsem ločene in da jim posamezne pojave absolutno podreja.

Positivizem v izobrazbi nastaja z nelogičnim zapomnjevanjem gomile dejstev brez prikaza njihovih bistvenih zvez in brez razlikovanja med bistvenimi in nebistvenimi dejstvi.

Indukcionizem je pretirano vztrajanje na posameznih dejstvih, čeprav je gojenec na določenem področju že sposoben bolj abstraktivno-pojmovnega mišljenja. Skrajna oblika pozitivizma in indukcijem v pedagoškem procesu je pedantizem. To je zagrizeno vztrajanje na manj pomembnih formalističnih dejstvih in obenem nehoteno zapostavljanje vsebinskega in bistvenega. Pedantizem je ena od tragičnih oblik pretekle in polpretekle slovenske »prirode«, ki še ni povsem izginila.

Atomizacija in razcep v mišljenju nastajata v povojni šoli in učencu (morda celo bolj kot nekdanj) zaradi kopičenja vse večjega števila posebnih, med sabo nepovezanih znanj, vse večjega števila šolskih predmetov — od katerih je že vsak za sebe prenapolnjen s pozitivističnimi dejstvi.

Dogmatizem in pozitivizem delujeta v nasprotni smeri in povzročata v mišljenju učenca globok razcep med občimi in posameznimi znanji. V takem mišljenju, ki se pri nas še vedno delno reproducira, so obča znanja sprejeta kot absolutna pravila in ločena od tistih posameznih dejstev, s katerimi so sicer v objektivni stvarnosti polarno pogojena (objektivni obči zakoni se vedno prepletajo s svojimi posameznimi pojavnimi oblikami, niso nikdar absolutno ločeni od njih).

Če je kje preveč takih negativnih sestavin, šola celo duši prirojene inteligence zmožnosti, namesto da bi jih razvijala. Veliki, včasih že strahotni naperi učiteljev in učencev, da bi »vtepli v glavo« pravila, zakone in posamezna dejstva, se ob taki usmerjenosti brezplodni, če že ne škodljivi.

V nasprotju s temi negativnimi filozofičnostmi pa deluje dialektična filozofičnost takole:

— Kultiviranje dialektičnih pogledov zavestno pospešuje v šoli tako osvajanje občih »prirodnih« in »družbenih« zakonov, ki vsebuje čim več živega pojmovanja teh občosti. Taka izobrazba »uči« dojemati pogojenost enega zakona z drugimi in neuniformiranost javljanja občega zakona v njegovih tipičnih posameznostih, na dejstvih pokaže prehode in meje posameznih zakonov. — Iz prejšnjega sledi: tudi gojitev dialektičnega mišljenja zahteva temeljito znanje posameznih dejstev in zakonov, toda — nasprotno od pozitivizma in pedantizma — izbranih, tipičnih dejstev, ki so v odnosu z občimi zakoni prikazani tako, da se pokaže: nujna zveza posameznega pojava z njegovim zakonom (zakoni) in izrazita in svojevrstna posebnost vsakega tipičnega pojava, v katerem nastopa obči zakon. — Iz prve postavke sledi tudi: dialektičnega mišljenja ni brez *preciznih* in relativno stalnih *definicij* posameznih vprašanj, hipotez, pojmov in zakonov. Toda kultiviranje dialektičnega mišljenja sistematično budi zavest, da je omenjena točnost in doslednost potreba tudi za elastično mišljenje. Samo na osnovi točnih in doslednih pojmov moremo uvideti konkretno prepletanje zakonov in potrebo po stalnem razvijanju njihovih definicij.

— Kultiviranje kreativnega mišljenja zahteva poleg že navedenih in podobnih sestavin tudi bistveno večji poudarek na oblikovanju sposobnosti učenca, da *zamišlja novo* in *predvideva bodoče*, ne pa samo na njegovem *spoznavanju obstoječega*. — Srednje strokovne ter visoke tehnične, medicinske in pravne šole posvečajo precej naporov, da bi oblikovale sposobnost *uporabe teoretičnega v praksi*. Glede tega precej zaostajajo gimnazije in druge splošnoizobraževalne šole, del visokih humanističnih šol in predmetov. Čeprav se sto in sto ur uče o »družbenih« predmetih, tudi starejši učenci teh šol ne znajo uspešno organizirati niti običajen društveni sestanek, kaj šele proces družbenega odločanja, »običajnim« ljudem ne znajo pojasniti niti kak preprost družbeno-politični pojav.

III.

Dialektično-humanistična filozofičnost ni samo nujna sestavina in pomoč pedagoški dejavnosti v ožjem smislu. Je tudi *bistven pogoj za večjo življenjsko plodnost celotnega izobraževanja in vzgoje pri nas*.

Izobrazba, vzgoja in njuna filozofičnost postajajo prav danes, v današnjem svetu in času in na naši stopnji razvoja, za celo Jugoslavijo, posebno pa še za slovenski narod eno od vprašanj biti ali ne biti — ali se bomo

uveljavili v svetu, kakršen se oblikuje danes, ali pa bomo spet potisnjeni v provincijski kot, še bolj kot nekdanj.

Vprašanje filozofičnosti v naši vzgoji in izobrazbi je sestavni del danes še posebno zaostrenega njenega razpotja; ali bo naše šolstvo aktivni dejavnik, ki bo razumel, predvideval — in kar je najvažnejše — ki bo znal humanistično učinkovati na sodobne globoke družbene spremembe; ali pa jim bo šola samo podlegala brez moči, da bi v teh spremembah pospeševala pozitivno in omejevala negativno, da bi diferencirala pozitivno in negativno.

Na tem temeljnem in osrednjem družbenem razpotju pa celotna vzgoja in izobrazba ne bosta našli pozitivne smeri brez večje stopnje filozofičnosti.

Pri Slovencih in drugod nastajajo pomembne spremembe, ki se jih le deloma zavedamo. Toda skoraj gotovo ne vidimo dovolj vseh njihovih konsekvenc za našo sedanjo in bodočo vzgojo in izobrazbo, zlasti pa ne, kakšnega pomena je njuna filozofičnost. Ker filozofijo mnogi štejejo za »neživljenjsko vedo«, ne vidijo, da je objektivna filozofičnost posebno nujni pogoj za življenjsko učinkovitost sodobne šole in za njeno vlogo, da pripravi Slovence na sodobni svet.

Mislím na naslednje družbene spremembe: 1. izredna pospešenost sodobnih tehnoloških, gospodarskih in družbeno-mednarodnih sprememb; 2. vključevanje Slovencev v krog razvitih dežel; 3. razvoj samoupravljanja in socialistične demokracije 4. več elementov tržišča in odprte meje pri nas.

V naslednjem so na kratko analizirane nekatere vezi med dialektično-humanistično filozofičnostjo in med učinkovitostjo izobrazbe, vzgoje in šole v današnjem času, posebno pa glede omenjenih sodobnih štirih procesov.

Hitrost in zapletenost sodobnih tehnoloških in družbenih sprememb vsebuje nevarnost, da Slovenci bistveno zaostanemo in izgubimo smer, da zgubimo svojo individualnost ter zapademo uniformnosti nižje vrste.

V sodobnem svetu je uvajanje tehnoloških sprememb na vsa družbena področja tako pospešeno, da to izziva tudi dosti hitrejše spremembe v poklicih, v organizaciji dela, v družbenih in mednarodnih odnosih. S tem moramo še posebej računati Slovenci, ki smo v primeri z drugimi jugoslovanskimi republikami najbolj vključeni v te tokove.

V takih naglih spremembah bo lahko aktivno in ustvarjalno sodeloval le človek, ki ne bo napolnjen samo z mrtvo vsoto mnogih drobnih znanj in dogmatskih nazorov, ampak bo doumel bistvene in dolgoročne, družbene in »prirodne zakonitosti« in težnje, njihovo pogojenost in prehode. V takih tokovih bo ustvarjal le človek, ki bo znal s pomočjo temeljnih zakonitosti hitro doumevati vse nove pojave in zamišljati našim pogojem ustrezne rešitve vse novih tehnoloških in družbenih situacij, ki bo znal s humanističnimi principi razločevati vredno in ne vredno v zapletenih in hitro se spreminjajočih domačih in svetovnih pogojih.

Taka izobrazba je ostro nasprotna stari dogmatični in pozitivistični izobrazbi, ki je bila sicer pri nas v mnogočem temeljita, vendar je bolj ustrezala statični in avtoritativni družbi, ker je ustvarjala sicer solidne, vendar okostenele, nespremenljivo »profilirane« uradnike, učitelje, strokovnjake in obrtnike.

Drugače usmerjena, nova izobrazba in vzgoja je pri nas še posebno potrebna zaradi samoupravljanja, sproščanja tržnih zakonitosti in »odprtih« meja ter rasti gospodarske ravni.

Samoupravljanje se more poglobljati le, če njegovi udeleženci doživijo in doumejo temeljne etične, ekonomske in politične zakone ter principe, na katerih sloni, in če znajo te zakone v posebnih pogojih samostojno uresničevati.

»Odprte meje« morejo za nas pozitivno delovati, če so naši občani moralno in izobrazbeno dovolj zreli, da na vseh osnovnih področjih uspešno tekmujejo s pripadniki razvitih dežel in da znajo razlikovati pozitivno in negativno v tokovih sodobnega sveta, ki zadevajo v nas. Sicer lahko odprte meje povzročijo več škode kot koristi, lahko vzpodbujajo v malem narodu — še bolj kot v preteklem tisočletju — epigonstvo in servilnost ter nas vse bolj pretvarjajo v nemočni, provincialni privesek.

Relativno sproščanje tržišča ima lahko znane pozitivne učinke. Da bi jih dosegli, je neobhodna tudi tista usmerjajoča sila, ki je v višji izobrazbeni in moralni stopnji vsakega občana in ki mu omogoča, da med različnimi stihijskimi učinki tržišča izbira tiste, ki imajo trajnejšo vrednost.

Višja gospodarska raven, ki jo Slovenci dosegamo prav danes, je seveda bistven pogoj bolj človeškega življenja. Toda, če se v teh pogojih humanistična izobrazba in vzgoja ne poglobljata in če tako žalostno zaostajata kot pri nas, rast gospodarske ravni lažje prinese razširjen vulgarni materializem, razkrajanje kulture, politične in nacionalne zavesti ter atomizacijo, lastno potrošniški družbi.

IV.

Filozofičnost je tudi eden od principov, ki bi jih verjetno lahko koristno, bolj kot doslej, upoštevali pri *ocenjevanju našega dosedanjega in pri koncipiranju bodočega sistema izobrazbe in vzgoje*.

Ni zadosti — kot se je doslej večkrat dogajalo — postavljati samo dilemo: ali dosedanja osnovna in srednja šola (z nekaj modifikacijami) ali tak šolski sistem, kot so ga pred dvema letoma lansirale določene zvezne inštitucije. Morda oba koncepta nista bila doslej še dovolj temeljito ocenjena s stališča vsebinsko-kvalitetnih rezultatov: lahko bi se na osnovi temeljitejše raziskave s tega vidika pokazalo, da oba koncepta implicirata preveč pozitivističnih in premalo dialektičnih komponent v izobrazbi, da sta oba v tem smislu premalo racionalna.

Ali je pravilno stališče (ki je imelo precejšen vpliv pri oblikovanju dosedanje šole), da je le pri vzgoji »treba paziti«, ker se vzgoja lahko zgubi v apologetiki, medtem ko naj bi bila vsaka večja količina znanja in izobrazbe vedno koristna. Ali je s tega vidika možno zadosti precizno oceniti dosedANJI šolski sistem in si zamisliti novega? Ali ni mogoče, da bi bila tudi zelo obsežna pozitivistična in dogmatična izobrazba prej neuspeh kot uspeh? Saj bi morda bolj obremenila kot pa razvila nekatere kreativno-dinamične učenčeve sposobnosti, ki postajajo v današnjem času vse bolj pomembne.

In, ali ni nujno — poleg vsega drugega — da je bodoča reforma šolstva bolj kot dosedanje filozofično-vsebinska, to je, da se v večji meri posveti raziskovanju dosedanje in reformiranju bodoče vsebine pouka, vsebine učbenikov, vsebine učnih načrtov in programov in vseh podobnih vsebin in da ne ostaja samo pri tem, koliko predmetov in kateri predmeti naj bodo v načrtu — čeprav je tudi to pomembno — in podobno.

Namesto tiste »racionalizacije«, ki samozadovoljno vidi svoj največji »uspeh«, če kje ukine kakšno šolo in kakšno malico, in svoj idealni vrhunec, če bi mogla srednješolce prisiliti, da bi se učili (in nič naučili) samo ob delovnem mestu: ali ne bi bila dosti učinkovitejša tista racionalizacija, ki bi šolo predvsem osvobodila nepotrebne vsebinskega balasta in isti delovni čas, iste delovne napore — ne manjše — porabila za kvalitetnejšo vzgojo in izobrazbo?

Le terme philosophique — non la philosophie — veut dire qu'il s'agit des éléments philosophiques constitutifs de toutes les formes d'éducation, d'instruction et d'écoles, de toutes les spécialités et activités d'enseignement.

Le philosophique n'est pas une entité générale d'idées et de valeurs, au-dessus ou en dehors des professions *particulières* et des méthodes *particulières* correspondant aux formes et disciplines spéciales de l'enseignement et de l'instruction.

Une certaine orientation philosophique — consciente ou inconsciente-positiviste, dogmatique ou dialectique, humaniste ou non-humaniste, était toujours présente, et l'est encore, dans toute activité d'instruction et d'éducation. Certes, ces orientations diverses agissent différemment au niveau pédagogique et professionnel, dans ses parties et dans son ensemble.

Dans l'enseignement traditionnel européen, comme dans le nôtre, agissent les orientations philosophiques négatives suivantes: l'absence de l'éducation humaniste; le naturalisme simplifié; le traditionalisme ancien et nouveau; l'anarchisme — l'automatisme; l'apologétisme et le faux optimisme; le faux libéralisme et l'individualisme superficiel; le développement de la pensée dogmatique et formaliste; positivisme, inductionisme et pédantisme; atomisation de la pensée.

Ces déficiences ne sauraient être dékassées que par l'orientation philosophique dialectique-humaniste. Les activités spéciales de l'éducation et de l'enseignement (les disciplines, les écoles) ne peuvent atteindre leur niveau optimal qu'en développant leurs propres formes convenables du philosophique dialectique-humaniste. L'introduction de ce philosophique dans l'enseignement n'est pas un «*appendice*» ajouté à leur contenu actuel, mais un facteur de modification fondamentale de ce contenu, concernant la réforme de l'enseignement dans sa totalité. Certains germes de ce philosophique dialectique-humaniste y sont déjà présents, mais implicitement seulement, et sans être appelés par ce nom.

Les buts les plus importants du philosophique dialectique-humaniste sont: le développement d'une orientation consciente vers l'éthique et les valeurs socialistes; la cultivation des vues dialectique sur la vie humaine et le monde; le développement d'une pensée et d'une activité créatives, conséquentes, souples et exactes; la cultivation des applications du théorique à la praxis.

PRISPEVEK K METODOLOGIJI ŠOLSKE REFORME

dr. Miran Čuk

Pestrost problematike in širina področja šolske reforme sta tako velika, da je vsako ukrepanje že vnaprej omejeno ali celo onemogočeno, če ne pristopimo k temu problemu z izdelanimi in metodološko neoporečno konstruiranimi postopki. Pomembnost metodološke izdelanosti je mnogo jasnejša v materialni proizvodnji. V industrijski proizvodnji sta tehnologija in planiranje proizvodnje pripravljene že mnogo prej, kakor se prične proizvodni proces. Tudi najpreprostejši obrtnik si pred delom pripravi orodje. Že stara ljudska modrost izraža podobno stališče v pregovoru: »Orodje je že pol mojstra!«

V materialni proizvodnji je odnos med proizvajalnimi sredstvi (orodjem) in finalnimi produkti že davno znan, vsi ga upoštevajo in ga nihče ponovno ne dokazuje. V materialni proizvodnji, kjer v marsikaterem primeru produkte lahko popravimo ali jih celo nadomestimo, se nam zdi samo po sebi razumljivo, da moramo vedno težiti za izboljševanjem tehnoloških postopkov, za izboljševanjem našega orodja, strojev in obratov. Res je, da je materialna proizvodnja direktnejša, da so rezultati neposredno vidni in jih torej lahko vsak občuti na »lastni koži«.

Zelo podobna pa je situacija tudi na področju družbenih ved. Velika razlika je samo v tem, da posledice posameznih ukrepov niso običajno takoj vidne niti jih ne občuti vedno tisti, ki je ukrepe konstruiral in jih izvedel. Specifična situacija družbenih ved, enako pa tudi odmaknjenost posledic posameznega ukrepa, zavaja veliko posameznikov na dokaj spekulativno področje. Zaradi tega mnogo posameznikov misli, da na področju družbenih ved vsak lahko kreira, ukrepa po svoji presoji. V opravičilo svojega mišljenja navajajo, da je celotna družba interesno področje vseh in potemtakem vsi lahko posredujejo svoje misli po mili volji. Povsem upravičena so taka stališča, vendar imajo samo malenkostno slabost, da odrekajo družbene zakonitosti, ki jih proučujejo družbene vede. Vsakemu je jasno, da je tudi splošno ljudsko zdravje in zdravstveni standard zadeva vseh članov naše družbe, in vendar je popolnoma vsem jasno, da legalno zdravijo bolezni samo zdravniki. Takoj se nam zopet vsiljuje vprašanje: »Zakaj so take razlike?« Odgovor je zelo preprost, zato ker so v prvem primeru posledice vidne takoj, v drugem pa šele čez mnogo časa.

Na osnovi povedanega lahko uvidimo, da je tudi v družbenih vedah potrebno poznati instrumente in metode, s katerimi bomo objektivno stvarnost skušali spremeniti. Še več, tudi za vse družbene pojave ne veljajo isti instrumenti in iste metode. To ni nobeno novo odkritje, saj poznamo celo vrsto družbenih ved, ki si (vsaka s svojega področja) prizadevajo spoznati družbo in odkriti njene zakonitosti. Različne znanosti pa se tudi v določenem primeru znajdejo pri skupnem problemu. Eden od teh je tudi reforma šolstva. Jasno nam mora biti, da obseg problematike šolske reforme vključuje tudi specifično metodologijo obravnavanja in reševanja. Metodologija šolske reforme pri nas še vedno ni izdelana; posvečamo ji tudi premalo pozornosti.

Nimam namena razpravljati o celotni metodologiji šolske reforme, temveč samo o najbolj skromnem začetku, o izdelavi idealiziranega modela šolske reforme.

V metodologiji raziskovanja je znano, da so prvi koraki pri reševanju problema postavljeni že takrat, ko se problem pojavi. To se pravi, da moramo določiti, kako bi pristopili k reševanju problema, če ne bi imeli nobenih omejitev. Marsikomu se bo zdelo tako postopanje zelo nepraktično. Mnogi nam ugovarjajo, češ, čemu se bomo ukvarjali s stvarmi, ki jih ne bomo mogli izpeljati. Ugovor na takšna stališča je jasen. Idealni pogoji in postopki so nujno potrebni in jih moramo imeti za standarde vrednotenja praktičnih pogojev in merila ugotavljanja njihovih pomanjkljivosti. Idealizirani načrt šolske reforme mora določiti najbolj sprejemljive pogoje in postopke. Tu gre za naslednja vprašanja:

1. Kaj naj s šolsko reformo dosežemo?
2. Komu je namenjena?
3. Pod katerimi pogoji jo bomo izvajali?

Pomembnost idealiziranega modela ni nakazana in poudarjena samo pri šolski reformi, ker idealni model raziskovanja uporabljajo že vse znanosti.

Konstrukcija idealnega modela vključuje ustrezne pojme in vse faze izvajanja. Pojme potrebujemo, da bi formulirali problem in da bi načrtovali načine njegovega reševanja. Določiti moramo, kateri pojmi so za problem ustrezni in kateri ne ustrezajo.

Zelo pomembno vprašanje pa je v tem, kako se prepričati, da smo upoštevali vse ustrezne aspekte problema. Vsako raziskovanje je del nenehnega znanstvenega razvoja. Zaradi tega se je potrebno razgledati po literaturi, vseh dosegljivih rezultatih dosedanjih raziskovanj in prakse na tem področju. Vse moramo kritično oceniti in se iz analiz naučiti, kaj je uspešno in kaj ne. To nam služi za osnovo, na kateri bomo z našim delom nadaljevali.

Odgovor na tako kompleksno vprašanje v konkretnem primeru ni tako enostaven kot splošna shema. Zelo malo je verjetnosti, da bo v celoti lahko nanj odgovoril posameznik. Za tako delo je potrebna cela kooperativna skupina zainteresiranih posameznikov iz različnih področij, kjer bo vsak njen član s svojega strokovnega stališča analiziral prejšnjo prakso. S tem postopkom si tudi v veliki meri zagotovimo, da bomo k reševanju problema pristopili z optimalne širine, da česa pomembnega ne bomo zanemarili in da bomo uspeli narediti sintezo dosedanjih izkušenj.

Zagotovilo za višji nivo dela in reševanje problematike, je podano tudi v sami personalni zasedbi kooperativne skupine. V sami delovni skupini pa morajo vladati odnosi, ki prispevajo k učinkovitosti in poglobljenemu delu.

Naslednje vprašanje, ki je za učinkovitost skupine zelo pomembno, je: Kakšne naj bodo definicije? Suhoparna odločitev, da določen pojem v praksi ne ustreza, ne zadostuje. V definiciji moramo pojasniti pogoje in postopke, s katerimi lahko preverimo ustreznost pojma. Definicija nam mora omogočati odgovor na vprašanje o tem, kar želimo raziskovati. Tudi definicije, ki pojem samo pojasnjujejo, ne zadostujejo. Povedati morajo, kaj pojasnjujejo glede na raziskavo. Na koncu lahko rečemo, da morajo biti vse definicije direktivne.

V naši družbeni praksi običajno ne uporabljamo direktivnih definicij. Pogosto zagovarjamo stališče, da ima vsak strokovnjak pravico

postavljati definicije tako, kakor presoja, da je pravilno. Zaradi takega stališča se v družbenih vedah pogosto dogaja, da se v primeru, ko strokovnjak zapusti svoje področje dela, z njegovim odhodom spremenijo tudi definicije. To pa pomeni, da se spreminijo tudi postopki reševanja problema in včasih tudi cilji akcije. Toda tudi najbolj navdušeni zagovorniki takih arbitrarnih definicij ne žele, da jih razumemo po črki. Vedno poudarjajo, da jih je potrebno v njihovih definicijah razumeti po vsebini, ki je včasih dovolj, včasih pa tudi premalo jasna. Vsak zagovornik arbitrarnih definicij dovoljuje arbitrarnost samo do določene meje, vendar ne pojasnjuje, kje naj bi ta meja bila.

Arbitrarne definicije imajo več slabosti, ki jih ne more odpraviti niti določena meja. Slabost teh definicij se kaže predvsem v tem, da odrekajo pojmom vrednost simbolov znanstvenih problemov. Vsem pa je znano, da imajo znanstveni pojmi družbeno in znanstveno pomembnost, ki so jo dobili z razvojem znanosti in je neodvisna od posameznika.

V primeru, da gledamo na posamezno definicijo s stališča raziskovalnega instrumenta, je napredek raziskovanja in znanosti odvisen tudi od razvoja vedno boljših definicij, ki posplošujejo razvoj metod reševanja starih in novih problemov. Do boljših, ustrežnejših in popolnejših definicij pridemo lahko samo pod pogojem, da jih razvijamo, razvojno dopolnjujemo in s tem izpopolnjujemo.

Moje skromno mnenje je podano v tem, da bi bilo potrebno diskutirati in razčiščevati stališča o idealnem modelu, ne pa o problemu. Vedno se nam dogaja, da vsak posameznik diskutira na osnovi arbitrarnih definicij, da vsak vidi problem in ga skuša po svojem najboljšem namenu reševati. To pa vodi v situacijo sumiranja in ne integriranja reševanja, kar je prvotni namen diskusije.

Iz vsega tega sledi, da je potrebno pripraviti idealni načrt reševanja problema, ki se ga nato javno prediskutira in osvoji ali zavrne. Problem obstaja, vendar so metode reševanja lahko boljše ali slabše. Brez izdelanega modela idealne rešitve pa smo podobni ribiču, ki ribari v kalni vodi, pri tem pa niti ne ve, ali v tej vodi ribe sploh živijo. Za rešitev problema moramo imeti kriterij za ocenjevanje uspešnosti našega prizadevanja.

Jan Makarovič

Rad bi opozoril na problem, o katerem menim, da ga moramo rešiti, predno se začnemo spuščati v bolj ali manj interna pedagoška vprašanja. Zavedati se moramo, da je šolstvo del družbe in da ima v tej družbi določeno funkcijo. Da pa ta funkcija ni izključno objektivno determinirana, temveč je v veliki, morda velikokrat odločilni meri odvisna od filozofije, od temeljnih izhodišč, ki v družbi vladajo. Zdi se mi namreč, da je vloga, ki jo ima šolstvo pri nas, v veliki meri neustrezna prav zaradi nekih osnovnih teoretskih, filozofskih izhodišč, pa naj bodo ta izhodišča popolnoma zavestna, polzavestna ali podzavestna. Skušal bom dokazati, da ta stališča niso v skladu z osnovnimi izhodišči socializma.

Če se vprašamo, v čem je pravzaprav upravičenost socialistične družbe, mislim, da se bomo lahko v grobem strinjali s preprosto Engelsovo postavko, da pomeni ta družba razrešitev protislovja, ki je nastala, ko je postala v kapitalizmu proizvodnja družbena, integrirana proiz-

vodnja, medtem ko je distribucija še vedno individualno dejanje, kjer produkt dela pripada posamezniku, ki je lastnik podjetja.

Če bomo to postavko upoštevali, bomo videli, da pravzaprav ni problem to, da je bil prej lastnik strojev, tovarne itd. kapitalist, sedaj pa delavec. Problem pa je veliko splošnejši: individualno prisvajanje produkta sploh ni več mogoče v nekdanjem smislu, ko je bila proizvodnja individualna, ko je vsak vse sam produciral od začetka do konca.

Vendar se mi zdi, da pri nas vendarle — ne govorim o zavestnosti tega — izhajamo iz prav te poenostavljene koncepcije. Postavljamo princip pravičnosti: češ, kolikor si proizvedel, toliko boš pa dobil — po domače povedano. Ne zavedamo se, da v družbeni proizvodnji človek enostavno ne more dobiti toliko, kolikor proizvede. To pa zaradi tega, ker je pač v svojem delu, v svoji proizvodnji odvisen od veliko objektivnih okoliščin, od dela drugih itd. Tako končno ugotovimo: če naj vsak dobi toliko, kolikor je proizvedel, potem moram trošiti več, kot smo proizvedli. Posameznik namreč pri oceni vrednosti svojega proizvoda ne upošteva, da je vanj vloženo tudi delo drugih.

Mogoče sem se malo oddaljil od bistvene problematike šolstva. Mislim pa, da ta videz vara. To bom videli takoj, če se spomnimo, da je eden najpomembnejših aspektov družbene integracije proizvodnje ravno ekspanzija šolstva.

Včasih govorijo, da se človek danes v proizvodnjo vključi v starejših letih, kot nekoč, ker se dalj časa šola. Toda to je le videz, ki sledi iz nazora, da šolstvo ni integralni del proizvodnje. Šolstvo pa je integralni del proizvodnje, ker je njena priprava. V mikroplanu podjetij opazamo pojav, da vedno manjši delež v celotnem proizvodu nosi tako imenovana neposredna proizvodnja in je vedno pomembnejši faktor družbenega produkta priprava dela v podjetju. Čimbolj je razvita priprava dela, raziskovanje itd., tem večji je produkt v podjetju. Kot to velja na mikroplanu v podjetju, velja tudi v družbi kot celoti. Šolstvo namreč ni nič drugega, nič več in nič manj kot priprava dela na področju družbene proizvodnje.

Rad bi poudaril, da pri tem seveda ne vidim samo proizvodnje v običajnem pomenu besede, ampak da vidim celotno družbeno življenje. Strinjali se bomo, da je šola priprava na življenje, kolikor široko ga že razumemo. Zaradi tega tudi nikakor ni res, da je edini resnični proizvajalec delavec v tovarni, ki naj bi mu z vidika pravičnosti pripadlo vse tisto, kar je izdelal, ker je pač neposredni proizvajalec in so vsi drugi, ki od njega nekaj dobijo, samo neke vrste luksuz, neke vrste konzumanti njegovega produkta, ki ga on pač prostovoljno odstopa.

Poudaril bi rad, da me vedno zaboli, če slišim grdo besedo »neposredni proizvajalec«. V družbi ni neposrednih proizvajalcev, vsaj v naši družbi ne. Delo namreč opravljamo posredno, na osnovi našega znanja in s pomočjo strojev; proizvajamo družbeno in ne neposredno. Prav zaradi tega je produkt vsakega proizvajalca družben produkt: zaradi tega, ker uporablja stroje, ki jih je pač moral nekdo skonstruirati, in zaradi tega, ker uporablja znanje, ki ga je dobil v šoli.

Pri vidikih integracije družbe, podružbljenja proizvodnje z vidika odnosa šola-družba bi poudaril predvsem, da je šolstvo že samo po sebi nekaj takšnega, kar zahteva vedno večjo integracijo in koordinacijo ter dolgoročneje planiranje kadrov. V šolah ne vzgajamo kar tako, ampak je šolanje priprava dela in je kot tako še prav posebno potrebno priprave. Moramo namreč vedeti, kaj pripravljamo, kako pripravljamo, zakaj itd.

V zvezi s tem pa se postavlja potreba po tem, da gospodarstvo (proizvodnja) podrobno ve, kaj od šolstva potrebuje, kakšne cilje ima. Ne od danes do jutri, ampak za 10, 12, 20 let naprej. Glede na vedno daljše šolanje je potrebno tudi vedno dolgoročnejsje planiranje.

Drugi vidik integracije pa je:

Vemo, da vsaka proizvodnja zahteva kadre iz več šol in da vsaka šola usposablja kadre za različne panoge proizvodnje. To je vidik, ki zahteva vedno večjo koordinacijo in integracijo v družbeni proizvodnji kot celoti.

Tretji vidik je splošno znan: Neposredna integracija šolanja, izobraževanja in proizvodnje. Šola ne more dati vsega, kar se bo lahko pojavilo v teku družbenega razvoja. Zaradi tega postaja čedalje pomembnejše izobraževanje ob delu, se pravi po končani šoli.

Videli smo, da zahteva razvoj šolstva integracijo, nekakšno »podružbljanje« v družbi. Če pa ugotovljamo, v kakšen odnos do družbe postavljamo šolstvo, pa bomo naleteli na tendence, ki so v diametralnem nasprotju s splošnimi tendencami družbenega razvoja.

Iz prej omenjene trditve o neposrednem proizvajalcu, ki da je njegov produkt izvor vsega družbenega bogastva, izhaja postavka, da naj bi bilo šolstvo neposredni odraz proizvodnje na določenem področju. Torej: kolikor si proizvedel, toliko boš dobil za svoje šolstvo. To se pravi: kolikor je neka občina proizvedla, toliko bo lahko dala šoli. Pri tem pa takoj nastanejo pojavi, ki so nasprotni našemu idealu pravičnosti.

Prav zaradi tega, ker je šolstvo odvisno od ekonomske razvitosti določenega področja bolj ali manj razvito, imamo namreč opravka s pritokom kadrov iz manj razvitih področij v bolj razvita. Ravno zaradi tega, ker so tam boljše možnosti šolanja itd., bodo talentirani učenci prihajali v bolj razvita področja. Se pravi, da bomo kradli talente manj razvitim področjem in torej ravnali z njimi »nepravično«.

Proizvodnja v razvitejših krajih ni boljša samo zaradi tega, ker imajo tam več denarja in boljše stroje itd., ampak tudi zaradi tega, ker je tam boljše šolstvo in ker so ljudje, ki jih imajo na razpolago, bolj usposobljeni. Vsi vemo, kako se nekatere podeželske občine borijo za to, da bi dobile kadre, da štipendirajo itd., da pa jim še tisti, ki jih štipendirajo, uhajajo drugam. Razvitim občinam, kjer so možnosti za študij boljše ni treba dajati toliko denarja za štipendiranje, ampak dobijo poleg mladine s svojega področja tudi tiste, ki prihajajo iz drugih področij. Tako se naš princip pravičnosti sprevrže v svoje nasprotje.

Naslednji negativen pojav v šolstvu je zaprtost šole. Mislim, da je ta zaprtost logična, če izhajamo iz predstave, da je šola samo potrošnik sredstev, brez širšega družbenega pomena.

Ne bi našteval pojavov, ki so splošno znani. Vemo, da imamo pri nas vrsto šol, ki obstajajo samo zaradi tega, ker so pač tam profesorji in ker se ti profesorji krčevito upirajo temu, da bi šolo ukini, čeprav vemo, da ne potrebujemo kadrov, ki jih ta šola usposablja. Prav tako vemo, da zaradi tega, ker taka šola nima perspektiv, za njo tudi ni interesentov, da pa vendarle vsako leto napolnijo svoje kapacitete, ker poberejo vse tiste, ki so bili na drugih šolah zavrženi. Vemo tudi to, da šole prilagajajo sprejemne kriterije okoliščinam iz leta v leto. Tu vlada popolna anarhija: vsaka šola je bolj ali manj avtonomna in da ravna kakor se ji zdi. Torej v slabem smislu »samoupravlja« tisto, kar ima.

Za ilustracijo samo tale primer:

Pred kratkim so v Ljubljani ugotavljali, kakšna povprečja na testiranju ob začetku osmega razreda pri mladini, ki je nameravala v gimnazije. Nato smo ugotavljali, kakšna so bila ta poprečja pri mladini, ki je šla na gimnazije, in končno, kakšna so bila poprečja pri mladini, ki je gimnazije končala.

Ugotovili smo, da so bila poprečja tistih, ki so se vključili v gimnazijo, nižja od poprečja tistih, ki so že pred letom nameravali v gimnazijo. Se pravi, če ne bi delali čisto nič, ne v poklicnem usmerjanju in ne pri določanju sprejemnih kriterijev, skratka, tudi če s to mladino ne bi delali čisto nič, bi vseeno dobili v gimnazijo bolj bistre dijake, kot jih dobimo.

Verjetno vsi veste, zakaj je tako? Zato, ker so gimnazije glede na interese mladine in tudi glede na potrebe po kadrih prevelike in zaradi tega sprejmejo tudi vse tiste, ki odpadejo na drugih srednjih šolah, ter niti po interesih niti po sposobnostih ne ustrezajo šolanju na gimnaziji.

V teku šolanja ti seveda večinoma odpadejo, kajti poprečja tistih, ki gimnazijo končajo, so približno enaka poprečju tistih, ki so nameravali v gimnazijo. Hkrati pa anarhija sprejemnih kriterijev povzroča velike razlike v poprečnih dijakov na posameznih gimnazijah. Imamo gimnazije, ker se res zbira intelektualna elita, pa tudi take (v Ljubljani sami), ki močno odstopajo od teh. Po maturi pa imajo vsi enako zagotovljen vpis na katerokoli fakulteto.

Menim, da je ironija v tem, da je šolstvo, ki naj bi bilo eden od faktorjev družbene integracije, tako konec koncev eden od faktorjev družbene anarhije.

Upam, da mi ne boste zamerili, če na koncu omenim sovjetski sistem šolstva. Vsi vemo, da ima ta sistem pomanjkljivosti. Zaradi uniformnosti, zaradi indoktrinacije mladine itd. Vendar pa verjetno ne boste tajili, da je ta sistem vsaj z vidika ekonomske učinkovitosti neprimerno učinkovitejši od našega, da je eden najučinkovitejših šolskih sistemov na svetu. Zdi se mi, da so te prednosti v zvezi prav s tem, kar tam obsojamo: s centralizacijo, s totalitarnostjo sistema. Prav v tem, da je šolstvo centralizirano, povezano z državnim aparatom kot celoto, je določen pozitiven element. Potrebno je samo to, da odštejemo tisto, kar je v tem sistemu negativnega, kar hromi razvoj človekove osebnosti, pa se bomo približali idealnemu šolskemu sistemu. Predvsem pa mislim, da je anahronizem, če imamo v Sloveniji, ki je tako majhna dežela, zaradi ideoloških faktorjev, tak partikularizem v šolstvu in to ravno v trenutku, ko ves svet postaja celota.

Ivo Svetina

Eden izmed osnovnih principov vzgoje nasploh je princip, da je treba vsakega otroka, vsakega človeka vzgojiti k samostojnosti. Ta princip je obvezen tudi za šolsko vzgojo.

V jedru tega principa je spoznanje, ki ga lepo izraža indijski pregovor: »Več je vredno dati človeku nož kakor lok, ker si bo z nožem vedno lahko lok sam izdelal, če bo hotel.« Gre za načelo, ki ga sedaj uporablja tudi koncept permanentne vzgoje, po katerem je treba človeka pripraviti, da se bo po končanem rednem šolanju sam zanimal za učenje, sam imel interes za to in se tudi sam znal dalje izobraževati. Ni osnovno to, kakšnih znanj ga naučimo pri izobraževanju v rednem šolskem

sistemu (recimo v osnovni šoli) ampak je *osnovno to, da ga takrat usposobimo za to, da se bo naprej znal sam usposablјati*.

Mislim, da principa vzgajanja otrok k samostojnosti v našem rednem šolskem sistemu doslej v veliki meri sploh nismo uresničevali in ga še vedno ne uresničujemo. Ostaja le na papirjih različnih vzgojnih programov in prosvetno-političnih deklaracij.

Način frontalnega proučevanja namreč direktno duši možnosti učenec za samostojno učenje, za samostojno razmišljanje, za samostojno iskanje. Prispevek tov. Kirna je to napako lepo prikazal.

Pri nas poučujemo učence nekaterih znanstvenih resnic, ne govorimo pa jim o mejah neznanega ter jih tudi ne usposablјamo za samostojno kritično razmišljanje o že pridobljenih resnicah. Da princip vzgoje k samostojnosti v našem šolstvu ni realiziran, ni krivo samo naše frontalno poučevanje, ampak v znatni meri tudi že večkrat kritizirana uniformnost našega šolskega sistema. Zlasti imam v mislih uniformnost v osnovnošolskem sistemu vzgoje in izobraževanja. Jasno je, da se na samostojnosti pri učenju, pri delu, pri razmišljanju lahko navadi samo človek oz. otrok, katerega osnovna obremenitev je ustrezna njegovim nagnjenjem in zmožnostim. Če tega ni, če je otrok *premalo ali preveč obremenjen*, je jasno, da se dela *ne bo mogel* ali da ga *ne bo maral* samostojno lotiti, ker se bo ob njem dolgočasil. Torej je uniformnost šolskega sistema potrebno kritizirati tudi zato, ker učencev ne vzgaja k samostojnosti.

Tovariš docent Zorman je že nakazal kritiko nekaterih konceptov za diferenciacijo osnovnošolskega sistema. Verjetno je njegova kritika dovolj umestna, vendar se nanaša predvsem na najbolj primitivno obliko diferenciacije osnovnošolskega sistema, na obliko t. i. zunanje diferenciacije, na način diferenciacije učencev po različnih razredih, paralelkah ipd.

Menim pa, da je tov. Požarnikova v »Naših razgledih« zelo lepo nakazala in tudi zelo lepo opisala možnost šolskega sistema, ki ima razvito notranjo diferenciacijo poučevanja; ne diferenciacija učencev po razredih, ampak diferenciacija poučevanja in vzgajanja. Za takšno obliko diferenciacije tista kritika, ki jo je navajal tov. docent Zorman, ni več veljavna. Ravno takšna oblika šolskega sistema pa bi v veliki meri zmogla realizirati tudi osnovno pedagoško načelo vzgoje k samostojnosti: vzgojiti in navaditi vsakega učenca za samostojno pridobivanje znanja, samostojno izobraževanje in samostojno oblikovanje samega sebe.

Naša dosedanja šola (tu pa ne gre samo za osnovno šolo, ampak za ves izobraževalni sistem) je izrazito faktografska. To je tisto, kar omenja tov. prof. Rus oz. tudi nekateri drugi opazovalci. Manjka ji t. i. filozofičnost oz. nekakšna življenjsko-filozofska vsebina in celo marsikaj takšnega, kar navadno označujemo z izrazom »vzgoja«.

Vendar tega ne majka le naši splošni šoli oz. splošnemu izobraževalnemu sistemu, ampak tudi naši širši družbeni kulturni politiki. Ko bomo razpravljali o tem, kakšen naj bi bil sistem izobraževanja in vzgoje ne bo dovolj govoriti le o tem, kako naj bi v šolo vnesli najrazličnejše oblike vzgoje, ampak bo potrebno govoriti o tem, kako naj bi družba oz. splošna kulturna politika družbe podprla to vzgojno prizadevanje šole. Dejstvo je, da je današnja kulturna politika takšna, da v mnogočem podira, ruši vzgojno prizadevanje samih staršev in same šole. Skozi najrazličnejša družbena občila zelo bujno prodirajo različne oblike barbarske kulture, najrazličnejših oblik bodisi grobe seksualnosti bodisi

agresivnosti bodisi drugih oblik grobega hedonizma, egoizma ali primitivnih spoznavnih modelov in naivno infantilnih miselnih vzorcev, pojmovanj in predstav.

Jasno je: dokler bo skozi najrazličnejše pore družbenega življenja vse to prodiralo v naš kulturni prostor, sama šola ne bo mogla uspešno vzgajati naše mladine. Tako bo verjetno potrebno poleg razpravljanja o tem, kako usposobiti šolo za njeno vzgojno funkcijo, odgovoriti tudi na vprašanje, kaj napraviti, da kulturna politika družbe ne bo izpodkopavala, onemogočala vzgojne funkcije šole.

Dr. Janko Kos

V začetku moram povedati, da bo moja razprava le improvizirana, ker danes nisem slišal vseh razprav. S tistimi, pri katerih sem bil prisoten, se v celoti strinjam. To velja predvsem za razprave, ki merijo na konkretne odnose med družbo, njeno organizacijo in položajem šolstva ter izobraževanja (Kogej, Makarovič).

Ker nisem niti psiholog niti sociolog, kaj šele gospodarstvenik, se omejujem na tista vprašanja, ki jih razumem kot kulturni delavec — »šolnik«.

Najprej bi se dotaknil splošnega, teoretskega vprašanja o položaju šolstva in izobraževanja pri nas. Naše šolstvo in izobraževanje sta namreč ujeta v nasprotja, ki niso toliko nasprotja naše družbe, pač pa bolj protislovja same ideologije, na kateri socialistična družba sloni. Mislim na neko protislovje v socialistični ideologiji, ki je, kot vemo, zgrajena na dveh enako važnih načelih — enakosti in svobodi. Priznati moramo, da sta obe načeli pravzaprav zelo abstraktni. Kljub temu ne moremo mimo dejstva, da sta med sabo do neke mere v protislovju. Svoboda in enakost sta v skladu z dialektiko — čeprav ne verjamem v njen vesoljni pomen — obenem pa na konkretnih ravneh našega življenja protislovnici. To protislovje se kaže tudi v razpravljanjih o šolstvu. Zdi se mi, da se vsa teoretična nasprotja našega izobraževanja in šolstva pletejo okoli vprašanja, koliko enakosti in koliko svobode naj iz tega šolstva zraste.

Z ene strani strah, da bi svoboda osebnosti, ki naj bi jo to šolstvo vzgajalo, se pravi svoboda neenakih sposobnosti teh osebnosti, privedla v neenakost; z druge strani pa umetno vzdrževanje enakosti v šolstvu na kar najbolj poprečni ravni, ki ne omogoča razvoja svobodne osebnosti in njenih neenakih sposobnosti. Menim, da sta s tega stališča svoboda in enakost dva protislovnata elementa, ki posredno ali neposredno vplivata na razpravljanje o šolstvu. Seveda priznam, da antinomije med obema principoma najbrž nikoli ne bo mogoče idealno rešiti; verjetno je v okviru problematike našega šolstva edina možna rešitev pametno ravnotežje med svobodo in enakostjo; ta naj omogoča, da bo na konkretni ravni in v danih okoliščinah vsak od teh principov dosegel maksimalni socialni učinek. Vsekakor pa sem proti temu, da bi z mitom o možni in utopnični enakosti v šoli onemogočili svobodo tiste osebnosti in tistih sposobnosti, ki so za družbo kot celoto nujne. Mit o utopični enakosti lahko škodljivo vpliva na šolstvo in sistem izobraževanja sploh. Zdi se mi, da se ne moremo odločati med neenakostjo in enakostjo nasploh, ampak samo med boljšo ali slabšo neenakostjo, med boljšo in slabšo svobodo.

Prehajam k naslednjemu protislovju, ki vpliva na položaj našega šolstva in izobraževanja. To je protislovje med nujnostmi nacionalne skupnosti oziroma celotne družbe in pa nujnostjo, pa tudi škodljivostjo tako imenovane socialne diferenciacije.

Kolikor razumem razpravo o pedagoških in organizacijskih vidikih šolstva, se mi zdi, da je problem ta: najprej strah, da šolstvo in izobraževanje ne bi poglobljala in stopnjevala socialne diferenciacije v naši družbi. Z druge strani pa neogibnost, da se naša socialna skupnost prav s pomočjo kulture in izobrazbe, ki naj seveda dosežeta čim višjo stopnjo, ohranja in vključi v evropsko in svetovno civilizacijo.

Tudi ti dve nujnosti sta seveda med seboj v nekem nasprotju; in zdi se mi, da sta protislovnii, čeprav mogoče vse preveč mitizirani. Strah pred tem, da bi šolstvo povzročalo ali celo poglobljalo socialno diferenciacijo pri nas, je seveda neumesten, ker vemo, da socialno diferenciacijo povzročajo in poglobljajo mnogi drugi zelo stvarni faktorji naše družbene strukture. Zato je do neke mere od šolstva nesmiselno zahtevati, naj bi samo bdelo nad socialno diferenciacijo in preprečevalo, da ne bi nastajala. To je vsekakor pretirana zahteva. Osebnost sem za to, da je socialno diferenciacijo treba učinkovito omejevati, kolikor se v danih razmerah le da, z drugimi, bolj učinkovitimi sredstvi. Menim, da je naloga šolstva vendarle ta, da z nacionalnega vidika goji in razvija tiste sposobnosti, ki bodo celotni družbi zagotavljale maksimalne socialne in kulturne učinke.

Vsekakor bi v tem primeru morali dati prednost nacionalnemu vidiku celotne družbe. Seveda se zavedam, da je socialna diferenciacija težak in pravzaprav s stališča socialistične ideologije nepravilčen proces. Toda reševati ga je stvar naših sociologov in politologov.

Vsekakor je položaj tak, da zahteva slovensko izobraževanje in šolstvo veliko bolj stopnjevanje navzgor kot pa navzdol. Kajti vse primerjave z Evropo in svetom kažejo, da so naše osnovne šole, gimnazije in celo univerza včasih na nižji ravni. Gimnazije so po svoji zahtevnosti in kvaliteti celo več kot za 10% pod res dobrim svetovnim nivojem. Iz tega sledi, da je treba splošno izobraževanje in šolstvo vsekakor bolj dvigati kot ga potiskati v poprečje. Naloga različnih metodologij in pedagoških prijemov pa je, da to raven razvijejo čimbolj v širino in omogočijo učencem različnih regij, različnih sposobnosti in različnega socialnega statusa, da se lahko vanj vključijo in se mu prilagodijo.

Iz tega sledi, da je naše šolstvo in izobraževanje v resnici potrebno nujne reforme. O tej se tako ali tako govori. Toda vprašanje je, če smo za takšno reformo pripravljeni. Mislim na pripravo v vseh smereh — ena je kadrovska, druga formalna, tretja vsebinska. Zdi se mi, da v nobeni teh smeri pripravljenost ni previsoka ali pa je celo odločno premajhna. Za kadrovsko pripravljenost iz ugotovitev v današnjih razpravah vemo, da so naši kadri — zlasti v osnovni šoli — včasih slabo kvalificirani, podpoprečni; to velja še za del gimnazij in srednjih strokovnih šol. Se pravi, kadrovska pripravljenost je v tem trenutku za vsak resen poskus reforme našega šolstva precej neprimerna. Menim, da je prav slaba tudi na drugi ravni, na formalni in vsebinski. Ko govorim o formalni, mislim na celotno stanje pedagoške teorije, metodike in didaktike, ki naj tem kadrom, kakršni pač so, omogoči, da se dvignejo na stopnjo, potrebno za razvoj in razmah našega šolstva. Kolikor poznam našo pedagoško teorijo, se mi zdi, da je nekoliko enostransko usmerjena v osnovnošolsko problematiko. Vsa naša pedagoška teorija, metodika in didaktika so bolj ali manj zgrajene na elementih osnovnošolskega

izobraževanja. Če odpremo katerikoli učbenik te vrste, opazimo, da so metode, pojmi in zgledi vzeti bolj ali manj iz osnovnošolskega območja. Medtem pa ta teorija za druge tipe našega šolstva nima na razpolago dovolj izdelanih modelov.

Ker poučujem na gimnaziji, naj se ustavim na tej ravni. Znano je pač, da je gimnazija šola, ki naj dijake pripravlja v glavnem na univerzo; da je to šola, ki nudi znanstveno izobrazbo. Vsa metodika mora ustrezati tej stopnji, temu tipu izobrazbe. Vendar vidimo iz nekaterih konkretnih ukrepov tako imenovane reforme, ki se napoveduje, da pravzaprav ravno v tej metodologiji in didaktiki gimnazijskega pouka ni vse tako jasno. Zadnji ukrep, ki je zakonsko predpisan in je vzbudil veliko hrupa po vseh gimnazijah, določa, da morajo profesorji pripravljati in za vsako uro izdelati učno pripravo; ta učna priprava naj bo izdelana v shematičnem okviru nekakšnega kartončka. Na tem kartonu najdemo elemente didaktike in metode, ki so po mojem mnenju značilni za osnovno šolo, ne pa za gimnazijo. Menim, da je to ukrep, ki ga bo verjetno potrebno javno kritizirati, saj sili gimnazijski pouk v formalne, abstraktne in po mojem mnenju tudi pedagoško-didaktično neprimerne prijeme. Ze to dokazuje, kako smo formalno nepripravljeni na reformo pouka. Ne bom pretiraval, morda smo za reformo osnovne šole bolj pripravljeni; za gimnazijo in srednje strokovne šole verjetno ne. Se pravi, da bi bilo tudi po tej plati treba zgrabiti širše in z bolj odločnimi posegi.

S tem v zvezi bi imenoval učila in učbenike. Na gimnaziji velikokrat dobivamo učila, s katerimi naj bi učili, na primer filme, ki so po svoji vsebini in zahtevnosti na stopnji osnovnega šolstva (na primer, literarni filmi so pogosto na stopnji osnovne šole, ne pa gimnazije). Tega je veliko. Zdi se mi, da številni metodični in didaktični modeli izhajajo iz osnovne šole, nato pa se prenašajo navzgor — upajmo seveda, da ne bodo nazadnje segli prav do univerze.

Druga plat je vsebinska pripravljenost na reformo. Tu bi se močno strinjal s prof. dr. Rusom, ki je v svojih tezah za to posvetovanje odločno dal prednost vsebinski strani pred formalno — če sem ga prav razumel. Menim, da je ta teza pravilna in ji je treba dati vso podporo. Res je, da bo vsaka resna reforma našega šolstva in izobraževanja morala izhajati iz vsebinskih vidikov, formalne bo treba graditi bolj po potrebah vsebine kot narobe. Sam poznam predvsem humanistične vede, kolikor se poučujejo na naših šolah, zlasti na gimnaziji, in reči moram, da so ravno tu vsebinski problemi težki. Dvomim, da je naša pripravljenost taka, da bi jih lahko kmalu obvladali.

Ta, vsebinska stran našega pouka in izobraževanja je trenutno v težki krizi, kar velja za mnoga področja in smeri. Na primer pouk slovenskega jezika: glede na to, da se je porušila metodologija prejšnje slovnice, smo nenadoma postavljeni pred dejstvo, da je treba učiti po novih modelih, ki pa niti normativno niti metodično niso dovolj izdelani. Podobno je s filozofijo, zgodovino in drugimi področji. Vse to seveda vodi v problem učnih načrtov in učbenikov, kajti če se že ni mogoče opreti na primerne kadre, potem bi morala reforma izhajati vsaj iz vsebinsko dognanih učnih načrtov in učbenikov. Kajti navsezadnje, če že kadri niso najboljši, jih je pa mogoče izboljšati, če jim damo v roke dober učni načrt in primerne učbenike.

Tu se začena problem učnih načrtov in učbenikov. Ali smo nanj vsebinsko pripravljeni? To je glavno vprašanje. Mislim, da je pripravljenost nekoliko šibka, če upoštevamo, kaj vse bi bilo treba spreme-

niti, da bi pouk in izobraževanje s te strani prišla do kolikor toliko idealne ali vsaj urejene podobe. Tako imenovana redukcija učnih načrtov je problem, ki ni samo količinski, ampak predvsem vsebinski in kakovosten. Popolnoma se strinjam z mnenjem, da faktografija na naših šolah učinkuje slabo in da je treba ekstenzivnost naših učnih načrtov vsekakor skrčiti, nato jo pa spremeniti v intenzivnost pouka v okviru logično smiselnih in spoznavno ter moralno vrednih modelov. Toda kako to storiti, je odprto vprašanje.

Kdo pravzaprav koncipira šolsko reformo in kdo oblikuje učne načrte? To je problem. Najbrž se strinjamo s tov. Kogejem, ki je v svoji razpravi namignil na socialno plat te problematike. Kot vse kaže, se za zdaj izvaja reformiranje v zelo ozkem, zaprtem krogu brez širših strokovnih posvetovanj, tako da dvomimo o uspehu redukcij, ki bi bile napravljene na opisani socialni ravni. Vsekakor bi bilo treba vsako vsebinsko spreminjanje, novo programiranje načrtov nasloniti na zelo široke, v smislu kulturnega nivoja visoke zahteve in okvire. Zato se mi zdi, da je vsebinska pripravljenost na reformo šolstva pravzaprav pred težkimi odločitvami. Ne samo odločitvami, ampak pred socialnimi problemi, ki bi jih bilo treba rešiti pravzaprav v razmerju šolstvo—strokovnjaki—administrativni izvajalci. Ne vem, ali je situacija takšna, da je te probleme že mogoče urediti v zadovoljivi meri.

Zvonko Cajnko

Orisal bom nekaj vprašanj izobraževanja učiteljev in problemov, ki se nanašajo na osnovno šolstvo.

Moja izhodiščna teza je pravzaprav, da reforma osnovnega šolstva teče prav tako kot v sami osnovni šoli tudi posredno, preko vzgajanja, oblikovanja kadrov, ki učijo v osnovni šoli, in da ne more biti reforme osnovne šole brez reforme učiteljskih kadrovskih šol.

To poudarjam zato, ker mislim, da na ta problem večkrat pozabljamo. Veliko govorimo o osnovni šoli, o njeni reformi, premalo resno pa razpravljamo, ukrepamo in izvajamo to reformo v šolah, ki dajejo kadre za osnovno šolo. Deklariral sem vprašanje, ki se nanaša na pedagoške akademije — ne govorim pa o vprašanjih univerze oz. filozofske fakultete, ker to ni moje področje dela.

Poglejmo vprašanje vsebine pouka, izobraževanja, oblikovanja učiteljev na pedagoških akademijah. Mislim, da zasluži vso pozornost vsebinski pristop k temu vprašanju. Poskušajmo nekoliko osvetliti nekatera vsebinska vprašanja, ki niso vedno dovolj jasna. V tej zvezi se mi zastavlja vprašanje družbene pomembnosti učiteljskega poklica in enotnosti pogledov, ocen o vlogi današnjega učitelja, oz. kaj lahko od današnjega učitelja zahtevamo in pričakujemo.

Vprašanje tako imenovanega lika, profila učitelja je vsekakor tako aktualno, da bi prav gotovo zaslužilo več družbene pozornosti, pa tudi več pozornosti s strani pedagoške znanosti.

Dalje menim, da je predvsem vprašanje idejnosti, ki ga prof. dr. Rus obravnava v svojem referatu, eno od vsebinskih elementov, ki zadeva vsebino osnovnošolskega pouka in s tem tudi vsebino oblikovanja učitelja. To je vprašanje idejnosti in vprašanje ideologije. Mislim, da ima to vprašanje več praktičnih vidikov, med drugim tudi tega, da je pogosto preveč takšne »ideologije«, ki jo tov. dr. Rus imenuje obrnjeno, skrivljeno zavest, in premalo prave, resnične idejnosti.

Posebno vprašanje je odnos učiteljskega, proforskega kadra do tako imenovane idejnosti. Moram reči, da lahko ugotovimo še mnogo zastarelih, nepravilnih pogledov in ocen idejnosti. Nekje to idejnost v pouku pojmujejo kot nekaj nepotrebnega, kot enostavno politizacijo, indoktrinacijo, kot neznanstvenost, drugje pa na vprašanje idejnosti gledajo preveč abstraktno, historicistično, premalo povezano s sodobnim družbenim dogajanjem.

Hočem opozoriti, da je vprašanje idejnosti dovolj aktualno in pomembno in da bi mu morali posvetiti več pozornosti tudi v strokovnih, znanstvenih institucijah. Poglejmo problematiko študijskih programov. Kdo lahko sestavlja programe družbenih predmetov, družbenih ved na teh šolah? Vemo, da je vprašanje vsebine in tudi metode izvajanja teh programov običajno odvisno od posameznikov, ki po svoji volji in presoji programe sestavljajo in tako tudi učijo. Opozarjam na vprašanje vsebine z vidika programov, čeprav vem, da programi sami še ne predstavljajo te vsebine.

Dalje je tu vprašanje metodologije, o kateri bi bilo prav, da bi poglobljeno razpravljali. Soglašam z vsemi, ki poudarjajo pomembnost metodologije. Reči moram, da smo na tem področju še dokaj siromašni. To pa tako zaradi svojega lastnega zanemarjanja, kot tudi zaradi zanemarjanja širše družbene skupnosti, ki bi morala prispevati več predvsem k materialnim pogojem, ki bi omogočali izvajanje sodobnih učnih metod.

Če sem preveč kritičen v oceni, da so pedagoške akademije v materialnem (in tudi drugem) pogledu med najbolj zapostavljenimi šolami pri nas, se v tem izraža pač velika potreba in zahteva, da se dosedanji neustrezen odnos do teh institucij spremeni.

Vprašanje idejnosti, ki je postavljeno kot element v vzgoji in izobraževanju, se mi postavlja še z enega vidika: samoupravljanje in njegovo posredovanje v naših učnih programih. O samoupravljanju največkrat govorimo samo z družbenoekonomskega vidika (samoupravljanje kot družbenoekonomski proces) in z družbeno-političnega vidika (samoupravljanje kot družbenopolitični proces in sistem). Menim, da pri takšnem prikazovanju samoupravljanja, ki ga proglašamo za sodobni, elementarni in poglobljeni odnos, pozabljamo — in to ne samo v formalnih programih — na človeški element, na to, da gre pri samoupravljanju predvsem za človeške, humane odnose na vseh področjih družbenega življenja. Zato popolnoma soglašam z zahtevo in predlogi, da se vprašanje človeka, njegovih etičnih prvin, pa naj se to imenuje humanizacija, socialistični humanizem ali drugače, postavi v ospredje naših vzgojno izobraževalnih programov, ustanov in povsod drugod — ter da na ta način več prispevamo k razvijanju tako pojmovanih samoupravnih odnosov.

Jože Trček

Ker se zdi, da je tovariš predsednik nekoliko znižal kriterij diskusije, naj poskušam brez posebne sistematike povedati nekaj pripomb v zvezi z našo šolsko problematiko.

Vsi čutimo, da je nekaj potrebno premakniti, vsi ponavljamo, da šolski sistem ne ustreza, vendar le malo premaknemo. V zadnjem

času vse bolj poudarjamo, da je potrebno probleme šolstva temeljito proučevati. Tudi tukaj je bila pogosto ponovljena potreba po temeljitom znanstvenem proučevanju šolske problematike. Menim pa, da vzporedno s splošnim razvojem nastajajo nove situacije in nova spoznanja, ki tudi v šolstvu zahtevajo takojšnje ukrepe in spremembe brez dolgotrajnejših proučevanj. Nrp. uvedba sodobnih avdiovizualnih sredstev ne zahteva dolgoletnih proučevanj, temveč le nakup, organizacijo ter informativne seminarje o uporabi. Torej znanstveno proučevanje, če so ta sodobna pomagala, ni potrebno.

Poleg tega mislim, da bi lahko na naše šole uvedli še več sprememb, saj nas že prerašča čas. S tem mislim na različna spoznanja doma in po svetu, ki nedvomno pomenijo tolikšno težo, da ni več dileme, ali naj vplivajo na revizijo našega šolskega sistema ali ne. Na misel mi prihaja sicer drobna zadeva, vendar v naši praksi še pogosto usodna, to je numerična ocena iz vedenja, ki jo strogo uporablja vsa naša šolska praksa. Nikakršne študije nam niso potrebne, ali je red iz vedenja še smotrni ali ne; našemu šolstvu bi prav gotovo naredili nekaj koristi, če bi ta red enostavno opustili. To nas prav nič ne stane. Je že kar skrajni čas, da opustimo numerično ocenjevanje »vedenja«, ker ta izraz danes uporablja psihologija za model socialnega kontaktiranja posameznika v družbi. In kaj pomeni ocena vedenja v spričevalu? Tisoč možnosti je odvisno od tega, kaj učitelj od učenca zahteva; hkrati pa ni nobena ocena niti pot za možnost objektivizacije niti za možnost približnega razumevanja. Ali res ne moremo napredovati toliko, da bi o našem učencu napisali en sam stavek? Nobena študija nam za to ni potrebna; potreben je le dogovor.

Spomnil sem se na razgovor z nekim psihologom letos poleti na ameriški šoli. Ko sem ga spraševal o »ponavljanju« na njihovi šoli, me skorajda ni razumel. S težavo sem zvedel, da ne poznajo ne ponavljanja ne numeričnih ocen. Vsak otrok v obvezni osnovni šoli izdela. Tisti, ki snov zelo dobro obvlada, pravijo, da jo obvlada na »A« nivoju, tisti, ki jo obvlada zelo pomanjkljivo, pravijo, da jo obvlada na »F« nivoju itd. Logično: »nič« nobeden ne zna. Vsakdo pri učnem procesu nekaj osvoji. Zato tudi razumem starše, ki po negativnem uspehu svojih otrok prihajajo v šolo in trdijo, da njihov otrok vendar nekaj zna. To je res. Preprosta logika staršev je čisto na pravi poti. Potrebno je le, da ji strokovnjaki sledimo.

Ameriški kolega me je seveda vprašal, kako je s ponavljanjem pri nas. Malo v zadregi sem mu pač priznal, da sedijo otroci tudi treh letnikov v istih razredih. Sogovornik me je takoj vprašal, če morajo otroci ponavljati po presoji učitelja. Na moj pritrtilen odgovor je pripomnil, da imamo pri nas *kaznovalni šolski sistem*. S to pripombo se strinjam. V naši obvezni šoli ponižujemo otroka z dokazovanji, da ne zna nič, da nič ne zmore itd. Koliko škode in krivice delamo našim otrokom, se ne zavedamo. Imamo kaznovalni in ne »negovalni« šolski sistem, ki bi ga potrebovali sedemletni otroci.

Naj končam. Ponovno hočem poudariti, da naj ne obljubljam spremembe in izboljšave samo po obsežnih znanstvenih študijah, ker čas zahteva hitrejške ukrepanje. Oklevanje in zavlačevanje lahko celo zavira potreben razvoj. Vsi vemo, da so obsežne študije malo vplivale na vse reforme šolstva do danes pri nas.

Da me ne bi napak razumeli: študije so nam zelo potrebne. Toda mirno čakati samo na ene vire rezultatov lahko pomeni tudi neodgovorno uspavanje, češ, saj bodo problem rešile znanstvene študije.

Na posvetovanje sem prišla, da bi razpravo samo poslušala. A ob vrsti idej, ki sem jih tu slišala, se mi zdi vendarle prav, če povem — seveda nevezano — nekaj misli, ki me ob teh vprašanjih že dalj časa vznemirjajo.

Cemu sem prišla z namero, da bi zgolj poslušala? Ker je ob tem dolgoletnem razpravljanju o potrebah reformiranja ostalo le še čisto malo upanja, da bi se razprava prebila v tisti tek, ki bo pripeljal zadevo do smiselne rešitve šolskega vprašanja.

Najprej se mi zdi, da smo nemočni, ker nas mnogo ni natančno poučenih o pomenu številnih učenih izrazov zlasti iz metodike in deloma tudi iz psihologije, ki jih mnogi v teh razpravljanjih uporabljajo in povzročajo — podobno kot v ekonomiki —, da se v te stroke neposvečenim razpravljalcem bistvo nove šole nekako izmika.

Nemočni pa smo tudi zaradi tega, ker se nam v vseh teh letih ni posrečilo temeljne razprave o šolskem sistemu zasnovati tako, da bi nam bilo danes že povsem jasno, kakšne so osnovne pomanjkljivosti dosedanjega sistema in kakšen naj bi bil novi. (Pod šolskim sistemom mislim vso mrežo izobraževanja od predšolskih ustanov do izobraževanja za odrasle.) Tako pa še zmeraj bolj ali manj pogumno ugotavljamo nepravilnosti, pri tem pa rod za rodom odhaja iz šol, ne da bi svoj čas pripravljajna za življenje izkoristil (tudi: mogel izkoristiti) tako, kot bi to terjala dinamika sodobnega tehničnega in duhovnega razvoja razvite družbe. Skoda zaradi tega je občutna in utegne z odmikom teh rodov od časa šolanja seveda še naraščati, saj ostane večina kljub možnostim izobraževanja za odrasle in prizadevanju posameznikov po končanem šolanju vendarle razmeroma daleč od temeljnih virov znanja.

Načelna, bodisi samo politična ali politično pedagoška, redkeje tudi strokovna razpravljanja o tem vprašanju so vse prepogosto jalova, polna pomena spraznjenih fraz, tako da tisti, ki bi bili o tem vprašanju najbolj poklicani razmišljati in v naši družbi po načelih samoupravljanja tudi odgovorno odločati, izgublajo vero v možnosti in uspeh svojega dela.

Bolj ali manj javna skrivnost je, da gledišča, kaj naj bi bil cilj izobraževanja, še daleč niso jasna. Zato tudi ne vemo, kako naj šola (oziroma ves izobraževalni proces) poteka: ali nam je predvsem do tega, da bi bili državljani po končanem šolanju obveščeni o mnogih podatkih iz različnih strok, ali pa da bi šola usposabljala v samostojnem razmišljanju ob skrbno odbranem repertoriju podatkov, kar bi učenca seveda naravnavalo k samostojnemu presojanju v katerem koli položaju. Razen tega je tudi zelo malo znano — deloma zaradi političnih okoliščin, pa tudi ker ob tem temeljne »nacionalne« stroke niso bile ali vsaj do nedavnega niso mogle biti primerno usmerjene — kako naj sodobna šola usmerja in izobražuje Slovence!

Pomembno, a za zdaj še odprto vprašanje pa je še, po kakšni poti priti do modela. Govora je bilo o študijah, o analizah, kaže pa, da so te študije največkrat pripravljene na temelju negativnihkušenj, manj pa ob pozitivnih skušnjah (ki so pogosto odvisne od zanemarjenega dejavnika: učiteljeve osebnosti), ki so marsikdaj slučajne. Tak model na podlagikušenj je nujno usmerjen »nazaj«, saj je zasnovan le na rezultatih prejšnjega dela. V strokah pa, ki so se razvijale počasneje, je veliko vprašanje, ali je sploh mogoče tak model izdelati na podlagi

skušenj. Prav ti primeri kažejo, da bi morali strokovnjaki posameznih strok skupaj s pedagogi in politiki (gospodarstveniki) razmisliti, kako usmeriti izobraževalni proces in s kakšnim namenom.

Mislim, da sem se s tem poslednjim dotaknila občutljivega vprašanja, za katerega menijo tako politiki kot gospodarstveniki, da spada izključno v njihovo domeno. Toda kaj, če so posamezniki med njimi seznanjeni le z eno ali z nekaj več disciplinami ali pa je njihovo vedeње oblikovano na podlagi nekdanjega stanja znanosti. S tem sem hotela samo z ene plati osvetliti nujnost, da bi morali imeti strokovnjaki posameznih strok skupaj s pedagogi odločujočo vlogo pri reševanju teh vprašanj. Seveda je tu potrebna odprtost strokovnjakov, pedagogov in vseh, ki ustvarjajo novi model šole, odprtost do življenja, do naglih menjav v svetu in znanosti. V snovi mora biti trden in premišljen izbor konstant, kakor morajo biti z dosežki znanosti elastična tudi tista dopnila, ki jih kaže spreminjati.

To velja za vse stroke.

Ta ugotovitev pa mora biti podprta še z današnjim položajem. Potreba po naglem tehničnem vzponu in velikem številu tehnično izobraženih strokovnjakov vseh vrst, potreba, ki so jo naglašali predvsem gospodarstveniki in politiki — ta potreba je povzročila tudi razmeroma naglo preusmeritev šolskega sistema od humanistično zasnovane izobrazbe v pretežno tehnično oziroma tehnicistično. Sprememba sama z vseh socioloških in idejnih vidikov naše družbe ni bila dovolj premišljena prav zaradi pomanjkanja cilja, ker pač ni jasno ali vsaj ni povsem jasno, kako naj bo oblikovan v naših šolah šolan človek. Pretirana zgolj tehnično ali pretežno tehnično usmerjena šola je prej neke vrste priučevalna šola kakor pa šola, ki naj oblikuje posameznika kot samostojno razmišljujočega človeka. Seveda je tako šolanega človeka veliko lažje manipulirati kakor tistega, ki se je šolal v drugačnih šolah.

Ob tem razmahu tehničnih strok je prišlo tudi do razmaha nekaterih disciplin, ki so tehničnim blizu — na primer zlasti v gimnaziji biologije. Pokazalo se je, da se snov v učnih programih lahko širi, če se zanjo vsaka zase potegujejo različne stroke, ne da bi razpravljali o vlogi vseh predmetov skupaj v izobraževalnem procesu. V okviru take neusklajene rasti posameznih panog je seveda mogoče, da se razrastejo podatki do stopnje, ko učenca obremenjujejo, namesto da bi mu zares oblikovali pogled na stvari. — Ob tem je zanimivo, da so si predmeti pridobili nekakšno »enakopravnost« — na nekatere pomožne predmete namreč ne gledamo več kot na nekaj podrejenega (seveda je nesmisel, če se ravno pri tem ne zavedamo resnične vloge v izobraževalnem procesu). Negativna posledica takega gledanja pa je, da so ti predmeti enakopravno vključeni v predmetnik — čeravno bi se za marsikdaj dalo pripraviti intenzivne in obvezne tečaje, ki bi bili zaradi strnjnosti pouka neprimerno bolj koristni: na primer gospodinjstvo. Toda s tem se razprava oddaljuje od splošnosti, ki je na tem mestu nujna. Ob teh predmetih je treba še ugotoviti, da imajo večje možnosti tisti predmeti, ki dajejo tako imenovano stvarno znanje o stvareh, o predmetnem svetu — predmeti, ki naj pokažejo na človekov duhovni svet, na pota mišljenja, ti predmeti so iz različnih razlogov zapostavljeni. Razlag za to je več: najostrejša, da je nemara taka duhovno in idejno brezbarvna vzgoja po volji nekemu, ki je za oblikovanje izobraževalnega sistema odgovoren ali naj bi to bil. Upam, da je ta razlaga preostra in da jo lahko zavržemo. Milejša in nemara bolj pravična je razlaga, da je ob pomanjkanju jasnega cilja v našem izobraževalnem sistemu nejasno

tudi, kakšna naj bo duhovna vzgoja, ki je ne terja le naš družbeni sistem, marveč preprosto tudi kriza tehnokratsko zasnovane izobrazbe povsod tam, kjer so bili v teh rečeh pred nami. — Bojim se, da je treba sèm uvrstiti tudi razumevanje za tehniko pouka, pri čemer je sama vsebina dostikrat na drugem mestu. (Govorim tu na splošno, z upoštevanjem prakse v najširšem pomenu.)

Kaj nas napeljuje k takemu gledanju? V prvi vrsti odmev te šole pri našem slušatelju, pri dijaku, učencu. Razen pri izjemah se pri večini (šola do univerze ni selektivna!) zdi, da so se vsega učili nepovezano, tako da jim posamezna znanja niso oblikovala pogleda na svet, na stvari. Vedenje kakor da je bilo organizirano predvsem ob posameznih profesorjih, često nekako v smislu tistega, kar je povedal dr. Čuk, v smislu profesorjevih arbitrarnih definicij. Tisti učenci, ki se učiteljevi stroki, na primer slovenskemu jeziku in književnosti, ne bodo posvetili, marsikdaj občutijo to snov kot nepotrebno zlo, kot nekaj, kar sploh ni stroka, največ zaradi tega, ker se zelo pogosto podaja tako, kot bi se ta predmet danes glede na stanje slovstvene vede in slovstvene publicistike ne smel podajati. Res pa je, da je ta stroka take narave, da bi terjala od učiteljev veliko lastnega študija, nenehne sprotne priprave in osebne izbire. Učitelji bi morali imeti možnost, da bi se za tako delo pripravljali (manjše število ur ob zvečani vsebinski zahtevnosti do učečih). Boljša kvaliteta predavanj, sodobnejši pristop, vse to bi seveda opravičevalo tudi terjatev po primernem družbenem vrednotenju učiteljevega dela. Zelo težko je namreč delati ob apriornem odklanjanju in omalovaževanju, kar bolj kot na posameznika učinkuje na skupnost učiteljev. Ta položaj pa tudi še zmeraj destimulativno vpliva na marsikaterega nadarjenega mladega človeka, da se ne odloči za študij stroke, ki bi ga v drugačnih razmerah pritegnila.

Tudi ob pouku knjižnega jezika bi bilo treba veliko pripomniti. Naglasiti bi bilo treba, da je v osemletki verjetno zamujen trenutek, ko bi otrok igraje dojel nekatere stvari — na primer ogrodje sistema knjižnega jezika. Zelo zgrešeno je na primer, da se mu delovanje ne pojasnjuje dovolj strnjeno, kot se mu na primer pojasnjuje delovanje stroja ali bistvo poleta vesoljske ladje. Gre za zapleteno vprašanje razvrščanja snovi v dojemljivostne kroge. V disciplinah, kakor je knjižni jezik, bi bilo najbrž treba te kroge smiselneje določiti, tako da bi bil nasledek takega pouka celovit pogled na snov, tako pa jim ostane v spominu snov po posameznih letnikih! Otroku niso pretežke zapletene sestave sodobnih tehničnih naprav, zamotano pa naj bi bilo razlagati razmerja v jeziku ali nadrobnosti slogovnih menjav!

Toda to so aktualnosti. Povedati jih je treba, ker se obešajo na tisti nedodelani splet tako imenovanih načelnih izhodišč o našem šolstvu, ki sem jih nakazala v začetku.

Poudariti bi bilo treba začetno črnogledost mojega razpravljanja: vzgojitelji, še posebej vzgojitelji-strokovnjaki se v takem sistemu, kot je naš, čutijo premalo odgovorne (čakajo in sprejemajo navodila »od zgoraj«) — in prav v tem vidim uničujoč nasledek birokratsko centraliziranega šolskega sistema, ki smo ga uradno sicer opustili, ne da bi se nam ob zamenjavi posrečilo pedagoge samoupravljalce stimulirati tako, kot bi to njihovo delo terjalo, če naj bi bilo v družbi zares uspešno.

Ta začarani krog je zapleten: toda dokler ne bo jasne predstave o pomembnosti teh vprašanj, dokler vloga strokovnosti ne bo primerno ocenjena in dokler ne bo zaupanja v pošteno delo vzgojiteljev, tako dolgo ne bo mogoče kreniti niti na pot reševanja kriz. Znano pa je, da

so nasledki pomanjkljivega šolskega sistema veliko usodnejši, bolj dolgotrajni in jih je težje popraviti kakor pomanjkljivosti na katerem koli drugem področju družbenega življenja.

Vse to so stare in znane stvari. Žalostno pri tem je le, da o tem že dolgo vemo, da gledamo, kako odhaja rod za rod, poslušamo razpravljanja vseh vrst zlasti o tehničnih šolah, nihče pa se ne loti urejanja s tistim pogumom, ki bi ga šolsko vprašanje terjalo. In še nekaj: zgledivanje po tujem, ki nas tako rado obrne zdaj sem zdaj tja, je lahko le orientacija. Če pa kdo kaj popravi, je to nekaj podobnega kakor krpanje preluknjane ceste: temelji so stari.

Ivo Svetina

Tovariš Trček je povedal zanimivo stvar, da je v naši sedanji šoli vrsta stvari, ki bi se jih dalo mogoče reševati brez obsežnejših znanstvenih raziskav. Nekateri prejšnji prispevki pa so predlagali obsežne raziskave, ki naj bi najprej vsestransko poskušale proučiti sedanje stanje v šolstvu in nato seveda odgovoriti na vprašanje, kako najti boljši sistem in vsebino izobraževanja in vzgoje. Zdi se samoumevno, da bo za organizacijo boljšega sistema vzgoje in izobraževanja potrebno marsikaj raziskati.

Zdi pa se, da je v sedanji situaciji našega šolstva, vzgoje in izobraževanja dosti stvari, kjer je nedvomno potrebna korekcija, tako jasnih, da za njihovo odkrivanje ni treba raziskav. Zdi se mi, da so raziskovanja potrebna, če gre za rešitev različnih alternativnih vprašanj. Ni pa potrebno dosti spraševanja npr. o tem, ali bi bilo koristno preiti v neko vrsto diferenciacije osnovnošolskega poučevanja in vzgoje ali ne. O tem doslej še ni bilo veliko govora. Vendar mislim, da je neke vrste diferenciacija poučevanja in vzgoje nujna. O tem niso potrebne posebne raziskave. Seveda pa lahko potem nastane vprašanje raziskovanja, na kakšen način to diferenciacijo realizirati. Zlasti še, če bi šli v oblike notranje diferenciranega poučevanja, ki so seveda tehnološko dokaj zahtevne in bi prav zaradi tega najbrž potrebovale določene eksperimentalne oblike, še prej kot bi jih poskušali v večjem obsegu uvajati v pedagoško prakso.

Na kratko sem želel povedati naslednje:

Situacija v našem sistemu izobraževanja in vzgoje (kolikor jo vidim, saj se z našim šolskim sistemom praktično vsak dan srečujem) je v marsikaterem pogledu tako kritična, da bi bile dolgoročne raziskave prav vseh stvari pravzaprav nepotrebno izgubljanje časa, zlasti glede na to, da bi se verjetno že brez teh raziskav lahko v osnovnih obrisih dogovorili, kaj je treba storiti.

Predlagam torej, da naj se naloga prihodnjih raziskovanj v zvezi s šolskim sistemom podrobneje določi.

Dr. Vojan Rus

Na željo predsedništva simpozija in navzočih bom ob koncu našega razgovora skušal v nekaj besedah omeniti njegove pogloblitve značilnosti.

Prva je izredna zavzetost in skoraj nepričakovano velik odziv — saj je bilo dopoldne čez 250 udeležencev. Še nikoli se ni toliko delavcev

različnih znanstvenih strok pogovarjalo o vsebinskih straneh vzgoje in izobrazbe. Oboje priča, da je v vseh prisotnih živa zavest: izobrazba in vzgoja sta v tem trenutku osrednje bojišče, na katerem se odloča o naslednjih slovenskih dvajset ali trideset letih. Verjetno iz dveh razlogov: prvič, ker sta tako zelo zaostali za našimi možnostmi in potrebami in drugič, ker smo Slovenci na tisti stopnici družbenega in gospodarskega razvoja, ko obe postajata vse bolj pomembni. Danes je namreč možno hitro napredovati le z večjo kvaliteto in intenziteto dela na vseh področjih, za to pa sta izobrazba in vzgoja očitno *conditio sine qua non*.

Poleg mnogih dosedanjih bo potreben še marsikateri podoben razgovor, ne samo zaradi zapletenosti in dolgoročnosti izobrazbenih nalog, ampak tudi zaradi nujnosti našega delovanja v družbi.

Nekateri pri nas še ne vidijo objektivne vloge izobrazbe in vzgoje v našem celotnem razvoju in menijo, da je govorjenje o tem le cehovsko pretiravanje. Drugi spet mislijo, da sta izobrazba in vzgoja lahko »tudi koristni« stvari, toda le kot ožja sektorja, ki se javljata včasih kot zadnja ali predzadnja točka dnevnega reda družbenih forumov in za katera so zadolženi samo redki specialisti. Ne vidijo pa, da sodi to področje med glavne naloge samoupravnih, predstavniških in družbenopolitičnih organov. Značilno je tudi, kako se zelo priložnostno spreminjajo stališča o izobrazbi pri nekaterih odgovornih posameznikih. Zdaj so za čim večjo vlogo in kvaliteto izobrazbe, malo kasneje — v spremenjeni trenutni politični konjunkturi — pa za to, da se izvotli njena kvalitetna vsebina v običajen in prazen kvantiteten videz. Nenadoma se zavzemajo za take »elastične« prehode iz ene izobrazbene stopnje na drugo, da nujno pada raven celotnega sistema izobraževanja. V tem smislu na primer razlagajo, da je najboljši izvir delovne sile za gospodarstvo čim večji osip v osemletki, da je jedro delavskega razreda njegov najmanj izobraženi del in podobno.

Ob takem nerazumevanju in nestalnosti prispevajo k utrjevanju splošnih političnih stališč glede izobrazbe tudi taki razgovori, kot je bil naš, saj je bilo tu dosti iskrene zaskrbljenosti za napredek tega področja in dosti enotnosti, ki izvira iz načelnega odnosa do teh vprašanj.

Da nam je šlo za načelno in ne cehovsko enotnost, je pokazala celotna usmerjenost simpozija. Čeprav bi bile opravičene marsikateri neizrečene kritike na račun splošnih družbenih odnosov do izobrazbe in vzgoje — saj smo Slovenci tu v marsičem v temeljiti krizi — se največji del referentov in razpravljalcev ni ukvarjal s tem, ampak zlasti z vsebino, s principi, cilji in z metodami vzgoje in izobrazbe. Šlo nam je torej za znanstveno odgovorno in znanstveno samokritično vpraševanje delavcev na področju izobraževanja o stvarnih učinkih in dilemah njihovih lastnih prizadevanj.

In na koncu menim, da je nova kvaliteta našega razgovora — poleg uspešnega interdisciplinarnega pristopa — v tem, da je pokazal, da se je na vzgojno-izobrazbenem področju nujno spopasti še z mnogimi temeljnimi vsebinskimi dilemami in zaostalostmi in da se je tako odločno soočil s precej inertnim zadovoljstvom dela javnosti, pa tudi nekaterih znanstvenih delavcev, s praznimi deklaracijami o »splošno sprejetih«, toda kaj malo domišljenih in uresničenih principih izobrazbe in vzgoje pri nas.

Sedanji trenutek družbe

Nerazvita področja Slovenije

Dne 21. novembra 1969 so mariborski študentje organizirali tribuno o nerazvitih območjih. Objavljamo nekatere prispevke s tega posvetovanja kot tudi razpravo dr. Božidarja Debenjaka na I. konferenci Zveze komunistov Slovenije.

Nepoučen človek, ki dokaj pogosta razmišljanja o Slovencih in položaju slovenskega naroda prebira v naših družbenih revijah, se marsikdaj čudi, od kod prav danes potreba in poskusi po ponovnem ovrednotenju naše narodne situacije in njenih perspektiv. To zmedenost še povečuje dejstvo, da marsikateri pisci ob raziskovanju aktualne narodne problematike ponovno odpirajo in načenjajo vprašanja o temeljnih pogojih eksistence našega naroda. To se dogaja četrto stoletja po zmagoviti narodno osvobodilni vojni, ki je dokončno omogočila samostojno gospodarsko in družbenopolitično razvojno pot slovenskega naroda. Kljub takim, marsikdaj precej konzervativno obarvanim poskusom obravnave položaja, potreb in razvojnih nalog slovenskega naroda, pa velja ugotoviti, da je vsestranska in poglobljena, iz objektivne ocene današnjega in v jutrišnji dan slovenskega naroda usmerjena razprava, še kako aktualna in potrebna. Temeljita preosnova gospodarske in družbene strukture slovenskega naroda v povojnem obdobju in neslutena razvojna dinamika sodobnega sveta od nas zahtevata, da pregledamo, preverimo in ovrednotimo doseženo ter si izberemo cilje in naloge za prihodnja desetletja. V tej luči dobiva razglabljanje o položaju in bodočnosti slovenskega naroda in njegove samobitnosti povsem drugo razsežnost. Vsekakor nam danes ne gre več za ohranjanje in varovanje temeljnih elementov narodne samobitnosti, temveč za njihovo uveljavitev na mednarodnem prizorišču. Uveljavitev narodne samobitnosti pa je danes, v svetu znanstveno tehnične revolucije, mogoče le v ustvarjalnem tekmovanju na mednarodnem trgu materialnih in kulturnih dobrin. V tej tekmi se uveljavlja, razvija in potrjuje narodova samostojnost in samobitnost. Tako se nam danes slovensko narodno vprašanje zastavlja predvsem kot sposobnost učinkovitega in ustvarjalnega vključevanja v napredne gospodarske, družbene in kulturne tokove sodobnega sveta.

Ob tem spoznanju se nam nemalokrat porodi dvom: ali smo se glede na našo maloštevilnost sposobni uveljaviti v svetu večjih, močnejših in predvsem razvitejših? Kako se notranje organizirati, da bi se kljub temu uveljavili? Pri tem nam je jasno, da ne moremo uporabiti že utrjenih in preizkušenih poti velikih in razvitejših narodov. Ubrati moramo svojo pot in ustvariti specifičen organizacijsko razvojni model majhnega naroda, ki si ne more, vsaj v večji meri ne, privoščiti razsipavanja sorazmerno skromnih človeških, intelektualnih in gmotnih zmogljivosti. Oblikovati moramo tak model povezanosti slovenskega prostora in naroda, ki bo omogočal kar najbolj smotrno izrabo ter proizvodno, družbeno in kulturno integracijo vseh potencialnih zmogljivosti našega prostora in naroda. Sorazmerno majhen prostor, na katerem živimo, in komunikacijske zmožnosti nam to omogočajo. Zato bi pretirana koncentracija proizvodnje po vzoru industrializacije velikih z izpraznitvijo obrobni prostorov in spreminjanjem v rezervate, pomenila usodno slabšanje naših proizvodnih zmogljivosti, ustvarjala na majhnem prostoru občutno gospodarsko in socialno diferenciacijo, s tem pa hude notranje politične zaplete in spopade. Zato regionalni vidik razvoja Slovenije ni popuščanje zgodovinski dediščini ali »samoupravni razdobljenosti«, temveč sestaven in pomemben element organiziranja in usposabljanja slovenskega naroda za enakopravno, ustvarjalno sodelovanje in ustrezno mesto v jutrišnji mednarodni znanstveno-tehnični, proizvodni pa tudi kulturi kooperaciji.

Takšna razmišljanja in spoznanja so prisotna ob prvih poskusih definiranja temeljnih nalog perspektivnega razvoja Slovenije v nekaterih območjih

Slovenije, zlasti v tistih, kjer dosežena razvojna raven, zaostajanje za drugimi predeli Slovenije kaže vse negativne posledice rezultatov dosedanjega razvoja. To velja še posebej za severovzhodno Slovenijo, saj prav tu že vsa poveljna leta ugotavljamo občutno gospodarsko in socialno zamudo v primerjavi z drugimi območji Slovenije. Naj to negativno razvojno tendenco ponazorim le z enim podatkom: v letu 1961 je bil narodni dohodek na prebivalca v republiki za 22% višji od narodnega dohodka na obravnavanem področju.*

Cez pet let pa je to odstopanje znašalo že 44%. Ta razlika se je torej v petih letih kar podvojila in to na območju, ki po svojih naravnih in proizvodnih zmogljivostih spada med sorazmerno bogate predele Slovenije.

Razumljivo je, da se taka razvojna dinamika na svojstven način kaže v vseh družbenih procesih, v celotni reprodukciji socialnega pa tudi političnega življenja. Tako se prav na tem območju, kot nikjer drugje na Slovenskem, poskus koncipiranja nadaljnjega gospodarskega razvoja tesno povezuje s potrebo socialnega preoblikovanja. Še več, na tem prostoru in v sedanjem času se nam dinamika socialne reprodukcije kaže ne toliko kot posledični, temveč predvsem kot limitirajoči faktor sedanjega in prihodnjega gospodarskega razvoja. Iz te ugotovitve ne gre izvzeti Maribora, pa čeprav bi glede na strukturo njegovega gospodarskega in socialnega življenja lahko sklepali, da živi svoje, v primerjavi z ostalo regijo povsem različno življenje in problematiko. Nasprotno, gospodarsko in socialno više organizirana struktura, kakršna je Maribor, izredno subtilno registrira celoten splet gospodarskih in socialnih procesov in odnosov, ki se ustvarjajo in prepletajo v tem delu Slovenije. Vsa ta družbena dinamika se na svojstven način kaže v gospodarski, socialni in kulturni problematiki Maribora. Hkrati pa Maribor glede na nekatere funkcije, ki jih opravlja za širšo regijo, zlasti na področju družbenih služb, in glede na zmogljivost in usmerjenost teh dejavnosti v precejšnji meri omogoča ter določa obseg in ritem gospodarskega in socialnega preoblikovanja tega območja.

Gospodarsko in socialno zaostajanje, ki smo ga ponazorili z narodnim dohodkom, je mogoče potrditi tudi z drugimi podatki, ki prikazujejo stopnjo razvitosti posameznega območja. Tu gre najprej za značilnost gospodarske in socialne strukture, za stopnjo opremljenosti gospodarstva, za demografska gibanja in za strokovno usposobljenost zaposlenih.

Nedvomno razvitost gospodarstva nekega območja v precejšnji meri opredeljujejo razmerja med primarnimi, sekundarnimi in terciarnimi panogami gospodarstva. V naših razmerah gre predvsem za stopnjo udeležbe kmetijstva v celotni proizvodnji. Delež kmečkega prebivalstva (v skupnem številu prebivalstva) je 1966. leta znašal 38% (v Sloveniji 27%). Če izločimo občino Maribor, imajo vse druge občine tega območja okrog 50% ali celo več kmečkega prebivalstva. Tolikšen odstotek kmečkega prebivalstva pa kljub sorazmerno precejšnjemu deležu obdelovalne zemlje dokazuje agrarno prenaseljenost. Tako nekateri poskusi ocene presežne delovne sile v kmetijstvu teh krajev ugotavljajo kar 40% presežne delovne sile. Nedvomno so prav agrarni prenaseljenosti vzroki za precejšnjo razdrobljenost kmetijske posesti, nizkega narodnega dohodka ter za sorazmerno velike migracije prebivalstva v druge predele Slovenije in tujino.

Medtem ko znaša povprečna velikost zasebnega kmetijskega gospodarstva v Sloveniji 7,2 ha, je na obravnavanem območju le 4,9 ha. Giblje se med 3,1 ha (Lendava) ter 12,4 ha (Radlje), pač glede na vrednost in udeležbo obdelovalne zemlje v kmečki posesti. Razumljivo je, da se v takih posestnih razmerah, ko

* Ta in drugi uporabljeni podatki so vzeti iz študije Ekonomskega centra Maribor: Analiza možnosti za zaposlovanje delovne sile na območju dela severovzhodne Slovenije.

je po sodbi strokovnjakov mogoče v naših razmerah perspektivno gospodariti le na posestvih z in nad 5 ha zemlje (teh pa je 30% vseh sedanjih kmečkih gospodarstev), močno uveljavlja proces dezagrarnizacije. Vendar se tudi pri tem to področje razlikuje od drugih krajev Slovenije. Predvsem je tu proces mnogo počasnejši, čeprav bi po posestni strukturi pričakovali obratno.

Seveda pa sta obseg in hitrost tega procesa odvisna od zaposlitvenih možnosti, ki so na tem območju skromnejše. Odtod še velik odstotek čistih kmečkih gospodarstev in manjši mešanih ter nekmečkih. To razmerje pa, statistično neevidentirano, »popravlja« sezonski način zaposlovanja, predvsem v inozemstvu, ki pomaga ohranjati sorazmerno visok odstotek čistih kmečkih gospodarstev kljub neugodni posestni strukturi. Po oceni iz leta 1966 je bilo od vseh zaposlenih Slovencev v tujini kar 61% iz tega območja. Tako je sezonska zaposlitev v inozemstvu posledica počasnega spreminjanja gospodarske in socialne strukture, hkrati pa omogoča ohranitev obstoječega stanja. Zato se stalno obnavlja sorazmerno visok odstotek nekvalificiranih delavcev, ki vse težje dobivajo ustrezno delovno mesto. Se vedno se uveljavlja čezmerna zaposlitev žena in otrok na kmečkih posestvih. To seveda vpliva na učne uspehe, na nizek odstotek učencev, ki dokončajo 8. razred osnovne šole. Skratka, gospodarska stagnacija uveljavlja tipično stagnantno socialno situacijo in obratno.

Opisane gospodarske in socialne razmere nam ponazarjajo tudi demografski podatki. Medtem ko je v obdobju 1954—1961 naraščalo število prebivalstva Slovenije po letni stopnji 0,7, je na tem območju znašala ta stopnja 0,4. Gre torej za preselitve iz regije, saj se je kar v 6 občinah (od 10 upoštevanih) v tem obdobju zmanjšalo število prebivalstva. Nekoliko umirjenejša so bila migracijska gibanja v obdobju 1962—1966, saj je v tem času letna stopnja naraščanja prebivalstva Slovenije 0,8, obravnavane regije pa 0,7. Tako zmanjšana razlika v rasti prebivalstva je verjetno posledica prvih dveh let gospodarske reforme, ko so se močno omejile možnosti zaposlovanja. Vendar je to dejstvo močno dvignilo število nezaposlenih v regiji in okrepiło zaposlovanje v tujini.

Upoštevajoč obstoječo socialno strukturo, predvideno gospodarsko rast, migracijska gibanja v zadnjih letih in demografsko projekcijo prebivalstva bo do l. 1976 ostalo brez zaposlitve še 24.386 prebivalcev, saj se bo v tem obdobju število prebivalcev predvidoma povečalo za 7,8%, demografski delovni kontigent pa za 9,8% ali za 2 indeksni točki več kot prebivalstvo.

Socialne in gospodarske razmere s presežkom aktivnega prebivalstva pa se hkrati povezujejo z izredno negativno kvalifikacijsko strukturo (tako zaposlenih prebivalcev, kakor tistih, ki zaposlitev šele iščejo). Tako tudi delovna usposobljenost aktivnega prebivalstva v precejšnji meri določa zmanjšano stopnjo gospodarskega razvoja in s tem počasnejšo rast narodnega dohodka. Po popisu iz leta 1966 je bilo kar 49,5% zaposlenih v gospodarstvu brez kvalifikacij, čeprav je teh delovnih mest samo 33,9%. Večina teh nima dokončane osnovne šole (39,5). Tako je razlika med zahtevano in dejansko kvalifikacijsko strukturo precejšnja.

Število neustrezno zasedenih delovnih mest, za katera je potrebna visoka ali višja izobrazba, znaša 3.743 (46,3%); ta odstotek pa je v gospodarstvu mnogo višji: 62,3%.

Manjša je razlika v kategoriji delovnih mest s srednjo izobrazbo; tu manjka 2.207 delavcev ali 16,4%. Vendar je ta ugodnejša struktura predvsem posledica prevelikega števila tovrstnih delavcev v negospodarstvu (šolstvu), medtem ko manjka v gospodarstvu 28,3%.

V poklicni kategoriji kvalificiranih in nekvalificiranih primanjkuje 12.636 delavcev ali 30,3%, v industriji pa 39,6%. Ta struktura se v zadnjih letih naglo

slabša, saj se vse več kvalificiranih delavcev iz tega območja zaposluje v tujini.

Prav tako neugodna, vendar v obratni smeri, je zaposlenost v kategoriji zaposlenih z nižjo strokovno izobrazbo, kamor štejemo predvsem delavce v administraciji. V tej skupini imamo presežek 2947 delavcev ali namesto 5,1% potrebnih kar 9,9% zaposlenih.

Iz posredovanega številčnega pregleda je mogoče ugotoviti, da je največje pomanjkanje delavcev z visoko in višjo izobrazbo, dalje kvalificiranih in visokokvalificiranih, manj potrebujemo delavcev s srednjo izobrazbo, medtem ko je velik presežek administrativnih, priučenih in nekvalificiranih delavcev.

Do leta 1976 pa bodo zahteve po deficitarnih kadrih zaradi povečanja števila zaposlenih in zamenjave tistih, ki bodo upokojeni, še večje. Hkrati pa se bo tudi povečalo število zaposlenih brez kvalifikacij, kolikor ne bomo omogočili primerneга usposabljanja mladine, ki ne dokonča osnovne šole.

Čeprav smo ugotovili, da je neustrezna kvalifikacijska struktura predvsem posledica gospodarske in socialne stagnacije, moramo precejšen del krivde pripisati tudi neustrezni strukturi šolstva in pomanjkanju šolskih kapacitet nasploh. Velik odstotek učencev, ki ne dokončajo osnovne šole, pomanjkanje strokovnih in poklicnih šol ter prenatrpanost obstoječih, sorazmerno nizek odstotek vpisanih na višje in visoke šole (zaradi gmotne selekcije pri vstopu v srednjo šolo) podpira in še pogloblja obstoječo socialno in kvalifikacijsko strukturo. Zato je odločen poseg v šolsko mrežo in politiko šolstva, njeno prilagajanje potrebam gospodarskega in socialnega razvoja eden prvih pogojev za uspešnejše in učinkovitejše usmerjanje socialnih in gospodarskih procesov v tem delu Slovenije.

Potrebo po takšni usmerjenosti šolstva in družbenih služb najbolj občutimo v Mariboru, saj je tukaj večina srednjih, srednjih strokovnih in poklicnih šol, ki jih obiskujejo učenci iz severovzhodne Slovenije. V zadnjih letih ugotavljamo pravo »eksplozijo«[»] vpisa na poklicne šole, tako da so mnoge med njimi zaradi pomanjkanja prostorov morale vpis omejiti. Nedvomno je tolikšen pritisk na poklicne šole posledica spremenjenih in ostrejših kriterijev zaposlovanja v poreformnem obdobju, močnejšega odliva kvalificiranih delavcev v tujino, pa tudi strukture tukajšnje industrije (kovinske), ki potrebuje večje število kvalificiranih delavcev. To in pa motiviranost staršev, da čimprej pripeljejo otroka do poklica, veča število mladine, ki se želi šolati v poklicnih šolah. Če k temu prištejemo še vse tiste, ki jim gmotne razmere ne dopuščajo, da bi plačevali ekonomsko ceno v vajeniških internatih — teh pa je glede na socialno strukturo prebivalstva tega območja precej — je razumljiva potreba po čimprejšnjem temeljitem prestrukturiranju šolske mreže, hkrati pa po večji dekoncentraciji te mreže, da bi omogočili čim večjemu številu mladine poklicno šolanje. Le tako bi lahko zadovoljili pozitivno usmerjenost gospodarstva, staršev in mladine ter izboljšali neugodno kvalifikacijsko in socialno strukturo.

Skratka, preboj zaprtega kroga gospodarske in socialne nerazvitosti ter stagnacije je mogoč le s tako organizacijo in usmerjenostjo družbenih služb in predvsem šolstva, ki bo usklajena z dolgoročnimi potrebami po gospodarski in socialni preobrazbi tega območja.

Teh nekaj podatkov o gospodarskih in socialnih razmerah v severovzhodni Sloveniji ter potreba po hitrejšem in učinkovitejšem spreminjanju obstoječega stanja dokazujejo nujnost regionalnega vidika v dolgoročnem načrtovanju razvoja Slovenije. Le tako bomo dosegli skladnost gospodarskega in družbenega razvoja ter aktivirali vse ustvarjalne energije in proizvodne zmogljivosti slovenskega naroda in njegovega prostora.

V današnji razpravi je bila večkrat omenjena neustrezna struktura prebivalstva severovzhodne Slovenije, nekaj vprašanj pa je bilo naslovljenih name osebno v zvezi s šolstvom.

Struktura prebivalstva in šolstva sta v najtesnejši medsebojni zvezi, oz. bolje rečeno šolstvo, njegova organizacija in učinkovitost je temeljni in odločujoč faktor spreminjanja strukture prebivalstva. Ni časa, da bi obširneje ocenjevali doseženo stanje, zato bom z nekaterimi podatki pokazal, kako se v izvršnem svetu in drugih organih v republiškem merilu lotevamo teh vprašanj.

Z uresničitvijo sanacijskega programa materialnega stanja na področju vzgoje in izobraževanja bomo skoraj povsem zabrisali prejšnje velike razlike v osebnih dohodkih prosvetnih delavcev in tako ustvarili ugodnejše vzdušje za delo. Trudimo se zmanjševati razlike v materialnem položaju šol in tako postopoma ustvarjati enotnejše možnosti za šolanje vse mlade generacije ne glede na krajevne in socialne razlike. Zato smo predlagali Skupščini SRS naj odobri za naslednje leto 110 milijonov dinarjev za dopolnilno financiranje osnovnih šol v manj razvitih občinah, letos smo imeli za ta namen na voljo 80 milijonov. Povečali bomo delež republike pri izgradnji osnovnošolskega prostora od 10 na 15 milijonov. Hkrati predlagamo nekoliko omiljene pogoje, da bi tako olajšali porabo teh sredstev tudi najšibkejšim občinam.

Nacionalno in še posebej za manj razvita območja pa so pomembna naša prizadevanja pod geslom — noben mladi slovenski talent naj ne propade — kar pomeni, da želimo in si prizadevamo naj bi noben nadarjen in prizadeven slovenski otrok ne ostal brez možnosti šolanja, četudi je doma iz socialno šibkih družinskih razmer in revnega kraja. Da bi zagotovili materialno realizacijo te zamisli povečujemo sredstva za štipendije in posojila dijakom in študentom. Tako smo imeli leta 1968 v ta namen na voljo nekaj nad 4 milijone republiških sredstev, letos jih imamo že 8 milijonov, za leto 1970 pa predvidevamo 15 milijonov. Vam študentom pa želim še posebej povedati, da imamo podatke, da ostaja marsikak razpis za štipendiste brez odziva in da ostajajo sredstva za posojila študentom neizkoriščena. S štipendijami in posojili posegamo že celo v osnovno šolo, ker se diferenciacija zaradi socialnih razmer začne že tu in nam kasnejše še tako povečane intervencije v študentski populaciji ne morejo bistveno spremeniti situacije. Mnogo nadarjenih ne pride v srednje šole, zato jih želimo in iz nacionalne potrebe moramo materialno podpreti že na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Mladini iz nerazvitih predelov se tako odpirajo nove možnosti. Izkoristite to pripravljenost nacionalne skupnosti!

In končno so tu visokošolski zavodi v Mariboru. Z njihovo ustanovitvijo in rastjo so bile ustvarjene velike perspektive ne samo v Mariboru kot po velikosti drugemu slovenskemu mestu, temveč mladini vse severovzhodne Slovenije. S to ugotovitvijo nočem omejiti vloge visokošolskih zavodov v Mariboru na pokrajinski nivo, saj dejstva govori, da so po vsebinskem konceptu in po regionalni strukturi študentov obče slovenski, želim le poudariti, da ne gre pozabiti, da pomenijo ti zavodi eno najpomembnejših povojnih pridobitev Maribora kot regionalnega središča. Za izboljšanje študentskega standarda sta bila v Mariboru že zgrajena dva objekta študentskega doma, v pripravi pa je gradnja tretjega. Sicer pa poznate te stvari bolje kot jaz, saj ste jih neposredno deležni.

Skratka, stvari se na področju šolanja mladine premikajo na boljše, dosežani uspehi nas bodrijo in prepričan sem, da bodo naša bodoča prizadevanja na tem področju bistvena pomoč pri zmanjševanju socialnih razlik med razvitejšimi in manj razvitimi predeli naše ožje domovine.

MERILA RAZVITOSTI OZIROMA NERAZVITOSTI

Ivan Kreft

Merila, ki se jih poslužujejo glede nerazvitih območij v zveznem merilu, so različna od tistih, ki se jih poslužujemo v slovenskem merilu. Če se prav spominjam, je pred 15 leti obstajalo v zveznem merilu 12 različnih kriterijev, ki pa jih v celoti ni izpolnilo nobeno nerazvito območje v Sloveniji in tako ni bilo deležno nobenih zveznih olajšav. Sedanjih zveznih meril ne poznam. Najvažnejše pa je prav gotovo tisto, ki ga je navedel J. Sirotkovič na nedavnem blejskem posvetovanju ekonomistov v naslednji zvezi: »Makedonija naj bi se v naslednjem obdobju izključila iz nerazvitih območij, saj je njen narodni dohodek na prebivalca večji od dveh tretjin povprečnega jugoslovanskega dohodka, kar je bilo merilo za vključitev v nerazvita območja.« Narodni dohodek je postal torej glavno merilo. Za šolstvo pa so v drugih republikah že toliko storili, da so vse republike pred našo. Kriterij, ki je lahko v zveznem merilu odpadel, pa pride v Sloveniji na prvo mesto. Naj naštejemo vseh šest naših kriterijev:

1. poraba sredstev v osnovnem šolstvu na prebivalca,
2. narodni dohodek na prebivalca,
3. vrednost poslovnega sklada na prebivalca,
4. dohodek na zaposlenega,
5. odstotek kmečkega prebivalstva,
6. proračunska sredstva na prebivalca.

Po teh kriterijih, predvsem pa po prvem, smo prišli do ugotovitve, da je skoraj dve tretjini slovenskih občin pod republiškim povprečjem. Povprečje dosežata dve slovenski občini, Idrija in Maribor. Njeni zaporedni mesti sta 17 in 18. Takšno stanje se je pokazalo po kriterijih iz predlanskega leta, saj je bilo posvetovanje v Murski Soboti lani v začetku leta, ko še niso bili izračunani podatki za leto 1968. Vendarle velikih sprememb glede indeksa ni bilo in ga letos ne bo, prav gotovo pa ne na dnu lestvice, kjer je Ormož (na zadnjem mestu). Sledijo mu Šmarje pri Jelšah, Šentjur pri Celju, Lenart, Gornja Radgona, Ribnica, Murska Sobota in tako naprej.

Po prvem merilu, ki ga je izdelala republiška izobraževalna skupnost, je sprejemalo dotacijo za šolstvo kar dve tretjini slovenskih občin, kar dokazuje, da je šolstvo najbolj pereč slovenski problem, ni pa več jugoslovanski problem.

Po drugem merilu je bil povprečni narodni dohodek na prebivalca v SR Sloveniji v letu 1967 8172 din. V istem letu je bil v Murski Soboti 3696, v Ribnici 4680, v Gornji Radgoni 3465, v Lenartu 2545, v Šmarju pri Jelšah 3460, v Šentjurju pri Celju 3286 in v Ormožu 2963 din. Vidimo torej, da se je po drugem kriteriju Lenart premaknil na zadnje mesto z 2545 din dohodka na prebivalca. Če pa upoštevamo še drugih pet kriterijev, skoči za 4 točke više in ostane Ormož na zadnjem mestu.

V vrha lestvice pa se občina Ljubljana-Center ne premakne po nobenem kriteriju, saj je bil že leta 1967 njen narodni dohodek okoli 35.000 din na prebivalca. Kot vemo, pa narodni dohodek razvitejših občin hitreje narašča kot v nerazvitih in se škarje nenehno odpirajo v škodo nerazvitih v Sloveniji,

ni pa tak pojav opravičljiv tam, kjer so bila za pospešitev razvoja vložena velika skupna sredstva. Če primerjamo narodni dohodek Ljubljana-Center z Gornjo Radgono, je ljubljanski 10-krat večji. Skupščina občine Ljubljana-Center se zaveda, da se s trgovino preliva v njen proračun tudi del dohodka iz nerazvitih občin, zato je ob sprejemu reforme med drugim sklenila, da bo pomagala obmejni občini Gornja Radgona pri reševanju šolskega prostora. V ta namen je odobrila 20 milijonov starih dinarjev in doslej je svojo obvezo do polovice tudi že izpolnila. Ko jo bo v celoti, bo služila za dober zgled drugim občinam, ki so blizu vrha lestvice.

Vsa posvetovanja o nerazvitih so ugotovila, da nastajajo veliki razločki v razvitosti posameznih občin sicer na različni način, posledice pa se pri vseh kažejo v neenakopravnosti občanov pri uveljavljanju osnovnih pravic, predvsem na območju šolstva, socialnega in zdravstvenega varstva. Poleg tega so občani nerazvitih območij relativno še bolj obremenjeni z davki in prispevki kot občani razvitih občin. Jasno je, da gre pri tem za kmetijske predele, ki kot vemo, niso toliko akumulativni, kot so mesta z razvito industrijo in trgovino.

Če ne upoštevamo ljubljanskih občin in če uporabljamo merila dr. Šifererja o manjši razvitosti, so razlike med občinami manjše. Dr. Šiferer uporablja le tri kriterije:

1. višino narodnega dohodka na prebivalca,
2. delež agrarnega prebivalstva in
3. gostoto zaposlenosti.

Če po teh kriterijih ugotavljamo razvitost, je v Sloveniji devet občin, ki so manj razvite. To so že prej omenjene štiri občine pomurskega predela: Gornja Radgona, Ljutomer, Lendava in Murska Sobota in dve občini mariborskega okrožja: Ormož in Lenart, ki sta tudi v prejšnjem spisku, s celjskega rajona sta občini Šmarje pri Jelšah in Šentjur pri Celju, iz novo-meškega okrožja pa še občina Trebnje. Te občine so tako po slovenskih kot tudi po jugoslovanskih kriterijih manj razvite, saj so po vseh merilih slabše od jugoslovanskega povprečja. Poleg njih je še 21 slovenskih občin, ki so podpovprečno razvite po posameznih kriterijih. Predvsem gre za prvi kriterij, tj. porabo sredstev v osnovnem šolstvu na prebivalca. To zadeva, kot je znano, kar 40 slovenskih občin. To pa le ni tako veliko, če upoštevamo, da v Sloveniji tretjina občin doseže vrednost narodnega dohodka na prebivalca, ki je pod jugoslovanskim povprečjem, kar pomeni v slovenskem merilu seveda še večjo nerazvitost kot v jugoslovanskem. Ker je med slovenskimi občinami taka razlika, je to znak, da imamo v resnici poleg bolj razvitih tudi zelo slabo razvita območja, da torej lahko obravnavamo v Sloveniji precejšnje dele ozemlja republike kot nerazvita območja. Po vsem tem pa morajo seveda tudi manj razvite občine izpolnjevati obveznosti do svojega prebivalstva in do skupnosti, zato so občani nerazvitih območij Slovenije iz fiskalnih razlogov in zaradi primanjkljajev v občinskih proračunih relativno celo precej bolj obremenjeni z davki in prispevki kot občani, ki živijo v razvitejših občinah.

Dobro pa se zavedam, da morajo vsa prizadevanja temeljiti na dogovorih o drugi reformi iz leta 1965, to je, da ne smemo čez mero obremenjevati tistih, ki dobro gospodarijo ob zastarelih osnovnih sredstvih. Če je bila to praksa do druge reforme, je sedaj ne bi smeli več tolerirati. Toda zgodilo se je, da smo začeli v reformo mešati socialni moment, da bi podaljšali življenje tudi tistim, ki ne znajo gospodariti in ki spodnašajo tla tudi drugi reformi. Predlog zbornice razumem tako, da bi podjetjem, ki bodo investirala sredstva v nerazvita področja, dajale banke kredit po beneficiranih obrestih, občine pa bi jim priznale nekatere druge olajšave.

O NEKATERIH NEREŠENIH VPRAŠANJIH TEORIJE IN O VPRAŠANJU DANAŠNJEGA RAZVOJA

Dr. Božidar Debenjak

Vnaprej se opravičujem, če bo moj nastop izzvenel »preveč teoretično«. Tudi med komunisti namreč obstaja delitev dela in nemogoče je pričakovati, da bi se kdorkoli med nami razumel na vsa tista drobna in velika vprašanja dnevnega in trajnega pomena, ki so bistvena za delovanje ZK. Seveda si tisti, ki se poklicno ukvarjamo z marksistično teorijo, ne smemo dovoljevati ošabnega dviganja nosu nad vsemi tistimi vprašanji organizacije in vsakdanje politične akcije, iz katerih sestoji delovanje organizacije ZK. Če bi ravnali tako, bi se izključevali iz življenja ZK. Toda prav tako smemo pričakovati od drugih aktivistov — tudi komunisti, ki raziskujemo teoretska vprašanja, smo aktivisti, le na drugem delovnem področju — da ne bodo zamahovali z roko nad teoretskimi razmišljanji, češ, »kaj bomo filozofirali, treba je delati«, ali pa: »ti filozofi, ti intelektualci imajo svoje probleme, ki se delavskega razreda ne tičejo«. Aktivisti-teoretiki smo prav nasprotno nujen del komunističnega gibanja in smemo pričakovati, da nas kot take sprejmete tudi zdajle in tule. Prepričan sem, da proti tej zahtevi na tem forumu ne bo nobenega ugovora. Biti sprejet kot del gibanja in biti sprejet za nezmotljivega pa sta seveda dve zelo različni stvari in resnični aktivist-teoretik ne bo nikdar poskušal veljati za nezmotljivega, želel si bo le *argumentirane* razprave.

V marksizmu, v njegovi najboljši tradiciji, ne v njegovih deformacijah in potvorbah, je bil odnos teorije in prakse določen tako, da so vsa vprašanja teorije v jedru le na teoretičen način izražena vprašanja prakse. Njihovo *rešitev* je mogoče najti le v praksi — in *praksa* je potem vir novih *zastavitev*. Toda praksa je vir teorije samo toliko in takrat, kadar je obravnavana v najboljši tradiciji teorije. Tudi vprašanje, kaj je to »praksa«, je treba postaviti na teoretično visoki ravni. Vsaka statistika, vsak podatek, vsako golo dejstvo ni že kar iz prve prakse. Upoštevati jo je mogoče in treba šele tedaj, ko je osvetljena iz razvida celote.

Ob nekaterih vprašanjih, ki so nenehno prisotna v današnji razpravi, bom skušal opozoriti, kako zelo so ta vprašanja marsikdaj teoretsko odprta. Najprej recimo vprašanje, ki sicer v današnji razpravi še ni bilo postavljeno, bilo pa je v zadnjem času že večkrat zastavljeno — to je *vloga inteligence v osvobajanju delavskega razreda*. Nastaja najprej teza, da inteligenca postavlja na dnevni red vprašanja, ki ne zanimajo delavskega razreda, so tuja njegovemu temeljnemu interesu, da je inteligenca s svojim avanturizmom zaigrala že celo vrsto pridobitev delavskega razreda in da utegne zaigrati tudi pridobitve jugoslovanskega samoupravnega socializma.

Če si to tezo ogledamo v luči zgodovine delavskega gibanja, se nam bo izkazalo, da stvar nikakor ni tako jasna, kakor bi se nam zdelo. Poglejmo najprej Eduarda Bernsteina, avtorja revizionizma, ki pravi takole: »Tam, kjer delavski razred nima že zelo močnih lastnih organizacij gospodarskega značaja in ni v samoupravnih telesih dosegel visoke stopnje duhovne samostojnosti, pomeni diktatura proletariata diktaturo kavarniških govornikov in literatov.« To je teza, zapisana v temeljnem revizionističnem spisu »Predpostavke socializma in naloge socialne demokracije«. Utemeljitelj revizionizma, Bernstein, s tem kritizira tiste, ki so pripravljali Oktobrsko revolucijo. Stališče komunistov označuje tam za »divje izrastke blankizma« in za čisto intelektualsko fantaziranje. Tako so po Bernsteinovem mnenju revolucionarne

zahteve komunistov intelektualske fantazije proti pravim interesom delavskega razreda.

V nasprotju s tem najdemo pri Leninu naslednjo tezo: »Zgodovina vseh dežel priča, da si lahko delavski razred samo s svojimi silami ustvari zgolj tradeunionistično zavest. Tudi v Rusiji je teoretični nauk socialne demokracije prav tako nastal popolnoma neodvisno od spontanega naraščanja delavskega gibanja, nastal je kot naraven in neizbežen rezultat miselnega razvoja revolucionarne socialistične inteligence.« To je citat iz Leninovega dela »Kaj storiti?« (Izbr. dela I, str. 209). Hkrati s tem je Lenin v dneh Oktobrske revolucije opozarjal na nastajanje zavesti v spontanem gibanju. Marksistična analiza mora nadalje upoštevati poleg teh klasičnih izhodišč tudi spremembo v položaju inteligence v delitvi dela. Ne sme pozabiti na dejstvo, da moderna avtomatizirana tehnologija poraja poleg stare materialne nezadovoljenosti klasičnega delavskega razreda neko drugo bistveno nezadovoljenost novega delavskega razreda. (Z veseljem ugotavljam, da je bila cela vrsta teh problemov nakazana že v referatu tov. Marinca). Zahteve novega delavskega razreda v najbolj razvitih industrijah najvišje razvitih zahodnih kapitalističnih dežel izhajajo iz neke nove nezadovoljenosti, ki aparatom, upravam managementu itd. odreka pravico razpolagati s produktom neposrednih producentov, ki so v tem primeru najvišje kvalificirani delavci, po izobrazbi inženirji in tehniki. Preden je prišlo do eksplozije na pariških univerzitetnih ustanovah, je izbruhnil velik konflikt v francoski elektronski industriji. Konflikt je pokazal, da se inženirji in tehniki nikakor niso potegovali za tehnokracijo, etatizem in privilegij, temveč za pravico, da odločajo o nadaljnji usodi svojega produkta in da odpirajo možnost za ustvarjalno delo. To nas lahko navdaja z revolucionarnim optimizmom, saj nam kaže, da je razvoj sodobnega sveta dejansko razvoj v socializem, in to v samoupravni socializem. S tem se seveda popolnoma drugače postavlja problem intelektualcev, kot se je lahko postavljaj takrat, ko so bili intelektualci — inženirji in tehniki — priganjači kapitala v produkcijskem procesu.

S tem pa smo pri drugem vprašanju, pri problemu *sodobne organizacije dela*. O sodobni organizaciji dela tudi pri nas poznamo dve različni konceptiji: prva je tista, ki v jedru obstaja iz konserviranja obstoječih odnosov odločanja, iz odnosov ukazovanja v delovnem procesu. To je tista konceptija, ki odgovornost razume kot odgovornost navzgor; znanost pa ima v tej organizaciji nalogo, da odkriva vzvode za dominacijo, da odkriva, katere psihološke značilnosti mora upoštevati tisti, ki vodi, da bi svoje delo bolje opravljal. To so raziskovanja »human relations«, »psihologija managementa« ipd. Druga konceptija sodobne organizacije dela izhaja iz spoznanja, da je produkcija na sodobni ravni razvoja, to se pravi, najrazvitejša sodobna industrija, npr. elektronska, kot tudi vsa avtomatizirana industrija, nezdružljiva z ukazovalno piramido; odtod zahteva po široki uveljavitvi ustvarjalnih pobud, torej zahteva po samoupravljanju na najvišjem produkcijskem nivoju. To je zahteva po sodobni organizaciji dela, ki je značilna za najboljši del prizadevanj nove levice v zahodnih kapitalističnih deželah. Ko torej v resoluciji pišemo, da smo za sodobno organizacijo dela, s tem najbolj odločilnega še nismo povedali, namreč, za katero od obeh usmeritev smo se odločili. (Povedal bom svoj doživljaj s skupino nemških študentov-levičarjev: ti so prišli v Ljubljano, tu imeli celo vrsto kontaktov in potem v pogovoru z mano z velikim ogorčenjem navajali naslednjo tezo: nekdo jim je bil rekel, da so ljudje po svoji najgloblji naravi lena bitja, ki jih je mogoče podžgati na dva različna načina: ali z bičem ali pa z materialno stimulacijo. Nakar so ti štu-

dentje popolnoma upravičeno rekli: v redu, mi razumemo upravičenost zah-teve po materialni stimulaciji, toda nismo pripravljeni sprejeti tega, da bi se iz nje izvajala teorija človeka, antropologija, zakaj taka antropologija de-jansko zapira socialistične perspektive. Če se postavi kot antropološka ute-meljitev, češ, človeška narava je taka, se s tem zanika možnost človeka za samostojnega samoupravljavca.)

Ko govorimo o *produktivnem in neproduktivnem delu*, moramo imeti pred očmi dejstvo, da je Marx ostro kritiziral meščansko politično ekono-mijo, ker je kot teorija pristajala na kapitalistično prakso, v kateri velja za produktivno samo tisto delo, ki ustvarja presežno vrednost. Marx navaja, da je za meščansko politično ekonomijo produktiven izdelovalec klavirjev, neproduktiven pa pianist, ki na klavir igra. In tega Marx nikakor ne govori v pohvalo meščanski ekonomiji. Tudi če rečemo, da je pianist posredni pro-izvajalec, nam s tem ni mnogo pomagano... Kot nas uči zgodovina marksiz-ma, je bil Stalin tisti, ki je kritiziral Engelsov nauk (v resnici Marxov in Engelsov), da imamo v zgodovini opraviti s produkcijo in reprodukcijo ljudi in stvari; to pa se pravi, celotna obsežna področja družbenega življenja: kul-tura, šolstvo, znanost itn. so področja produkcije ljudi *kot* ljudi. Tu gre za proces, v katerem se ljudje oblikujejo v ljudi. To se pravi, vsako pojmovanje produkcijskega procesa, ki ga reducira na goli materialni proces proizvodnje, je v neskladju s to Engelsovo in Marxovo tezo. Naj o tkim. nematerialni pro-dukaciji navedem še en Marxov tekst: »Pri nematerialni produkciji«, pravi Marx, »celo če se opravlja docela za menjavo, če se producira blago, je mo-goče dvoje: prvič, rezultira v blagu, ki obstoji ločeno od producentov, ki torej lahko v intervalu med produkcijo in potrošnjo kroži kot blago, npr. knjige, slike, vsi umetniški produkti, ki so različni od umetniške storitve pri izvaja-jočem umetniku. Tu je kapitalistično produkcijo moč uporabiti v zelo ome-jeni meri. Ti ljudje kolikor kot kiparji itd. nimajo pomočnikov, delajo v glav-nem (če niso samostojni) za trgovski kapital, npr. za knjigotržce, razmerje, ki je le prehodna oblika zgolj formalnega kapitalističnega produkcijskega načina.« Marx nadaljuje: »Da je v teh prehodnih oblikah eksploatacija dela ravno največja, stvari ne spremeni.« Potem govori o tistem delu, kjer pro-dukt ni ločljiv od akta produciranja. To je problem celotnega šolstva. Marx govori o »učni ustanovi, v kateri so učitelji lahko le mezdni delavci za pod-jetnika učne tovarne.« Kot vidimo, je tu odprta še vrsta vprašanj marksistične teorije, aktualnih za našo prakso.

Ko smo govorili o socialni diferenciaciji, velja prav tako spomniti še na en element Marxove analize. Marx pravi: Ker smoter kapitalistične pro-dukcije (in zato produktivnega dela) ni eksistenca producentov, temveč pro-dukcija presežne vrednosti, je vse nujno delo, ki ne producira presežnega produkta, za kapitalistično produkcijo odveč in brezvredno. Isto velja,« pravi Marx, »za narod kapitalistov. Ves bruto produkt, ki reproducira le delavca, to je, ne producira neto produkta, presežnega produkta, je prav tako odveč kot tisti delavec sam. Ali pa, če so bili delavci na neki stopnji produk-cije potrebni in so producirali neto produkt, postanejo na nadaljnji stopnji produkcije, ki jih ne potrebuje več, odveč. Ali, potrebno je le tisto število ljudi, ki kapitalu prinaša dobiček. Isto velja za narod kapitalistov.« To so odlomki iz pripravljanih del za »Kapital«. Praznjenje in »nepotrebnost« celih velikih področij, nerazvita področja itd., vse tisto, kar skušamo v resoluciji rešiti s sklicevanjem na solidarnost, vse to torej dokazuje, da smo se marsi-kdaj obnašali kot »narod kapitalistov«. Zato moramo to napako, ki smo jo napravili v preteklosti, ko smo se do dela svojega prebivalstva obnašali kot »narod kapitalistov«, zdaj odpraviti.

To so le nekatera teoretska vprašanja, ki so slej ko prej odprta in ki kažejo na to, kakšne so naloge marksistične teorije v analizi naše družbe, ki se navezuje na klasični marksizem, da bi lahko reševala žgoča vprašanja današnjega dne. Ne gre za analogije, pač pa za izhodišče analize. Ne gre za dogmatizacijo Marxovih stališč, gre za to, da je Marx vprašanja postavil tako, da so to metodološka izhodišča za obravnavo današnjega trenutka.*

Studentsko gibanje pri nas in v svetu

Mednarodno študentsko gibanje, ki je v prvih letih desetletja sedemdesetih dobilo svoj pravi glas, se v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja razvija v svetovno gibanje, ki se razširja na vse kontinente. V Sloveniji je to gibanje dobilo svoj glas v letu 1978, ko je bilo ustanovljeno Slovensko študentsko gibanje. To gibanje je bilo prvič predstavljeno na študentski konferenci v Ljubljani, ki je bila prvič odprta za vse študente, ne le za študente iz Slovenije, ampak tudi za študente iz drugih držav. To gibanje je bilo prvič predstavljeno na študentski konferenci v Ljubljani, ki je bila prvič odprta za vse študente, ne le za študente iz Slovenije, ampak tudi za študente iz drugih držav.

Študentsko gibanje pri nas in v svetu

Uredništvo časopisa Gledišta je v celoti objavilo diskusijo na temo »Vzroki, pomen in dometi sodobnega študentskega gibanja«, ki jo je organiziralo 25. marca 1969 v Beogradu. Ker diskusija kaže težnje po objektivni, vsestranski in znanstveni oceni študentskega gibanja v svetu in pri nas, zlasti pa v Beogradu, objavljamo nekatere značilne dele iz te razprave.

Pred menoj je izredno zapletena tema. Zato se bom omejil samo na nekaj misli o prvem vprašanju v repertoriju za razpravo — na vprašanje o družbeni pogojenosti in družbeni zakoreninjenosti sodobnega študentskega gibanja.

Najprej moram opozoriti na značilno izjavo v dosedanjih obravnavanjih, ki vsebuje zelo resno kritiko našega sedanjega študija družbenih in političnih ved. Gre namreč za opozorilo, da je potrebno v razpravljanju o sodobnem študentskem gibanju opustiti izražanje političnih ved, čeprav ga posamezniki obvladajo. To dejansko kaže, da je študentsko gibanje ali upor študentov — tako poimenovan s pridržki — poleg tega, kar je omajalo v organizaciji številnih sodobnih družb, omajalo tudi veliko tistega, kar zadeva področje sodobne sociološke in politične teorije. Študentsko gibanje se do neke mere kaže kot preizkusni kamen, s pomočjo katerega je možno v praksi preveriti ustreznost in uporabnost splošnih teoretičnih kategorij, ki se jih pogosto poslužujemo pri obravnavanju sodobne družbene stvarnosti. Sodobno študentsko gibanje je odkrilo slabosti v zelo širokih teoretičnih usmerjenostih, ki dominirajo v sodobni sociološki znanosti. V prvi vrsti gre za strukturalno funkcionalno orientacijo, ki je dominantna teoretična orientacija na Zahodu in za shematizirano vulgarno marksistično teoretično usmerjenost, ki v tej ali oni obliki prevladuje na Vzhodu. S pojmovnima mrežama, ki nam jih omogočata ti dve splošni teoretični orientaciji, ne bomo veliko zasegli, ko bomo pričeli razlagati sodobno študentsko gibanje.

Praznine v tem sistemu so teoretično tako velike, da se nam bo najbistvenejša ugotovitev v tem primeru izmaknila. Sodobno študentsko gibanje s tem v neki meri tudi preskuša vest sodobni sociologiji in politični znanosti. To, kar je J. P. Sartre rekel o R. Aronu, velja tudi za številne druge Arone in vse, ki doživljajo sociologijo in politično vedo v bistvu kot znanost o družbenem redu in ureditvi. Sartre je namreč rekel, da so majski dogodki v Franciji razgalili De Gaullea in da se zdaj pripravlja razgaljenje R. Arona. Študentsko gibanje ali upor študentov sociologe in politologe silijo, da se razkrivajo pred študenti in javnostjo in včasih pokažejo — v nasprotju s striptizom — tisto, kar je lahko pri njih vse prej kot privlačno.

Če hočemo razpravljati o koreninah sodobnega študentskega gibanja po svetu in pri nas, moramo razlikovati dve temeljni vprašanji. Prvič: zakaj je sploh prišlo do eksplozije množičnega nezadovoljstva, nemira in upora v številnih sodobnih družbah. Za to ne gre le v družbah, ki se prištevajo k nemirnemu, t. im. tretjemu svetu, ampak tudi v družbah, ki pripadajo razvitemu industrijskemu svetu sedanosti, ki jih je že toliko pametnih sociologov in politologov proglasilo za »dobro delujočo družbo« — kakor je pisal S. M. Lipset — oziroma za družbo, v kateri je uresničeno splošno družbeno soglasje in v kateri so odstranjeni vsi najbolj problematični aspekti glede na družbeni položaj ljudi? Isto vprašanje velja tudi za sodobne socialistične družbe, ki obstajajo že dovolj dolgo, da bi lahko vse opravičevale s preteklostjo, zaostalostjo ali celo mladostjo.

Drugo vprašanje: zakaj se nezadovoljstvo, nemir in upor naznajo ravno kot nezadovoljstvo in upor študentov?

Omenjenih dveh vprašanj ne bi smeli zamenjavati. To zagotovo pomeni, da najglobljih družbenih korenin sodobnega študentskega gibanja ni treba iskati izključno ali predvsem v posebnem kontekstu študentskega sveta in v odnosu na univerzo. Korenine segajo veliko globlje, obstajajo v širšem kontekstu sodobne družbe in v sodobnih oblikah družbene organizacije. Študentje so samo tisti del družbe, ki je na najizrazitejši in najmočnejši način občutil in doživel tisto, kar je v situaciji svobodne epohe najbolj problematično. Zato je treba najgloblje korenine nezadovoljstva in nemira pokazati predvsem kot obsežnejši družbeni pojav in v današnjem položaju odkrivati najbolj nevroalgične in najbolj problematične pojave, s katerim se med drugim srečuje tudi najrazvitejši del sodobnega sveta, bodisi neokapitalističnega ali socialističnega. V najproblematičnejših pojavih in najglobljih koreninah ni popolnoma mogoče odkrivati popolne ali delne dominacije posrednih, brezosebnih, hladnih družbenih odnosov drugotnih družbenih skupin in struktur, ki so izrazito dinamične, namesto dominacije prejšnjih neposrednih, toplih, osebnih družbenih odnosov prvotnih družbenih skupin in stabilnih družbenih struktur. V teh pojavih je nekaj, kar je mogoče sociološko veliko bolj konkretno določiti in opisati. Predvsem so v teh, človeško najproblematičnejših in najbolj nevroalgičnih točkah sodobne strukture moči — izredno velike koncentracije družbene moči — močne hierarhične strukture, ki so zato, ker razpolagajo z izjemno velikimi množinami in sredstvi moči, sposobne v pretežni meri manipulirati s potekom družbenega življenja in zelo sodobno, vendar nekontrolirano določati dejansko življenjsko usodo ljudskih množic in celo celotnih družb. Trdne hierarhične strukture družbene moči so zunaj učinkovitejše kontrole avtonomne javnosti v ozadju kot plodna tla, iz katerih klije in se rodi sodobno nezadovoljstvo in upor mladih. To so tudi strukture, s katerimi se študentsko gibanje neposredno spopada. V tem kontekstu je razumljiva vloga, ki jo je imela vietnamska vojna na pojav in razvoj študentskega gibanja v svetu. Vietnam in Češkoslovaška torej nista samo epizodi, ki sta se nekje zgodili, blizu ali daleč. Nasprotno, to so dogodki, ki so dejansko jasno odkrili nprav takšnih struktur in raztrgali vse maske prav z najbolj problematičnih vprašanj človeške stvarnosti v sodobnem svetu. Jasno in očitno so pokazali tisto, kar je in kar bi morebiti lahko ostalo vsaj delno prikrito in zamegljeno.

Ce imamo pred očmi te najbolj problematične aspekte sodobnih razmer človeštva, se je mogoče lotiti tudi anarhizma, ki se kaže v sodobnem študentskem gibanju. Anarhizem je namreč v tem okviru veliko lažje pojasniti kot pa s preverjanjem družbenega izvora študentov in s sklepanjem, da prav izvor neizbežno poraja nagnjenost k anarhizmu. To, kar je pri študentih anarhično, je treba danes pripisati nekaterim nezadostno dominantnim aspektom zgodovinskih izkušenj sodobnega sveta in človeka. V tej skušnji je na vidnem mestu tudi zgodovinska preizkušnja s stalinizmom, z vsemi njegovimi vrstami in podvrstami; zgodovinska skušnja skoraj absolutne fetišizacije organizacije in hierarhije, kjer se celo pri izvorno naprednih gibanjih fetišizira država in organizacija, medtem ko se samoiniciativa množic — kot je opozoril A. Gorz — pojmuje le kot dopolnilo ali funkcija učinkovanja na državo in organizacijo, in le malokdaj kot samostojni in izvorni dejavnik družbenega gibanja in družbene preobrazbe. Zato upam reči, da bi morali pomanjkanje nekaterih elementov anarhizma v sodobnem študentskem gibanju razumeti predvsem kot človeško pomanjkljivost in ne kot odliko. Ce upoštevamo celo novejšo zgodovinske skušnje o usodi izvornih

revolucionarnih gibanj, ki so bili nosilci pravih herojskih jurišev, tedaj je čisto normalno pričakovati tudi visoko stopnjo sistematičnega nezaupanja mladih od vsega, kar se lahko spremeni v fetišizacijo organizacije in hierarhije.

Druga okoliščina, ki jo moramo upoštevati, ko je govor o sodobnem študentskem gibanju, je dejanski družbeni položaj mladih v sodobnih družbenih sistemih na Zahodu in na Vzhodu. Zdi se, da je treba prevzeti Musgrovejevo mišljenje, češ da so mladi danes v nekem izrazito segregacijskem in subalternem družbenem položaju. Seveda subalterni družbeni položaj mladih ni nikakršna posebnost ali izjema in sodobne oblike družbene organizacije s tem ne »nagrajujejo« samo mladine. Subalterni družbeni položaj mladih je samo ena izmed posledic tistih oblik družbene organizacije, ki praviloma sistematično postavlja pomembne dele družbe v podrejeni ali segregacijski družbeni položaj. Takšen družbeni položaj mladih se kaže v številnih aspektih družbenega življenja, ki ga ni treba posebej dokazovati z navajanjem podatkov o izkušnjah. Izjemoma lahko preobrnemo znano mnenje K. Mannheima in vzamemo družbeni položaj mladih kot primerno merilo odkritosti in dinamičnosti, oziroma zaprtosti v statičnost družbenega sistema. Družbeni sistem, v katerem je dejanski položaj mladih zelo nizek, je praviloma zaprt in statičen družbeni sistem. Zame je npr. dejstvo, da v centralnem vodstvu neke komunistične partije na oblasti dominirajo 60- ali 70-letniki že samo po sebi dober znak za zaprtost in dejansko statičnost obstoječega družbenega sistema. Ob tem je treba opozoriti, da je tak segregacijski in subalterni družbeni položaj mladih danes objektivno manj opravičljiv kot kdajkoli poprej. Psihološko družbeno dozorevanje je danes namreč veliko hitrejše kot nekoč. Hkrati mladi razpolagajo z veliko večjo količino informacij kot prejšnji rodovi. In končno, njihovi splošni okviri odnosov so danes mnogo širši kot nekoč.

Tretja okoliščina, ki jo je mogoče prišteti k družbenim koreninam sodobnega nezadovoljstva in nemira študentov, je položaj mladih v šolskem sistemu. Paradoksnost v njem je poudaril Musgrove. Šolski sistem v industrijsko zelo razvitih deželah se namreč dejansko vede tako, kot da gre za družbo, ki še ne pozna pismenosti. Usmerjen je v ohranjanje in razvijanje takšnih sposobnosti pri mladih, ki jih lahko opravičimo le v družbah, v katerih družbeno pomembne informacije niso napisane, ampak se prenašajo izključno z ustnim izročilom. Šolski sistem razvija sposobnost pomnjenja in obvladovanja čim večjega števila informacij, ne razvija pa sposobnosti samostojnega razmišljanja, kritičnega raziskovanja in samostojnega orientiranja v danem položaju. Musgrove je to postavil kot kritiko angleškega šolskega sistema, toda, ali se ne bi bilo treba vprašati, če ne zasluži podobne kritike tudi naš šolski sistem?

Na koncu naj še omenim, da obstajajo tudi nekatere konkretnejše družbene okoliščine, ki so pogojile študentsko gibanje in so lastne posameznim državam. To so okoliščine, ki povzročajo, da se razlikuje študentsko gibanje v Franciji od gibanja v Mehiki, študentsko gibanje v ZDA od študentskega gibanja v Italiji.

Drugo je splošno vprašanje: zakaj so te okoliščine pripeljale prav do upora študentov in do študentskega gibanja? Menim, da na to vprašanje ni težko odgovoriti. Predvsem so študentje praviloma v številnih sodobnih družbah tisti del mladine, ki se najpogosteje znajde v

marginalnem in subalternem položaju. Glede na institucionalizirano strukturo družbene moči in vpliva so na izrazito obrobno položaju. Slednjič, študentski del mladine ima nekatere posebnosti, ki zadevajo inteligenco. Študentje so zmožni občutiti tujo bolečino kot lasten problem. Množico problemov in težav, ki pomenijo drugim le zaseben problem in težavo, so sposobni doživeti kot izrazito javen in družbeni problem. In končno, do neke mere so realne družbene težave in probleme sposobni občutiti kot idejne in moralne probleme. To izhaja predvsem iz dejavnosti, s katero se kot študentje ukvarjajo. Prav tako je množičnost študentskih vrst vsekakor ena izmed okoliščin, ki ugodno vpliva na pojavljanje sodobnega študentskega gibanja. Študentje po svojem številu v mnogih sedanjih družbah pomenijo pomembno družbeno moč. Končno je treba omeniti tudi koncentracijo študentov v univerzitetnih centrih. Tu vsekakor ne morem soglašati z mnenjem tistih sociologov, ki skušajo celotno sodobno študentsko gibanje pojasniti s pomanjkanjem družbene zakoreninjenosti v sistemu družbenih odnosov in skupin, ki učinkovito kontrolira družbeno vedenje ljudi; zato študentje, na neki način družbeno iztrgani iz svoje družbene zakoreninjenosti, predstavljajo družbeno zelo labilno množico, ki zlahka postaja plen demagogov ter iracionalnih nekontroliranih pobud. Nasprotno, koncentracija večjih študentskih množic pomeni samo izjemno ugodno okoliščino za organizirani nastop študentov in za njihovo lažjo družbeno aktivizacijo.

Dr. Branko Pribičević:

V svoji diskusiji želim komentirati tri vprašanja, ki so v dopoldanski razpravi bila predmet polemike.

Prvo vprašanje: ali je sedanji val študentskih nemirov in protestnih akcij treba obravnavati kot nov socialni in politični pojav? Pridružil bi se tistim tovarišem, ki so zastopali stališče, da gre za nov pojav. Mislim, da so številni argumenti v prid tej tezi, tisti, ki so jo zavračali, pa niso bili posebno prepričljivi.

Jaz bi v prid stališču, da gre za nov fenomen, navedel naslednje momente:

Prvič: časovna komponenta. Mislim, da nikoli prej v relativno tako kratkem razdobju (v glavnem v zadnjih 5—6 let), ni prišlo do tako široke in silovite politične preobrazbe med študenti.

Druga je prostorska komponenta, in sicer ne le v geografskem, ampak tudi v socialnem smislu. Impresionira, hkrati pa lahko tudi zbega dejstvo, da se v tem razdobju pojavljajo podobna študentska gibanja v tako raznovrstnih socialnih okoljih, kot so na primer skandinavske in arabske dežele, ZDA in Japonska, zahodnoevropske dežele in Mehika, Jugoslavija in ZR Nemčija, Poljska in Španija. Te dežele se prav gotovo domala v vsem razlikujejo, in vendar je v njih skoraj istočano prišlo do močne politizacije študentov, do izbruhov študentskega nezadovoljstva zaradi družbenih razmer.

Tretji argument v prid temu stališču bi bila intenziteta protestnih akcij in intenziteta splošnega nezadovoljstva študentov. Mislim, da nikoli prej študentske politične akcije niso tako kot zdaj intenzivno spodbijale dano.

Cetrty argument je obseg političnih zahtev. Upal bi si trditi, da je novo to, da so študentje tokrat spodbili ne le tisto, kar jih neposredno

zadeva, s čimer se neposredno soočajo, temveč so spodbijali totalno družbeno strukturo.

Peti argument bi bila v bistvu neizpodbitna levičarska orientacija študentskega gibanja. To je nov moment. Rad bi nekatere spomnil, da je imelo politično angažiranje nemških študentov v 19. stol. in dobršen del 20. stoletja v večji meri in tudi izrazito konservativen — reakcionaren značaj. Gotovo je, da so nekateri študentje v Nemčiji še danes takšni, vendar so potisnjeni ob stran. Politično sceno v Nemčiji, ko je govora o študentih, karakterizira zares izrazito napredna, revolucionarna, levičarska usmeritev.

Sesti argument je stališče do tradicionalne levice. Nikoli prej niso študentska gibanja v svetovnem merilu spodbijala obstoječo tradicionalno levoico in nastopala proti njej tako kritično in s takšnim nezaupanjem kot to pot. To se skoraj enako nanaša na vse struje in grupacije tradicionalne levice, na komunistično, socialnodemokratsko in na socialistično.

Če upoštevamo vse te momente, mislim, da se lahko zedinimo, da sedanje dogajanje zagotovo pomeni novo politično kvaliteto v svetovnem merilu. Prejšnje progresivne revolucionarne sile česa takega niso imele pred seboj, najsi bo kot partnerja ali kot političnega nasprotnika.

Hotel sem nekaj povedati tudi o tem, ali je študentsko gibanje univerzalni svetovni fenomen, in posebej, ali bi se dalo govoriti o svetovnem gibanju. Mislim, da je veliko razlogov, da je svetovni fenomen dogajanje, ki kroži po svetu kot babbav in ene straši, druge pa inspirira in ohrabruje za bodočnost. Nedvomno so razlike. Težko je najti dve državi s popolnoma istovetnim študentskim protestnim gibanjem. Kljub vsem tem razlikam, mislim, je možno dokaj zanesljivo trditi, da imajo vsa gibanja veliko skupnega. Skupna je v prvi vrsti radikalna kritika, spodbijanje osnovnih institucij sedanje družbe. Taka gibanja lahko na ta ali oni način zasledimo v vseh državah od Latinske Amerike do Japonske; kažejo se v izrazito antikapitalističnem in antiavtoritarnem značaju večine zahtev in akcij.

Podobni so tudi argumenti, s katerimi gibanja študentov kritizirajo sedanje družbene sisteme. Skupne poteze številnih študentskih gibanj vidim končno v tem, da so zelo prepričljiva kritika sedanjega gibanja, najsi bo kapitalističnega na Zahodu ali birokratskega sistema v državah Vzhodne Evrope. Vendar je izdelava in formuliranje določenega novega pozitivnega koncepta skoraj pri vseh dokaj šibka točka. Zanimivo je pripomniti, da so vsa študentska gibanja še šibkejša, ko je treba izdelati politiko in koncepcijo poti, po katerih naj bi se novi tip družbe realiziral.

Zavzel bi se posebno za preciziranje našega stališča do teze o pojavu in delovanju svetovnega študentskega gibanja. Mislim, da to lahko storimo le pogojeno, čeprav vsi pogosto govorimo o »svetovnem študentskem gibanju«. Sodim, da je termin »svetovno študentsko gibanje« z znanstvenega gledišča popolnoma nevzdržen. Posebej glede na zgodovino socializma in delavskega gibanja, ker so desetletja podlegali podobnim mitom. Eden od teh mitov, s katerim skuša obračunati zlasti naša politična teorija, je mit o mednarodnem delavskem gibanju. V zadnjem času je večina ljudi v naši državi, ki se poklicno ukvarja s temi raziskavami, sprejela stališče, da je to resnično mit, da v sodobnem svetu ni takšne skupnosti, ki bi jo lahko imenovali svetovno delavsko gibanje. Prav tako ni tudi »svetovnega študentskega gibanja«. Po vsej verjetnosti bi se dalo tudi dokazati, če želimo biti precizni, da je v nekaterih državah več študentskih gibanj, in ne eno samo. Zakaj ni

sprejemljiv izraz »svetovno študentsko gibanje«? Zato, ker predvideva skupnost politično organiziranih ljudi, ki imajo minimalno politično, ideološko in, kar je zlasti važno, organizacijsko kohezijo. Takšna kohezija je nujna za racionalno koordiniranje akcije večlanjenih posameznikov, skupin ali organizacij. Študentske organizacije, ki delujejo v številnih državah, navadno nimajo lastnosti političnega gibanja. Tudi v svetovnem merilu česa takega ni, v doglednem času ne bo in niti ni treba, da bi bilo. Prihodnost študentske akcije, študentskega gibanja ni, kot je nekdo zjutraj bolj v šali dejal — ustvarjanje študentske internacionale. Zato je korektno, če govorimo o študentskih gibanjih v sodobnem svetu in ne o svetovnem študentskem gibanju.

Zadnji moment, na katerega sem hotel opozoriti, je naša diskusija o vzrokih, ki so pripomogli, da se je v zadnjih letih po vsem svetu razplamtel tako silovit in obsežen val študentskega nezadovoljstva, nemira, politične akcije in političnega gibanja.

Mislím, da je naša dopoldanska diskusija veliko prispevala k razumevanju tega vprašanja pri nas. Glede tega nisem tak pesimist kot tovarišica Lihtova. Meni je bila ta diskusija zelo koristna zlasti iz dveh razlogov:

Nihče, ki je skušal prispevati k tej temi, ni šel po poti nekaterih raziskovalcev, ki iščejo nekakšen vseobsegajoči dejavnik bodisi ekonomske, politične, ideološke, psihogene ali kakršnekoli vrste. Diskutanti so poudarjali, da je več faktorjev. Mislím, da moramo vsi v naših nadaljnjih razmišljanjih iti resnično po tej poti.

Bilo je tudi zelo koristno, da diskutanti niso šli po tisti lažno marksistični liniji, ki pravi, da so korenine tega gibanja v protislovjih sodobnega sveta. Vsi lahko tako rečemo in na ta način pojasnimo nove težnje v glasbi, gledališču, ekonomiki in v politiki študentov. Gotovo je, da nismo veliko pomembnejši, ampak si dajemo nekaj prizvok učenosti, če povemo, da vse izhaja iz družbenih protislovij. Zastavlja se vprašanje, iz katerih protislovij, pa celo ko smo jih indicirali, je treba dokazati, da obstaja vzročno-protisloven odnos.

Čeprav sem bil zjutraj zelo zadovoljen s tistim, kar sem slišal, bi želel nekaterim kolegom postaviti nekaj vprašanj.

V dopoldanski diskusiji so bili navedeni številni faktorji družbeno-ekonomske in politične strukture, za katere je resnično zelo verjetno, da so vplivali na pojavljanje študentskega nezadovoljstva.

Strinjam se zlasti z razlaganjem tovariša Vrcana, ki je pokazal na problem strukture družbene moči in na problem monopola politične oblasti. To je gotovo eden od ključnih faktorjev. Navedeni so tudi zelo pomembni momenti socialne neenakosti kakor tudi politične hipokrizije, ki je prisotna zlasti v uradni politiki sedanjega sveta. Vendar bi ob tem želel postaviti vprašanje: Ali so se ti momenti pojavili v zadnjih treh ali štirih letih? Trdim, da se niso. Politična moč pred dvajsetimi ali tridesetimi leti ni bila bolj in bolj demokratično razvrščena. Hipokrizije ni bilo pred tridesetimi leti manj, bilo jo je več. Tudi socialne neenakosti je bilo več, nepravilnosti tudi. Človekova svoboda je bila omejevana na različne načine, morda celo bolj kot danes. Če se zedinimo, da so vsi momenti obstajali tudi pred desetimi, petnajstimi ali tridesetimi leti, a takrat ni bilo tako pomembnih študentskih gibanj, se vprašajmo, ali smo prišli do odgovora na vprašanje, ki nas muči? Očitno je, da je odgovor na vprašanje o vzrokih sedanjega študentskega punta veliko bolj zamotan.

V iskanju odgovora na omenjeno vprašanje bi morali upoštevati naslednje:

Vsi navedeni faktorji so obstajali še prej. Morda je značilnost zadnjih let ta, da so se pojavili istočasno in da je prav zato prišlo do njihove interakcije.

Pojavili so se tudi nekateri novi momenti v družbenih strukturah na Zahodu in na Vzhodu. Ti so spodbudili nezadovoljstvo študentov. Če sprejmemo to tezo, bi morali povedati, katerih momentov prej ni bilo in kateri so se pojavili zdaj in delujejo zdaj.

Gotovo bi nam naša analiza morala pokazati, v čem je razlika med osnovnimi bazičnimi viri in med neposrednimi vzroki študentskih nemirov in puntov.

Navadno pri analizah pozabimo na moč zgleda. Če so se hkrati razplamtela gibanja v veliko državah, lahko to spodbudno vpliva na druge države. Razumljivo, če v tistih državah ni socialnih potreb po nujnosti radikalnega političnega angažiranja mladine, zlasti študentov, tedaj spodbuda drugih držav ne bo imela širšega odmeva.

Ker je govora o neposrednih pobudah študentskih radikalnih razpoloženj in akcij, misli da je treba poudariti zlasti naslednje:

Vojna v Vietnamu oziroma agresija ZDA je bila izjemoma pomemben dejavnik, da se je sprožila politična akcija mladine.

Enako pomemben je boj proti nerazumljivi tekmi v nuklearnem oboroževanju. Slednji za nas ni bil nikoli posebno pomemben. Toda več let sem živel v nekaterih od teh držav in tam sem že pred desetimi leti opazil, da je ta problem mlado generacijo zelo prevzel.

Pomemben je tudi nerazviti del sveta. Mislim, da se je človeštvo v zadnjih letih prvič povsem soočilo z velikim jezom, ki ločuje belce od barvancev, ta jez pa sovпада z jezom, ki ločuje ljudi, ki imajo dovolj hrane, in tiste, ki je nimajo. Mlada generacija je prva na zelo dramatičen način reagirala na to, eno od osnovnih protislovij sodobnega sveta.

Pobuda za študentska gibanja je vsekakor tudi izjemna ekspanzija visokega šolstva prav v zadnjih desetih letih. Velika Britanija je od srede 13. stol. do 1955. leta formirala 22 univerz, v zadnjih petnajstih letih pa je bilo ustanovljenih še 24 univerzitetnih centrov.

Naša doba je čas izredno močne afirmacije svobodnega duha, človekove emancipacije, njegovega upora proti vsem oblikam zatiranja, uzurpiranja in krivice.

To so morda nekateri neposredni vzroki, ki so v zadnjem času vplivali na politično angažiranost študentov.

...

Dobrica Ćosić:

Prepričan sem, da je akcija beograjske univerze junija 1968 eden najpomembnejših družbenih dogodkov v zadnjem desetletju. Ta akcija ni pomembna samo zavoljo novih idej. Dogodki so namreč opozorili na izredno razburljivo in silovito revolucionarno stremljenje generacije, ki hoče postati zgodovinski subjekt. Junijski dogodki na beograjski univerzi pomenijo silovit moralni vrelec, trajno in plodno inspiracijo mlade generacije. In ne le njej. Želeti je, da bi inspirirali tudi našo kulturo na sploh. Kaj ti dogodki določeneje pomenijo?

Predvsem menim, da se beograjska univerza prvič v moderni zgodovini srbske družbe kaže kot enoten politični in družbeni dejavnik, ki poudarja splošne interese in cilje. Poleg nekaterih nacionalnih in patriot-

skih določil v bližnji in daljnji preteklosti ne poznam nobenega družbenega dejanja, ki bi bilo tako avantgardno kot je bil beograjski junij 1968. Včasih se mi zdi, da junijski dogodki na beograjski univerzi moralno in idejno napovedali novo dobo beograjske uuevrze in da so nekak poziv k novi vlogi inteligence v naših razmerah.

To je prva revolucionarna akcija množic v naši sodobni družbi. Ta akcija je resno pokazala na nujnost revizije obstoječe ideološke koncepcije družbe, na odstranjevanje tistega v koncepciji, kar je stalinistično in proslalistično, na odpravo pojmovanja, ki izključuje revolucionarno akcijo množic v sistemu proletarske oziroma socialistične oblasti. Zdi se mi, da je možnost revolucionarne akcije množic eden izmed pogojev obstajanja in realnosti socialistične demokracije.

Studentska mladina prehaja v juniju iz etape privrženosti in resignacije v etapo obnavljanja svojega zgodovinskega subjekta, v etapo organiziranega poudarjanja avantgardnih revolucionarnih teženj mlade generacije.

Junijsko gibanje na beograjski univerzi družbo opozarja, da se je določena tradicionalna politika in kulturna zgodovina vendar končuje in da je tudi čas končati jo. Po nalogah in možnostih smo pred novo ero.

Ali smo povsem pripravljeni hitreje postajati sodobna socialistična, kulturna družba? To je neogibno vprašanje sedanjega trenutka. Sam nanj ne odgovarjam z apriornim optimizmom, toda čutim rojevanje upanja, slutim možnosti in perspektive ter verujem v nujnost intelektualne angažiranosti.

Nekoliko поблиže o vzrokih, motivih, povodu:

Studentsko oziroma univerzitetno akcijo junija sem doživljal kot revolucionarno negacijo določene stvarnosti, ki po vsebini ni dovolj socialistična, demokratična in je zato neprimerna za popolnejše poudarjanje družbene in ustvarjalne biti mlade generacije. S tem mnenjem ne bi želel istočasno povedati, da je samo zaradi subjektivnih vzrokov in zaradi sedanje politične birokracije naša družba še premalo socialistična in premalo demokratična. Mislim, da so vzroki veliko bolj zamotani in zgodovinsko globlji. Bila bi demagogija ter popolnoma lažna in naivna politizacija stvarnosti, če bi našo družbeno problematiko, naše ne dovolj socialistične stvaritve razumeli edino kot problem moči ali nemoči političnega vodstva, če bi torej za vse naše nezadovoljstvo krivili le birokracijo.

Junijska akcija beograjske univerze je po mojem mnenju močan protest proti ideološki in politični nedoslednosti v imenu socializma; to je upor za večjo resnico, za večjo poštenost v družbi. To je protest proti moralni hipokriziji naše birokracije — politične, gospodarske in kulturne. To je torej odpor do določenega nedemokratičnega stanja, ki karakterizira jugoslovansko družbo — ne glede na njene nedvomne razvojne rezultate in progresivne tendence, ki se kažejo v splošni liberalizaciji in načelni politični zavrnitvi stalinističnega modela družbe.

To je tudi zahteva po ukinitvi ideološkega monopola funkcionarske ideologije in preseganje funkcionarske ideologije. To je zahteva po ideološki, politični in moralni obnovi našega celotnega revolucionarnega gibanja in Zveze komunistov. To je upor proti socialni krivici, ne le podedovani, ampak tudi reproducirani v naši ureditvi, z našim političnim in ekonomskim sistemom. To je izredno kategoričen protest proti privilegiranosti in družbeni neenakosti.

To je akcija po doslednejšem in v vsakem primeru bistvenejšem, demokratičnejšem in humanističnejšem uveljavljanju samoupravljanja,

ki grozi, če se revolucionarno in smotrno ne obnavlja in ne obnovi, da bo z obstoječimi inercijami resno kompromitiral to, nedvomno danes politično in humanistično najnaprednejšo socialistično orientacijo, to resnično edinstveno zgodovinsko priložnost naše generacije.

Študentsko gibanje je izraz totalne krize institucionaliziranih in zbirokratiziranih mladinskih organizacij. Če je bilo treba po juniju v resnici kaj pričakovati, mislim, da je bilo realno pričakovati zamenjavo ter obnovo mladinskih organizacij in mladinskega gibanja, preobrazbo tega gibanja z naloge transmisije na položaj enakopravnega družbenega dejavnika. To je bila edinstvena priložnost za bistveno reformiranje in revolucioniranje mladinskega gibanja na podlagi moralne in idejne izkušnje in zanosa tega univerzitetnega in beograjskega junija.

Nekaj besed o vsebinski problematiki študentskega gibanja:

V naših razmerah bi študentsko gibanje na socialistični in revolucionarni podlagi lahko širilo svoje neposredne cilje v integralno kulturno gibanje, gibanje za idejno, etično in kulturno obnovo naše družbene zavesti, naše nesodobne, epske, spolitizirane nacionalne zavesti, in to obnovo širilo v smeri emancipacije od balkanskega primitivizma, nacionalističnih in ideoloških mitov k sodobni humanistični univerzalnosti.

Nujen se mi zdi napor po družbeni aktivizaciji celotne mlade generacije, posebno po obnovitvi njene zavesti, njenih kolektivnih idealov, morale in vrednotnih ciljev. Spoznavam, da pojavljanje študentskega partikularizma in sektaških stališč do ostale mladine zelo resno kažejo problem vizije študentov, študentskega razumevanja zgodovinskih razmer, pogojev in nalog celotne generacije. Ni prav pozabljati, da so študentje, vzeto nasploh, vseeno privilegirani del mlade generacije, pa naj še tako težko žive.

Idejne vrednote študentskega gibanja bi bile še večje, če bi v njih močnejše izstopal realizem z zahtevo po materialnih potrebah in večje ambicije o obćedruženih kolektivnih ciljih in večjih intelektualnih zahtevah do sebe.

Kaj nam je v kulturi določeneje ostalo od naše junijske akcije? Menim, da se je kulturna sfera naše družbe vznemirila zaradi močne težnje po etičnosti in revolucionarnosti. Verujem, da se rojeva nova mladinska intelektualna skupina, da v našo družbo in naše družbeno življenje vstopa resnično nova intelektualna generacija, ki, zdi se mi, po pravici vzbuja resnični optimizem. Ni težko zapaziti, da se rojeva nov mladinski in intelektualni antikonformizem.

Dr. Svetozar Stojanović:

V jugoslovanskem političnem žargonu se pogosto uporablja izraz »naša samoupravna družba«. Toda to je ideološka tančica, ki jo družbena in znanstvena kritika še ni popolnoma zavrnila. Bežen pogled na prave centre moči in odločanja pri nas kaže, da »samoupravna družba« obstaja samo v ideologiji, dejansko pa so le samoupravne skupine v bazah in dokaj močna etatistična struktura nad njimi.

Na naši ideološki sceni delujejo poleg socialističnih tudi etatistične in drobnoburžoazne sile. Seveda tudi slednje se kažejo za socialistične. Torej, tudi drobnoburžoazna ideologija operira s pojmom »samoupravljanje«, vendar ga pojmuje kot vsoto med seboj izoliranih in nasproti postavljenih skupin, ki se vedejo kot »kolektivni kapitalisti«.

Vse do študentske akcije so bili pri nas bolj ali manj pasivno in z grozo pričakovani izidi spopadov različnih idejno-političnih orientacij na vrhu ZKJ in države. Ta nivo je bil docela neprosojen za t. i. navadnega človeka, ki ni vedel, za kakšne orientacije gre, niti, kdo so njihovi nosilci. Dotedanje akcije, na primer številni štrajki, politične scene niso mogle dovolj osvetliti, ker so bile to med sabo izolirane, v glavnem sindikalistično usmerjene skupine. Tedaj pa je nenadoma prišlo do eksplozije študentskega revolta, ki je prisilil nekatere ljudi in vse politike, da do tega zavzamejo svoje stališče. Nekateri politiki so bili iz sebe od jeze, med drugimi tudi zato, ker so bili prisiljeni vreči s sebe demokratično-socialistično masko in spregovoriti kot pristaši državne moči.

V stilu »permanentne revolucije od zgoraj« je bila največ, kar je bilo sploh še mogoče pričakovati: planirana, organizirana in z vrha dozirana akcija, ki naj bi imela hkrati radikalni značaj! Soočeni s tako masovno in radikalno akcijo, kot je bila junijska, mnogi politiki po inerciji sklepajo, da je organizirana, tokrat v tako imenovanem političnem podzemlju. Odtod tista, v celoti zgrešena ocena o »reakcionarni politični zaroti«, ki jo je javno izrekel visok voditelj, a je niti do danes ni znal razložiti. On pripada tipu politikov, katerem spontana akcija pomeni knjigo s sedmimi pečati.

Reakcije nekaterih politikov na študentsko gibanje so v celoti razblinile iluzije o navidez do končnem obračunu z etatističnimi silami na IV. plenumu CK ZKJ. Tisti, ki so v to verjeli, so s tem pokazali svojo skrajno naivnost in pomanjkljivo poznavanje birokratizma.

Ko je eksplozivnost študentskega gibanja uplahnila, je partijsko vodstvo prišlo do tihega sporazuma, naj bi se teme izogibali, da ne bi prišlo do odkritega razcepa pri oceni študentskega gibanja. Zato je IX. kongres ZKJ popolnoma obšel ta problem.

Nekdo je v diskusiji zastavil vprašanje, zakaj ni Jugoslavija dovolj privlačna za tako imenovano novo levico v svetu. Odgovor je zelo preprost: zato, ker naša politika ni niti dovolj levičarska niti dovolj demokratična. To je razgrnilo naše študentsko gibanje in to so pokazale reakcije nanj. Vzroke takšne politike je treba iskati ne samo v naši nerazvitosti in pomanjkanju demokratične tradicije, ampak veliko bolj v mejah, ki jih postavljajo procesu socialne revolucije dominantne sile v ZKJ. Nihče, ki je objektivni, ne more zanikati doseganjih rezultatov. In vendar, številni dosežki, za katere velja, da imajo mednarodni pomen, ostajajo izključno le na domačih relacijah. Primer: v novem statutu ZKJ je sankcionirana pravica člana partije, da o b d r ž i s v o j e mnenje tudi, ko ostane v manjšini. (Mimogrede — tudi doslej mu nihče tega ni mogel preprečiti, četudi bi želel, zato torej dejansko ostane vprašanje, ali ima član pravico javno zastopati svoje mnenje tudi, ko ostane v manjšini.) Toda po nedavnem kongresu KP Italije, na katerem je prišlo svobodne diskusije in do izvolitve različno orientiranih predstavnikov v CK, navedena sprememba statuta ZKJ ne pomeni zunaj lokalnega okvira nič novega.

Gotovo je dobro, da Jugoslavija ni vabljava za trockistični in maoistični del »nove« levice, ker je to, dovolite, da se tako izrazim, nova stara levica. Resno pa se je treba zamisliti nad tem, da naša država ni bolj privlačna za demokratično-komunistični del nove levice.

Ko smo že pri t. i. novi levici, poskušajmo odgovoriti na vprašanje, s čim maoizem privlačuje mlade ljudi na Zahodu. Predvsem mislim, z

asketskim in pauperističnim komunizmom. Asketizem in beda sta videti romantična in vabljiva za mladino, ki živi v tako imenovani potrošni družbi. Zato reagira proti njenemu vulgarnemu hedonizmu. Drugi faktor je udeležba ljudskih množic v kitajskem političnem življenju. Ker za tem gibanjem množic ni moč videti njihovih manipulantov, se to gibanje lahko kaže mladini na Zahodu kot odraz dejanske demokracije, v razliko od formalne pri njih. Tretji element je vztrajanje na vlogi morale. Toda ta kolektivistični tip morale na noben način ne bi mogel biti vzor demokratsko-humanistični novi levici, ker izključuje svobodo osebnosti.

Toda vrnimo se k našemu študentskemu gibanju. Številni študentje mislijo, da so poraženi in so se zato pasivizirali. Toda resnični revolucionarni elementi študentskega gibanja bi morali vedeti, da jih čaka dolgotrajen političen boj, ki bo spreminjal svojo obliko. Študentsko gibanje, če ga opazujemo kot začetek angažiranosti, po mojem mnenju ne samo, da ni poraženo, ampak je močno vplivalo na družbeni razvoj. To še ni dovolj vidno, ker v ZKJ demokratsko-socialistična (v nasprotju z etatistično na eni in drobnoburžoazno na drugi strani) »struja« ni tako močna, da bi se upala odkrito sklicevati na študentsko gibanje. Če se bodo stvari prav razvijale, bo v petih do šestih letih prišlo tudi do tega.

Študentsko gibanje je zadalo velik ideološki (čeprav še vedno ne dovolj praktični) udarec drobnoburžoaznim silam v ZKJ in celotni družbi. V smernicah in resoluciji IX. kongresa je prišlo do pomembnih korektur glede na resne drobnoburžoazne tendence pred junijskimi dogodki. Od tistega časa se vnovič poudarjajo principi solidarnosti, govora je o prevelikih socialnih razlikah, o potrebi po kombiniranju tržišča in planiranju in proti laissez-fair konceptiji blagovnega gospodarstva v socializmu ipd. Pri tem so ideje nekaterih intelektualcev-humanistov molče prevzete, čeprav se njihovi avtorji še nadalje napadajo kot »oportunisti«. Veliko manjši uspeh je imelo študentsko gibanje v boju proti etatističnim silam. Naš družbeni razvoj se bo še relativno dolgo gibal ob robu prepada, ki odkriva pot v desno — v etatizem.

Eden od pomembnih rezultatov študentske akcije je ta, da so njeni nosilci prišli do globljega spoznanja o naši družbi in zlasti o stvarnih centrih moči v njej. V juniju so številni študentje presenečeno in zbegano vprašali, od kod v »samoupravni družbi« tako brutalna reakcija proti njim. V tem času so zgubili politično nedolžnost in več ne postavljajo podobnih vprašanj.

Študentje so prišli tudi do pomembnega sklepa, da je bila tolikšna množičnost njihovega gibanja deloma umetna tvorba, zlasti glede na sodelovanje učiteljev. Zelo hitro so odpadli tisti učitelji, ki so bili eksponentni etatističnih in drobnoburžoaznih sil zunaj univerze in ki so si prizadevali, da sebi v prid manipulirajo s študentskim gibanjem. Niti za hip ni bilo prav, da sodelujejo tako v demokratsko in levičarsko nastrojenem gibanju, kot je bilo junijsko. Hitro so odpadli tudi tisti učitelji, katerim je bil edini motiv sodelovanja varovanje dostojanstva univerze pred naskokom policije na študente.

Vsem je znano, da so po juniju študentska zborovanja in študentski tisk povsem drugačni kot pred tem. Izkazalo se je, da manipulacija več ne pomaga in da bodo morali tisti, ki hočejo obračunavati z njimi, odvreči demokratično masko in se zateči k ostrim ukrepom. Vendar je znano, da je uporaba sile pri delovnih množicah te države zelo nepopularna in bi to lahko bil za etatistične sile zelo nevaren bumerang.

Želel bi predvsem povedati nekaj besed o študentskem gibanju nasploh. Gibanje je vsekakor možno opazovati na dva načina: kot univerzalno gibanje ali gibanje s specifičnimi nacionalnimi oblikami, ki so se na primer očitno pokazale v naši državi.

Jaz sem seveda pristaš stališča, da je naše študentsko gibanje specifičen del univerzalnega, svetovnega gibanja mladih ljudi proti obstoječim institucijam, ki mlademu človeku ne dajejo upanja za progresiven razvoj.

Mislim, da študentsko gibanje odraža duha določene dobe, ta doba pa je potencialno revolucionarna. Ta nazor potrjuje dejstvo (izrazil ga je Marcuse v majhnem sestavku »Mir kot utopija«), da so obstoječi avtoritativni režimi po svetu do zob oboroženi. Ti režimi dejansko preprečujejo možnost za uresničitev revolucionarnih situacij. To pomeni, da živimo v stanju navideznega miru, miru, ki je le obdobje kratkega premora med permanentnimi vojnami. Zgodovinske kataklizme in človeške nesreče lahko spravi s poti samo permanentna revolucija. Samo takšna revolucija bi lahko pomenila resnično negacijo vseh obstoječih avtoritarnih institucij. Te institucije po svojem bistvu nenehno začenjajo vojne (pogosto celo več vojn v življenju ene same generacije). Mislim, da je to resnico najbolj osvetila in potrdila vojna v Vietnamu. Naredila jo je tako rekoč čutno otipljivo, evidentno. Vsa pošastna sredstva za masovno uničevanje s pomočjo najsodobnejše tehnike so pokazala, kam pelje uničevanje človeškega dela in kako pošastne perspektive se človeštvu ponujajo.

Mladina, zlasti študentska, je to situacijo dobro začutila. Zato so se mladi, od nekdanj pod patronatom starejših, ki so jih vodili v različne nesmiselne svetovnozgodovinske kataklizme, v hipu zavedli situacije in so pokazali, da niso več pripravljeni biti goli objekti. To se nanaša tudi na tiste države, katerim je bilo pred tem bolj ali manj prizaneseno takšno uničevanje. Mislim, na primer na ZDA, kjer mladi neodvisno od revolucionarne marksistične ideologije ali celo brez njene prisotnosti poskušajo najti izhod iz te nemogoče situacije.

Danes je nedvomno, da živimo v svetu brez bodočnosti ne glede na formalno ideološko usmerjenost posameznih režimov. Če svet, kakršen je, ne bo doživel korenitih socialnih sprememb, potem resnično nima bodočnosti. Ker mladini po naravnih zakonih pripada bodočnost, je ta, po vsej verjetnosti, eksistencialno najbolj zavedna in zainteresirana, da se obstoječi svet spremeni in postane smislen. Mladina se zavestno in instinktivno upira obstoječemu svetu, ki konec koncev producira in reproducira ne le življenje, ampak pravo uničenje mladih življenj v klavnicah različnih vojn in za raznotere problematične interese in cilje.

Zavedam se dejstva, da študentskega gibanja ni treba niti precejevati niti podcenjevati. Je to, kar je. Takšno, kakršno je, je nekaj lepega in velikega. Gibanje ni tako veliko po jasnosti svojih ciljev, po tem, kar bi navdušilo ljudi, ki racionalno preiščujejo, tj., ki računajo z zelo dolgimi perspektivami. (Morda je ta zavest o ciljih prišla najbolj do izraza v našem študentskem gibanju.) Zdi se, da dobiva študentsko gibanje svojo vrednoto zaradi svoje poti v negotovost, zaradi svoje utopične dimenzije, zaradi svojega juriša v nebo — če uporabim Marxov izraz iz »Meščanske vojne v Franciji«. To gibanje je pravzaprav velik nasprotnik tako imenovane realne politike, ki se v svoji končni bilanci kljub vsemu zaključi z vojno katastrofo in racionalnimi spopadi.

To je upor mladosti, ki je prežeta z duhom in ideali zedinjenega človeštva in humanosti in ki ga, kolikor koli bi bile obstoječe univerzitetne strukture tesne, konservativne in omejene, lahko doseže z univerzitetno izobrazbo ali z lastnim izobraževanjem, ki se spopada z univerzitetno omejenostjo.

Torej, govora je o upor proti obstoječemu stanju, upor, ki po mojem mnenju pomeni hkrati tudi upor proti vsem oblikam nesreče, ki zadevajo človeštvo, predvsem proti revščini in bedi. To je upor tudi proti duhovni bedi, ki se v svoji agresivnosti širi in grozi, da bodo upravljanje s človeštvom prevzemali ljudje s kanarčkovimi možgani. Nisem pristaš Lambrozove teorije, da bi lahko sodil ljudi samo po njihovi fiziognomiji. Toda, če človek pogleda fiziognomijo nekaterih vojnih ministrov, bo lahko videl, kakšen je intelektualni potencial ljudi, ki v resnici razpolagajo z življenji, upi in srečo milijonov.

V tej smeri je treba ocenjevati sedanje študentsko gibanje in mladinsko gibanje v svetu sploh. Čeprav nisem pristaš akcije zaradi akcije, lahko trdim, da ta mladost hoče nekaj novega. Ona v praksi išče to novo ali, kot pravi stari Bloch, začenja razbijati po notranjosti posode, ki je na obeh straneh hermetično zaprta z institucionalnimi okviri.

Veliko v študentskem gibanju je po mojem mnenju okoliščina, da prakticira nekako revolucijo, ki morda ni revolucija v klasičnem pomenu besede oziroma ne ustreza prejšnjim teoretičnim shemam revolucije. Morda gre za svojevrstno kombinacijo tistega, kar je bilo revolucionarnega in domiselnega v preteklih heterogenih socialističnih gibanjih. Od tod pojav (o katerem so nekateri tu govorili), da sedanje gibanje, razočarano nad dogmatičnim stalinizmom, vse bolj izbira določene anarhistične alternative. Znano je namreč, da so se anarhisti v državljanski vojni v Španiji odlikovali po svojem osebnem stališču, po svojem heroizmu, da so bili po svojem vedenju in morali pogosto nad komunisti. To lahko nasprotuje navadam in naivnim predstavam, ki veljajo za anarhizem. Anarhisti navadno pomenijo ljudi, ki vse podirajo in uničujejo in ki za seboj ne puščajo sledov človeškosti. Toda anarhisti v španski državljanski vojni so pokazali številne primere tistega, kar bi Njegoš poimenoval »človečnost, нравne vrednote in junaštvo«, vendar so jih, kljub temu ali morda prav zato stalinistični in drugi oblastniki brutalno likvidirali. Vendar ni samo moč osebnosti tisto, kar bi bilo morda vredno omeniti v anarhistični ideji. Več je govora o tistem silovitem poudarjaju značaja družbene organizacije, ki se formira od spodaj navzgor in ne od zgoraj navzdol. Ta misel dosledno opozarja na možnost prebujanja iniciative množic in na možnost uresničevanja hrepeneče želnege ideala o neposredni demokraciji, demokraciji, ki ne pomeni nič drugega kot sodelovanje množic pri reševanju lastnih življenjskih vprašanj in sodelovanje pri določanju lastne usode.

V družbi tam, kjer ni bede v klasičnem pomenu besede, pomeni študentsko gibanje upor proti konzumentski ideologiji družbe, ki se imenuje »družba izobilja« ali potrošniška družba. Mnogim se zdi ta ideologija lepa, mirna in plemenita. Toda tu je prezrto dejstvo, da je v kupčijah možno čudovito manipulirati z ljudmi in da prav zato klasična sredstva terorističnega vladanja niso sploh več potrebna. Proti takšni vrsti manipulativne oblasti ali proti prikriti avtoritarni oblasti se verjetno najbolj upirajo študentje v tako imenovanih razvitih državah.

Mislím, da bi bilo popolnoma zgrešeno (to je bilo na nek način možno zaznati v dopoldanski diskusiji), če bi študentsko gibanje ocenje-

vali na znan način: nič novega pod soncem. Tako imenovani zgodovinski zorni kot prihaja pogosto do izraza, ko se novi pojavi pojasnjujejo po analogiji s starimi. Ta namreč veruje (kot Karl Mannheim), da so projekti, ki se v preteklosti niso uresničili, nerealni in nemogoči.

Da pa študentskega gibanja ne bi precenili, je treba v njem gledati, kot je bilo večkrat omenjeno, samo možnost »detonatorja« bodoče revolucionarne spremembe obstoječega sveta. Ker intelektualec, ki je vezan na svoj narod in z njim deli svojo usodo, če je pošten in resnicoljuben, lahko vedno prej zve za stvarne potrebe in interese svojega naroda. Samo v tem primeru je intelektualec — če uporabim Blochov izraz — oko in duša naroda: in izraža njegove skrite misli in hrepenenje, on jih formulira. V tem smislu mladi ljudje — intelektualci — morda pomenijo znanilce, ki bodo ta hiperinstitucionalizirani svet pripeljali do vprašanja o možnosti obstoja in ga zamenjali z boljšim človeškim svetom.

Nadalje bi želel zastaviti še tole vprašanje: Kaj pomeni študentsko gibanje kot izveninstitucionalno gibanje? Govorim načelno, ker so se tudi v naših uradnih kritikah slišale obsodbe takega gibanja. Z drugimi besedami, obsojano je gibanje, ki ga ni mogoče institucionalno kontrolirati, nato pa je dodajana nadaljnja varianta — da je to gibanje, ki teži k večpartijskem sistemu, itd. (Kot da večpartijski sistem ni institucionaliziran.) Tedaj je možno grmaditi celo vrsto podobnih hipotez in ugibanj. Toda, neinstitucionalnost mladinskega in študentskega gibanja ni nič drugega kot spoznanje, da so postale obstoječe institucije zavora družbenega napredka, ker v njihovih okvirih ne obstajajo možnosti za resničen demokratični dialog. Z drugimi besedami: ko te institucije postanejo sklerotične, je treba nastopiti proti njim. Kolikor mi je znano, študentsko gibanje ni naperjeno proti ljudem kot ljudem, ne insistira na boju človeka s človekom, ampak na boju človeka proti institucijam, ki kot nehumane človeške tvorbe pritiskajo človeka in mu ne dovoljujejo priti do kakršnegakoli človeškega izraza. Pomen gibanja je v tem, da predstavlja marksistično spoznanje, kaj naj bo revolucija in proti čemu je lahko vodena, da pri tem še ostane revolucija in ne goli ter slepi revolt.

Ob koncu bi rad povedal še nekaj besed v zvezi s prej zastavljenimi vprašanji. Namreč tu, tako kot v svetovnem študentskem gibanju, poudarjamo vzor Kube in Kitajske kakor nečesa različnega od tradicionalnega socializma. Govori se, približno, da na Kubi in na Kitajskem revolucija ni bila institucionalna in da zato ni birokratsko degenerirana. Vendar obstaja zelo težak in resen problem: če tam ni klasične strukture birokratske oblasti kot v drugih državah (recimo v tistih, ki so grajene po klasičnem socialističnem vzorcu), kljub vsemu že sam kult voditelja in oborožene armade (posebno na Kitajskem) priča, da — četudi ni klasične stalinistične oblasti — vseeno obstaja kombinacija birokratizma in harizmatične oblasti. Zato bi, v smislu nekakšne na novo osvobojene družbe, bilo težko govoriti o nekakšnih upih, ki bi nam jih lahko dala takšna družbena ureditev, kot je kitajska.

Popolnoma se strinjam s tovarišem Vrcanom o tem, kar je rekel o vedenju nekaterih intelektualcev in odporu študentov proti t. i. klasičnim univerzitetnim strukturam, kakor tudi s Sartrovim stališčem, da je študentsko gibanje postavilo vprašanje o možnosti obstoja ne samo različne družbene institucije, ampak tudi klasične univerzitetne strukture in njenega Raymonda Arona. Vendar se je treba vedno zamisliti ob

vprašanju: Ali ni tudi zunaj Francije kak Raymond Aron? Tak tip profesorja je po mojem mnenju mogoče srečati ne samo v kakšnih klasičnih konservativnih in bonapartističnih univerzitetnih strukturah, ampak ga verjetno lahko najdemo tudi pri tistih, ki mislijo, da so tak življenjski stil in tak način mišljenja že zdavnaj prekoračili. Raymondi Aroni so gotovo tudi pri nas in izrekam to stališče kljub riziku, da sem tudi sam vštet v kategorijo.

1968. leta smo doživeli nekaj, kar je podobno demokratičnemu vrenju 1948. leta v Evropi, vendar s to razliko, da se nova gibanja (kot 1948. leta) niso ustavila na naših nacionalnih mejah. Tako gledam na naše študentsko gibanje kot na del splošnega gibanja mladine naproti k napredku, kot na protest proti nekaterim utesnjenim družbenim strukturam in utesnjenim možnostim in proti družbeni sklerozi, kjer je obstajala (gotovo pa je, da je obstajala in da obstaja), razumem to kot naravno reakcijo proti nevarni psihologiji sikofanatikov in sinekuristov v naši družbi. Prvič v naši nacionalni zgodovini se je ta val svetovnega družbenega napredka in demokratičnega preporoda, ki postavlja resnične družbene probleme v središče dogajanj, prebil leta 1968 tudi v našo državo.

Zato bi bilo treba študentsko gibanje pozdraviti kot del splošnih progresivnih gibanj, ki nasproti družbeni s t a t i k i postavlja družbeno d i n a m i k o. Zato pomeni širjenje horizonta glede na zgodovinske možnosti in zavedati se moramo dejstva, da je svet postal tesen in da več ni možno govoriti o takšnih odnosih in relacijah, kakršne so morda bile pred drugo svetovno vojno ali celo prva leta po njej.

...

Dr. Dragomir Lukić:

Ko je izbruhnilo študentsko gibanje zlasti v Franciji, ki ni bilo samo študentsko ampak tudi delavsko, so se zbal ne samo politiki za oblast, ampak tudi sociologi za svoj monopol védenja, ker je gibanje skoraj popolnoma nasprotovalo domala enoglasnim predvidevanjem sociologov in političnih znanstvenikov v zadnjih dvajsetih letih. Priznati moram, da sem bil tudi sam med sociologi, ki so govorili o prenehanju ideologije in o depolitizaciji mladine. Izkazalo se je, da naša predvidevanja niso točna, in hvala bogu, saj mora mladina prevzeti nase breme političnega delovanja, če to želi ali ne. Bolje je, če to prevzame postopoma in se aktivira pravočasno, raje kot nepričakovano.

Čisto mogoče je, da zdaj, ko so se stvari malo pomirile in oddaljile, pričnemo z poživljanjem politikov in nas sociologov, ki si skušamo vnovič vrniti nekaj stare gotovosti. Čisto mogoče je, da to, kar bom povedal, dejansko pojasnujem z notranjim psihološkim faktorjem. Kljub vsemu bom povedal, kar mislim.

Stvari moramo gledati z distanco. Če smo junija in takoj po njem bili frapirani s tem, kar je bilo za nas absolutno nepričakovano, in smo stvarjem dajali veliko večji pomen, kot bi bilo treba, se bojim, da morda zopet pretiravam v drug smer.

Zdi se mi, da je bilo tu v glavnem govora o vzrokih študentskega gibanja, in mislim, da je to izredno dobro zajeto. Vendar me pri tem zelo moti to, ker smo po dogodkih postali vsi zelo pametni. V hipu vidimo, zakaj se je to moralo zgoditi in zakaj prav ta hip. Seveda točno vidimo prvo, drugo, peto, deseto skupino faktorjev, ki so dogodke po-

vzročili, medtem ko pred tem tega ni nihče videl. Tudi tu je dobro malo dvomiti. Bojim se, skratka, da smo preveč pametni.

Mene zanima nekaj drugega, nekaj, kar je veliko pomembnejše od iskanja vzrokov: Kakšna je dejanska moč in bodočnost tega, kar imenujemo študentsko gibanje.

Sicer pa mislim, da je to eno od glavnih vprašanj. Rad bi povedal, da se mi dejanska moč študentskega gibanja na osnovi socioloških analiz družbene strukture in tendenc družbenega gibanja ne zdi posebno velika ali vsaj, da je dovolj argumentov, ki kažejo, da je relativno skromna.

Da bi gibanje, kakršno je študentsko, uspelo, morajo biti izpolnjeni določeni pogoji.

Prvič — močna študentska skupina. Tu je bilo govora, da je ta poslej mnogo večja, da je dinamična in podobno. Vse to je res. Toda študentska skupina je: prvič — začasna, drugič — heterogena, tretjič — (v nasprotju s tovarišem Tadićem, ki pravi, da študentje vedo, kaj hočejo), mislim, da heterogenost ni le socialna in kulturna, ampak tudi ideološka in programska, ker ni nikakršne močne in enotne ideologije, ki bi tvorila relativno celovit sistem, v katerem bi bila zajeta zamisel nove družbe.

Če povem točneje: študentje so si bolj ali manj enotni v tem, česar nočejo, in se doslej razlikujejo v tem, kar hočejo oziroma v vprašanjih, kako postopati, da bi se ustvarila relativno popolna nova družba.

V nasprotju s tezo, da so študentje začasna skupina, je govora o tem, da se študentje nenehno obnavljajo. Toda tisti, ki je bil štiri ali pet let kot študent aktiven, vstopi v življenje. Potem ni več študent. Če se še dalje ukvarja s politiko in izraža določene interese, se mu bo morda posrečilo ustvariti nekaj tistega, kar je hotel doseči kot študent. Toda kot študent in dokler je študent, nima kakšne posebne, celovite in popolne ideologije, ki bi jo lahko uresničil. Torej, če kdo pozneje doseže kakšne uspehe, ne moremo sklepati, da je to študentski uspeh.

Bistvo stvari se zreducira na tole:

Študentsko gibanje ne more biti avtonomno gibanje ne glede na številnost, moč, ki so jo študentje dobili itd. Samo ne more biti vodilna družbena sila. Konec koncev se to reducira na staro diskusijo v zvezi z interpretacijo Marcuseja (o kateri Marcuse pravi, verjetno upravičeno, da ni točna), da so študentje lahko nosilci revolucije. Zdajle ne morem narediti sociološke analize, toda, na kratko, mislim, da se študentje morajo pridružiti ali postaviti na čelo koga drugega, ki ima dejansko družbeno moč ali pa ima vsaj možnosti, da bi jo dobil. Kdo je tisti drugi? Ne vidim nobene družbene sile razen določenega dela svobodne inteligence (ne uradniško-birokratske ali tehnokratske inteligence, ki je vezana na urad, plačo, na drobne interese itd. in pri kateri ne vidim perspektive, da bi postala revolucionarna in oporekajoča), ki je šibka, in delavskega razreda kot edine revolucionarne družbene sile.

Študentsko gibanje bi bilo lahko detonator te revolucije. Če pa kdo hoče biti detonator, mora imeti tudi razstrelivo, ki bo povzročilo eksplozijo. Zopet se vračamo k vprašanju, ali je sedanji delavski razred (tu govorimo o kapitalizmu v svetu) sposoben preiti v revolucijo, ali je revolucionaren ali pa se je tako integriral s potrošniško družbo, da tega ne zmore. Dejal bi, da obstajata dve mnenji o Marxovi koncepciji revolucionarnosti ali o izhodiščih, ki usmerjajo delavski razred in družbo v revolucijo. Ena koncepcija je klasična in označena za dogmatsko omejeno, vulgarno materialistično in podobno. Po tem pojmovanju so motivi revolucije materialni interesi in materialna beda ter pavperizacija v

materialnem in ekonomskem smislu. Morda bi lahko Mao Ce Tunga in do neke mere Castra vzeli za simbol sedanjih materialno bednih delov sveta, ki na nek način zahtevajo revolucijo prav zaradi materialnih motivov. Po drugi razlagi Marxa, ki je zdaj modernejše in ki se skuša prilagoditi potrošni in bogati družbi, je duhovna beda ali, če hočete, osiromašenje osebnosti, spreminjanje človeka v objekt tisti motiv, ki bo razgibal človeka, kateremu grozi nevarnost, da bo postal objekt in da bo osiromašen v svojem človeškem bistvu (k čemur prispevajo tudi njegove materialne dobrine).

Ne bi želel biti prerok, vendar mislim, da lahko sociološko gradivo za eksperiment o točnosti ene ali druge teze poiščemo v delavskem razredu v Zahodni Evropi in Ameriki. V določenem smislu ga lahko prenesemo tudi na socialistične države, čeprav je tam situacija povsem drugačna. Delavski razred je bil razen v Franciji in deloma v Italiji bolj ali manj pasiven.

Sodim, da moramo biti glede moči študentskega gibanja zdaj veliko bolj oprezní. Njegove ideje morajo biti predvsem jasne, relativno precizne in relativno popolne. To pa še niso. Ko nekega dne bodo takšne, — naj uporabim staro Marxovo frazo, za katero številni mislijo, da je Stalinova — tedaj bodo morale zagospodovati množicam, se vseliti v množico, da jih množica sprejme za svoje in da se bojuje zanje. Izkušnje, zlasti ravnanje francoskega delavskega razreda (ne glede na pogoje), mi pravi, da sedanji delavski razred, celo v najnaprednejši državi, še ni za revolucijo. V drugih državah, nočem govoriti o Ameriki, je revolucija še zelo daleč. Seveda, čisto možno je, da mi danes o tem govorimo, jutri pa nas bodo dogodki presenetili.

Kljub temu se mi zdi, da smo od nekdanj imeli marginalne revolucionarne skupine. Naj poudarim socialutopistične in anarhistične. Te so bile nepretrgoma vseh 150 let buržoazne zgodovine na robu, nikoli pa niso pomenile nekaj resnega, ker niso imele jasne in precizne ideologije in ker se jim ni posrečilo, da bi njihovo idejo prevzele pomembnejše množice, ki bi jih lahko tudi uresničile. Morda bo študentsko gibanje jutri bolj uspešno, vendar mislim — glede na argumente, ki sem jih nakazal — da je pot do uspeha zelo dolga.

...

Dr. Svetozar Stojanović:

Hotel sem povedati, da je slaba stran stare levice to, da se je socialno demokratizirala. Celo vsa komunistična levica na Zahodu (mislim na tiste, ki imajo obliko partij) se je v celoti integrirala v parlamentarni sistem in — z malimi izjemami — obsoja uporabljanje izvenparlamentarnih sredstev. Toda celotna nova levica, znana v nekaterih državah kot izvenparlamentarna opozicija, nasprotuje temu zoževanju metod političnega boja.

Ne misli, da je za zahodno levico edina alternativa: ali revolucija v obliki državljanske vojne ali parlamentarni boj. Francoski dogodki so pokazali, da je to lažna dilema. Sicer pa že v klasičnem arzenalu delavskega gibanja obstajajo tudi druge oblike: splošni in »okupacijski« štrajk, demonstracije ipd. Nikakor ne bi bil pripravljen povezovali revolucije z nasiljem. Vi sami ste omenili primer Češkoslovaške, kjer so se svoječasno pričele revolucionarne spremembe. Če ne bi prišlo do zunanje intervencije, bi to bil verjetno primer socialistične revolucije brez nasilja in prelivanja krvi.

Nisem proti nasilni revoluciji, če nič drugega ne pomaga, vendar nimam vtisa, da je na Zahodu možna. Tam je meščanska vojna potisnjena na rob zavesti delavskega razreda. Samo v zelo specialnih pogojih bi se ta možnost lahko vnovič aktualizirala. Iz tega pa seveda ne sledi, da ni možnosti za drugačen revolucionarni boj. Namreč, analiza francoskih dogodkov kaže, da je to bila revolucionarna situacija. To je dojel tudi De Gaulle. Vendar je treba vedeti, da to ni bila priložnost za nasilno revolucijo, ker bi bila zatrta s krvjo. Obstaja resna teza, po kateri je manjkala le revolucionarna organizacija, ki bi dala iniciativo in koordinirala napore, da »okupirane« tovarne in institucije prično z delom pod vodstvom organov, izvoljenih iz vrst delavcev, uslužbencev in študentov. S tem bi bile izvršene revolucionarne spremembe sistema, in to brez nasilja. »Lepota« nasilja bi bila s tem povrnjena buržoaziji, ki bi morala dobro premisliti, predno bi ga uporabila proti mirnim delavcem, uradnikom in študentom. Vprašanje je, če bi francoska vojska in policija streljala na svoje mirne someščane.

Dobrica Ćosić:

Mislim, da se je profesorju Lukiću posrečilo dokazati svojo idejo, izreči navidezno skepso o možnostih uresničitve idej, ki jih prinaša študentsko gibanje. V zvezi z navidezno skepso, ki se mi je pokazala kot dogma, bi vas želel, tovariš Lukić, spomniti, da je mogoče gledati tudi drugače. Predvsem, idej ne smemo vrednotiti po njihovi uresničljivosti.

Dr. Radomir Lukić:

Nisem ocenjeval idej, ampak sem se vprašal, ali jih je možno uresničiti.

Dobrica Ćosić:

So ideje, ki se ne bodo nikoli uresničile, ki bodo pomenile večno inspiratorično energijo kulture, ki se bodo obnavljale, variirale, zanikale in zopet dvigale. Mislim, da je dobro to poudariti in videti. Če je študentsko gibanje samo politično gibanje, potem je, po mojem mnenju, njegova družbena vrednost prehodna in delna. Predvsem, ni študentskih idej. So možna študentska stališča o že danih idejah, študentske razlage danih idej. Do tega trenutka študentje niso mogli ustvariti kakšnega sistema svojih idej ali svoje vrednotne lestvice, da bi jih bilo možno imeti za avtorje določilnega idejnega, družbenega koncepta. Študentje tega po mojem mnenju kot študentsko gibanje ne bodo nikoli mogli doseči. Gre za to, da bodo to, kar so deloma že — nekakšna duhovna in moralna inspiracija in spodbuda, vznemirjenje, moč, ki nas kliče k obuditvi prometejskega duha do svoje stvarnosti in k nepomirenju z njo in k njeni revolucionarni negaciji. Če bi študentje bili le izmenjava določene politične moči, če bi bil njihov cilj le politična oblast, bi tak

njihov cilj moral prestati drugačno kritiko in res radikalno preverjanje. Hočem verjeti, da se študentsko gibanje ne bo družbeno tako zožilo, da bo postalo le politična akcija, ki jo mladostni temperament nosi po neposrednem političnem cilju, in da bo usahnilo, ko bodo njegovi protagonisti postali direktorji in doktorji.

...

Dr. Aleksandar Vacić:

Govoril bom o vprašanju, za katerega menim, da ni dovolj obravnavano, čeprav bi po mojem mnenju moralo biti eno od zaključnih ali vsaj eno od glavnih točk obravnavanja študentskega gibanja. V mislih imam njegov družbeni doseg.

Zlasti me preseneča, da del diskutantov zastavlja vprašanje o oportunitosti ali celo potrebi po opazovanju dosega študentskega gibanja, poudarjajoč pri tem, da je gibanje v razvoju, da deluje in da zato njegovega dosega ni možno opredeliti. Če sprejmemo takšen princip, potem poleg zgodovine ni drugih ved, ker se potemtakem lahko ukvarjamo le s končanimi dejstvi.

Nasprotno; mislim, da je celotno vprašanje potrebno obravnavati s stališča, ki je poudarjeno v naslovu diskusije: to je pomen in doseg študentskega gibanja ne samo zaradi njegove usode, ampak tudi zaradi njegovega dejanskega vpliva na razvoj družbe kot celote. S tega gledišča je, mislim, najpomembnejša četrta točka v predloženem okviru diskusije. Tega žal nismo storili. Vprašanje, ki ga vsebuje ta točka, če ga dovolite prebrati, se glasi:

»Kakšna in kako velika je resnična moč študentskega gibanja? Ali more (in na kak način) izvojevati tiste socialne spremembe, za katere se zavzema?«

V okviru, ki ga dopušča diskusija — se bom zadržal samo ob drugem delu vprašanja in odgovoril:

Študentsko gibanje lahko predvsem izzove, manj pa izbojuje nekatere družbene spremembe, in sicer do tiste mere, do katere fiksira stvarne, to je bistvene probleme vsake družbe in če v svojih spoznanjih o rešitvi problema odraža nekatere objektivne družbene zakonitosti. Ko rečem »objektivne« ne mislim na absolutno (niti brez »absolutno«) determinirane, temveč na relativno določene, vsekakor pa stvarno prisotne pogoje družbenega razvoja.

Prav zato naslov diskusije upravičeno ne vsebuje regionalne omejitve, ki bi delila študentsko gibanje na gibanje drugod po svetu in na gibanje v Jugoslaviji, ker bi vsako tako opredeljevanje pomenilo tudi apriorno stališče. Omejiti diskusije o študentskem gibanju na Jugoslavijo bi pomenilo pretrgati njegovo zvezo z ostalimi študentskimi gibanji. Obravnavati samo slednjega pa bi pomenilo ignorirati obstoj našega gibanja oziroma posredno prav tako zanikati, da imajo dogodki v Jugoslaviji kakršnokoli zvezo z dogajanjem drugod. Toda takšna zveza obstaja. Ker menimo, da je ni moč negirati, mora realno raziskovanje pokazati, kakšen je obseg in značaj zveze.

Ce v takem kontekstu preišljujemo o našem študentskem gibanju (mislim, da mora razpravljanje o celoti voditi to diskusijo), tedaj me moti — dovolite mi povedati odkrito — to, ker definiranje gibanja, njegovega vzroka, pomena in dosega ni zasnovano na značilnostih našega študentskega gibanja oziroma, da vzroki, pomen in cilji, ki se mu pripisujejo, niso enaki tistim, kot so mu pripisani. Da bi lahko govorili o

dosegu in družbenem pomenu študentskega gibanja v Jugoslaviji, morajo biti naše ocene kolikor toliko zasnovane oziroma preverjene vsaj pri bistvenih vprašanjih: prvič — kaj so problemi naše družbe, ki jih je videlo študentsko gibanje, in koliko ustreza študentsko definiranje problemov dejanskim problemom naše družbe; drugič — (ko gre za rešitve teh problemov), kaj so cilji našega študentskega gibanja in koliko ti cilji dejansko rešujejo sedanje družbene probleme. Glede na to moram opozoriti, da so nam nekateri tovariši v obravnavi namesto sodbe, ki bi bila kolikor toliko objektivna, obojič namesto o študentskem gibanju govorili o svojem spoznanju problemov naše družbe in o svojem spoznanju o možnostih rešitve teh problemov.

S tem se osrednji problem diskusije prenaša od razmišljanja o gibanju na lastno opredeljevanje do gibanja. Če pa je to še tako pomembno za tistega, ki se opredeljuje, je to ravnanje lahko popolnoma postransko za gibanje kot fenomen, kot socialno dejstvo.

Svojo trditev bi lahko dokazoval s konkretnimi primeri. Menim pa, da okvir diskusije to onemogoča in ne dovoljuje. Ne morem si kaj, da ne bi pripomnil, da niti enkrat ni bil omenjen akcijski program, ki je bil sprejet na beograjski univerzi, in da nobenkrat ni bil primerjan z družbenim programom Jugoslavije kot socialistične skupnosti ali s programom Zveze komunistov Jugoslavije kot politične sile, ki organizira to skupnost. Razmišljanje o dosegu študentskega gibanja zahteva po drugi strani preveritev, kritično analizo njegovega programa, ki mora določiti odnos tega programa, obenem pa odnos naše družbe ter njene bodočnosti.

Imam vtis, da mi nismo naredili niti enega niti drugega. Namesto tega smo razlagali svoja spoznanja o naši družbi in svoj program njenega razvoja. Zato po vrsti vprašanj ne morem sodelovati v razpravi, ker mislim, da tudi jaz definiram svojo koncepcijo enega in drugega in jo kot tako postavim nasproti kateri drugi. Tega nočem, zlasti zato ne, ker mislim, da je tak način nesmiselen in ker sem razumel, da je namen diskusije ugotoviti predvsem, kaj je dejansko spoznanje studentov o svetu, v katerem živimo. Četudi bi sami bili del sveta in celo del tega gibanja, je študentsko gibanje, vsaj dokler razpravljamo o njem, objekt našega opazovanja, ker ga ne moremo identificirati s seboj.

V kakšni meri je nujna pot, za katero se vsi zavzemamo, bom pokazal samo na dveh primerih. Vzel bom le nekatere ideje, ki se štejejo za del študentskega programa, pa po mojem mnenju — če so bile dejansko ideje tega programa — ne izražajo stvarnih problemov naše družbe in jih ne rešujejo.

Splošni cilj socializma je nedvomno humana družba, družba dezalienacije in človekove osvoboditve. V tem smislu je, glede na splošno stališče, razumljiva zahteva po osvoboditvi človeka pred tiranijo organizacije. Toda — ali je v sedmem desetletju 20. stoletja tiranstvo organizacije dejanski problem jugoslovanske družbe? Dovolite mi, da se omejim na področje ekonomike, področje, s katerim se ukvarjam: trdim, da so problemi jugoslovanske družbe veliko bolj ekonomska neorganiziranost (ali vsaj nezadostna organiziranost), celo nezadostno integriteta družba. Kakšen je potemtakem realen pomen programa, ki v Jugoslaviji poudarja zahtevo po osvoboditvi pred tiranstvom organizacije?

Oglejmo si (spet le za ilustracijo) druga teza. V diskusiji so izrečene sodbe, menda zopet ko stališče študentskega gibanja, da v naši družbi (tako kot v ostalih, kjer se je tudi študentsko gibanje pojavilo), kraljuje

blagovni promet, da smo družba, v kateri so vse vrednote podrejene blagovni vrednosti. Čeprav mislim, da družba, v kateri kraljuje blagovni promet, ni humana, bi bil kljub temu zadovoljen z njo. So namreč družbe, ki so veliko manj humane od tistih, v katerih obstaja omenjeni pojav. Saj zakoni blagovnega prometa, četudi so s kakšnega splošno človeškega stališča nehumani, vsebujejo določene elemente objektivnosti, ki so hkrati meja ne samo za humano, ampak tudi nehumano, kjer so zgodovinski okviri humanosti veliko razsežnejši kot v družbah, ki ne poznajo blagovnega prometa.

Če je nesporno, da višji nivo humanosti zahteva ukinitve blagovne proizvodnje in prometa — je vprašanje, ali se rešitev problema odtujitve, ki jo povzroča blagovno gospodarstvo, in višji nivo humanosti lahko ustvarita s popolnim eliminiranjem blagovnega gospodarstva, celo prej, kot je izživel svoje določene zakonitosti, ali pa je to možno doseči šele, ko blagovna proizvodnja in promet dosežeta določeno stopnjo razvoja. Če je blagovno gospodarstvo splošna zakonitost določene stopnje gospodarskega razvoja — trdim, da je — potem je jasno, da se problem odtujitve, ki jo povzroča blagovno gospodarstvo, ne more rešiti prej, kot bi bila družba z njo zajeta in prežeta do tiste mere, ki omogoča njeno ukinitve. V naši družbi so zato, ker to še ni družba z razvitim blagovnim gospodarstvom, ne le oaze, ampak male puščave, katerih se družbeni razvoj ni niti dotaknil, ker se je koncepcija nekoga, definirana mimo tržišča in resničnih družbenih potreb, koncentrirala in revolucionirala družbeno akumulacijo na posamezna področja na račun drugih, ki se morajo konservirati v okoliščinah, v katerih jih je to doletelo.

Zaradi vseh naštetih vzrokov mora stališče do blagovne proizvodnje v socializmu odražati v prvi vrsti resnične potrebe sodobnih socialističnih držav. Po vsemu sodeč — naj citiram sovjetskega filozofa — bi v sedanjih sodobnih pogojih socialističnih držav pomenilo odreči se blagovnemu prometu isto kot odreči se abecedi in pisavi. Četudi je bilo treba pol stoletja, da bi ta problem doumeli, danes več ni stvar spoznavanja, ampak poznavanja problema. Če smo po nekakšni čudni navadi vedno pripravljeni na lahko zavreči lastne izkušnje — cenimo vsaj tuje, na primer češkoslovaške. Na Češkoslovaškem je, vsaj kolikor mi je znano, vsem, ki mislijo povrniti socializmu njegovo humano podobo v ekonomiji, pomenilo vrniti proizvodnji njen družbeni smisel. Njen družbeni smisel pa so dejanske družbene potrebe in ne izvršitev s planom določenih nalog, ker češkoslovaška družba ne živi zaradi realizacije teh planov, ampak zaradi ljudi. Renesansa socializma na Češkoslovaškem (mislim, da temu nihče ne more oporeči) je bila istočasno tudi renesansa blagovne proizvodnje in prometa. To pogosto še danes ne le s stališča naše družbe, ampak nasploh, a priori pojmujejo kot sinonim za antihumano družbo.

Zato mi dovolite, da končam s tem — dopuščajoč, da se motim — da vidim problem jugoslovanske družbe čisto drugače. Stvarni problem jugoslovanske družbe so po mojem globokem prepričanju v prvi vrsti problemi revščine, problemi nezadostne proizvodne moči. To je logična posledica ekstenzivnega in avtarkičnega gospodarskega razvoja, iz tega pa zakonito sledi tehnološko in organizacijsko zaostajanje. Toda realizacija vseh, tudi globalnih ciljev družbe, je konec koncev tudi odvisna od napredka gospodarskih možnosti. To ne pomeni, da mislim, da rešitev ekonomskih problemov že sama po sebi pomeni izgradnjo humane družbe, ki jo imajo filozofi in humanisti v svojih vizijah. Trdim pa, da bo, če se ekonomske domneve ne bodo realizirale, humana družba, ki

jo imajo v mislih, ostala samo utopija, in sicer popolna utopija; ne le možnost, prisotnost v obstoječem, marveč zabloda, ki rešitev obstoječega vidi v preteklosti. Ilustracijo tega na primer vidim v zgodovinsko neotipljivi zahtevi po enakosti v imenu humanosti na nivoju, ki te enakosti ne zagotavlja s spoštovanjem človekove narave.

Dr. Ljubomir Tadić:

Citiral bom Marxa, ne zaradi avtoritete, ampak zaradi podobnosti z aktualno situacijo. V nekem njegovem pismu piše približno takole:

Če smo proti svobodni trgovini, ne pomeni, da smo za protekcionizem; tistemu, ki kritizira meščanski liberalizem, se ni treba odločati za absolutizem.

Prosim vas, nekatere reči moramo razumeti. Celo v zadnjih kongresnih dokumentih so prišli do prepričanja, da ni možno za vsako ceno braniti blagovnega fetišizma. No, bi se hoteli odreči Marxu? Sem za to, da se mu odrečemo, vendar pod pogojem, da ponudimo kaj boljšega. Vse, kar je povedal o fetišističnem značaju blaga in denarja v Kapitalu (v prvem, v drugem in v tretjem delu, v vseh tekstih od zgodnjih del do »Kapitala«), so dejstva, ki govore o tem. Ne bi hotel speljati diskusije po tej poti. O nekom, ki kritizira blagovni fetišizem, ni mogoče reči, da je za sovjetski način planiranja, ker je to nehumano planiranje. Toda možno je govoriti o humanem planiranju. Marx govori o tem. Ne smemo pa trditi: kdor je za blago, ta je za napredek, kdor pa je proti blagu, je reakcionar. S tem ne moremo priti daleč. V nasprotnem primeru obstaja samo ekonomski objektivizem, to je ekonomski zorni kot, s katerim se vse pojasni. Toda ni možno npr. z integracijo družbe doseči samo integracijo gospodarstva. Določena družba je lahko gospodarsko integrirana, družbeno pa dezintegrirana. Možen je ekonomski napredek, a družbeno nazadovanje. Vse to se da lepo dokazati.

Dr. Aleksandar Vacić:

To je res. Vendar v imenu zahteve po celovitosti obravnave, ekonomske osnove družbenega življenja ni možno zožiti na vprašanja, ki so obrobne pomena. Oporekam prav utemeljevanju vaših izhodiščnih ekonomskih premis pri razpravljanju o jugoslovanski družbi. Vi ste jo na primer vsporejali z družbo v izobilju. V odgovor na to vas lahko vprašam, če veste na primer, kakšen je standard stanovanja v Jugoslaviji, da ne omenim, koliko Jugoslovancev ima pogoje za osnovno osebno higieno. Gre za to, da pri razpravljanju o problemih naše družbe primerjate nas z družbo, katere problemi nimajo nič skupnega z našimi. Lahko sprejemem, da je v daljni prihodnosti cilj enak, vendar je pot do cilja različna, posebej, če gre iz različnih točk. Razložek med nami je v tem, da različno vidimo osnovne probleme naše družbe.

Dr. Svetozar Stojanović:

Ob tem se ni treba prepirati. Pri nas filozofi niso nikoli trdili, da je naloga socializma odpraviti blagovno proizvodnjo, temveč to, da jo postopoma prekoračuje. Ni tudi sporno, da je Jugoslavija zelo daleč od tega, da bi bila t. im. potrošniška družba.



Spoštovane naročnike in bravce prosimo, da z razumevanjem sprejmejo objavo obsežnega materiala dveh števil Anthroposa (3. in 4., 1969) v enem zvezku, na kar so nas prisilili objektivni vzroki — kasno prispela finančna sredstva v 1969 letu. Upamo, da bomo v 1970 letu izhajali pravočasno.

Obenem Vas prosimo, da upoštevate spremembe naše tekoče številke, ki se sedaj glasi: 501-8-645.

Prilagamo tudi položnice in prosimo, da poravnate naročnino za 1969 in 1970 leto.

Uredništvo

Časopis za sodelovanje humanističnih ved,
psihologijo in filozofijo