

Državlјanska vzgoja za postsocializem?

Korenite družbene spremembe, ki pretresajo Evropo devetdesetih let, vnovič postavljajo v ospredje vprašanje razmerja med šolo in demokracijo oz. vprašanje vzgoje demokratičnih državlјanov. To vprašanje ni zvezano zgolj s tistim pojavom, ki ga označuje sintagma "postsocializem" in ki kaže na Vzhodno in Srednjo Evropo, kjer smo bili priča razkroju socialističnih režimov. Razkroj teh režimov in zlasti njihovega hegemonu Sovjetske zveze je globoko pretresel in destabiliziral tudi tiste družbe, ki so bile zunaj ali pa nasproti temu bloku. Postsocializem je torej pojav, ki ga ne beležijo zgolj v Litvi, Češki ali Albaniji, temveč ga lahko identificiramo tudi na Finskem, v Nemčiji in Franciji. Razpad bipolarne ureditve Evrope je razkrojil tudi tisti simbolni red (s fantazmami vred), ki je določal samorazumevanje Zahodne Evrope.

Hkrati je treba upoštevati, da razkroj socializma ni bil zgolj posledica moralne defektnosti nekega sistema, temveč predvsem nesposobnosti prilagoditve novim globalnim družbenim spremembam, ki jih narekujejo zlasti nove tehnologije in poznanstvenjujoča se civilizacija. Socialistični enopartijski sistemi so na določeni stopnji postali relikti minule industrijske dobe. Enopartijski sistem, kolektivizem in neobčutljivost za demokratično samoiniciativo so lahko funkcionirali v svetu velikih industrijskih kombinatov. Socialistični monopoli v dobi satelitske televizije, računalniških omrežij in vrste drugih

komunikacijskih čudes so bili obsojeni na usodo dinosavrov. Če je v ozadju razkroja socializma prilagoditvena nesposobnost v prehodu iz industrijske v postindustrijsko dobo, potem je očitno, da je tudi zahodni svet šel skozi prilagoditveno krizo, ki pa jo je preстал z večjim uspehom.

Za določeno ceno: odpovedoval se je politiki nezadržne rasti v korist samoomejevanega napredka ter nekaterim pridobitvam socialne države in z njimi povezanim idealom (npr. polni zaposlenosti). Znanstveno-tehnološka civilizacija pa ne

ponuja zgolj življenje v udobju in lahkotnem potrošništvu, ampak odpira vrsto problemov in strahov pred "upravljalno družbo". Demokratske vrednote tu ne tekmujejo z okornim socializmom, temveč s tehnokratnim antidemokratizmom v imenu učinkovitosti, neokonzervativnim antidemokratizmom v imenu ogroženih tradicionalnih vrednot ter neoliberalnim antidemokratizmom v imenu komercializma. K temu je treba prišteti zelo meglene ideje o prihodnosti Evrope, kjer ni jasno, v kolikšni meri se bodo posamezne države morale odpovedati lastni suverenosti in v kolikšni

Prav tako doživljata tudi narod in država, ako sta po božji volji. Tudi njuno življenje, žitje in bitje članov, njune boje in napore, njune zmage in nesreče proslavljajo pesmi in pravljice, povesti in junaške pesmi. Kakor od družinske sreče zazdivljeno srce prekipeva zanosnih čuvstev v pesmi, v mitu družinske skrivnosti, tako ima tudi narod svojo psiho, dušo, prekipevajočo narodnih čuvstev. Narodni pevec proslavlja junaške boje prednikov in narodne junake. Odevlje narodne junake s pisano domišljijo v škrlat idealnih narodnih borcev za dobro in pravico, v njih izraža narodove slabosti in vrline, narodove tuge in boli, veselje in žalosti, up in obup, oni so posebljen narod. Ob njih se tudi vedno vnovič vžigajo srca rastoče mladine naroda, po narodnih pravljicah in narodnem blagu organsko raste mlad rod v miselnost prednikov, se z njimi ne samo krvno, temveč tudi duševno spaja v eno samo veliko nepretrgano verigo organsko se spajajočih članov skupnega narodnega telesa. Zato tudi ničesar mlad rod tako rad ne posluša kot domače narodne pravljice, narodne pripovedke in pesmi. Zdi se malčkom, da v narodnih strunah prednikov slišijo utrip lastnega srca, da se po njih njihova lastna duša odkriva v vseh svojih otenkih narodnega žitja.

meri bodo upoštevanji interesi majhnih narodov, kultur in manjšin. Pravilo tolerance je pač pravilo, ki ga dopušča močnejši, univerzalne kategorije človekovih pravic izgubijo vsak smisel tedaj, ko izgineta volja in moč, da bi jih uveljavili.

POLITIČNA KULTURA

Demokratična ureditev v Evropi ni samoumevno dejstvo, ki bi ne potrebovalo aktivne držе njenih državlјanov. O tem ne govori zgolj rast ksenofobije, rasizma, nacionalizma, nasilja in vrste destruktivnih socialnih patologij, ampak tudi sama bližnja zgodovina Evrope. Vrsta dežel, ki danes veljajo za steber evropske demokratične kulture, je bila še pred pol stoletja gojišče krvoločnih totalitarizmov. Pred padcem v barbarstvo ni imuna nobena družba. Povsem napačna je predstava, da je demokracija zgolj politična forma, ki stoji sama zase. Demokracija ni vezana zgolj na oblike političnega odločanja, te so njen vrhni fenomen. Hkrati pa te oblike odločanja, ki jih zagotavlja demokratična ustava in zakonodaja, same po sebi ne zagotavljajo demokratične kulture in obstanka demokracije. Tudi ustava weimarske Nemčije bi lahko veljala za vzor politične demokracije, pa to ni rešilo Nemčije padca v totalitarizem. Zdi se, da v Nemčiji tistega časa ni bilo širše družbene demokratične zavesti, politične zavesti posameznikov ni podpirala ustrezna demokratična kultura, ki bi izhajala iz njihove vsakdanje izkušnje. Na koncu je bilo videti, da ne leviči ne zmagoviti desnici ni bilo do demokracije, ki se je paradoksalno samoukinila na demokratičnih večstrankarskih in tajnih volitvah.

¹ Immanuel Kant, "Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?", *Vestnik IMŠ* 1987/1, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Ljubljana 1987.

MÜNDIGKEIT

Politično demokracijo mora podpirati aktivna drža večine njenih državlјanov. Gre za celoto individualne politične kulture in državljanskega poguma, ki ga označuje Kantov pojem *Mündigkeit*¹. *Mündigkeit* formalno pomeni polnoletnost v smislu pravne opravljenosti, v resnici pa izhaja iz Kantove konceptualizacije, ki jo izraža geslo "Sapere aude!" – bodi odločen in imej pogum misliti s svojo glavo. Ta razsvetlјenski kriterij nas šele usposobi, da smo slišani, da smo del javne razprave, ki ji rečemo politika in je v obliki sodobne parlamentarne demokracije edina možna oblika nenasilne izravnave družbenih antagonističnih interesov. Kant si je postavil vprašanje, kako omogočiti *Mündigkeit* s svobodno javno rabo uma (demokracijo), naš čas pa postavlja vprašanje, kako ubraniti javno rabo uma (demokracijo) z oblikovanjem in širitvijo *Mündigkeit*. *Mündigkeit* je torej kompetenca in ne pravno določeno dejstvo, ki bi bilo posledica posodobljene iniciacije. Kot vsako drugo generično kompetenco pa je tudi *Mündigkeit* mogoče in potrebno usposobiti v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Kako proizvesti demokratičnega državljana? Če je demokracija zgolj politična forma, je dovolj, če posameznike informiramo, kako deluje politični sistem, in jih naučimo ustreznega vključevanja. To ne bo onemogočilo, da bi posamezniki demokracijo ponotranjili kot vrednoto, tako da bi kljub nevtralnemu treningu še lahko imeli negativen odnos do demokracije ali pa bili do nje, v najboljšem primeru, indiferentni. Antidemokratizem drhali + indiferenca množic pa je formula totalitarizma. Demokratično držo lahko ponotranjimo, če jo izkušamo in oblikujemo v vsakdanjem življenju. Demokratični odnosi med vrstniki (prijateljstvo), sodelavci (kolegialnost), demokracija v družini, ki obsega upoštevanje specifične potrebe generacij in enakopravnost spolov, izkušnja različnosti v srečevanju kultur pa tudi v dojemanju raznovrstnosti sodobne umetnosti, vse to in še več oblikuje demokratično osebno kulturo, ki šele post festum prerašča v potrebo po politični demokraciji, za katero bi bilo vredno zastaviti svoj državljanski pogum. Demokratično politično načelo temelji na principu večine in varstvu pravic manjšine, ki jih zagotavljajo ustava in zakonodaja ter politična participacija, vendar tega načela ne bi mogli razumeti in uresničiti, če ga ne bi podpirala izkušnja sveta življenja. To pomeni, da je ob vprašanju produkcije demokratičnih državljanov treba upoštevati večdimenzionalni prostor, kjer sta šola in organizirana državljanska vzgoja zgolj eden od vektorjev, ki ima omejeno učinkovitost. Šola si ne bi smela predstavljati, da proizvaja demokratičnega državljana, ampak bi posameznikom morala ponuditi tista znanja in delne sposobnosti (npr. retoriko, humanistično izobrazbo ipd.), ki so potrebne za sodelovanje v javni razpravi in političnem odločanju, hkrati pa bi morala omogočiti realne (zunajkurikularno odločanje in soodločanje v šolskem prostoru, društva, dijaška in študentska politična organiziranost, participacija v lokalnih skupnostih) in virtualne (simulacije, treningi) komunikativne situacije, v katerih bi učenci lahko izkušali in urili demokratične vsebine.

Družba si navadno ustvarja prevelike iluzije ob vprašanju učinkovitosti vzgoje in si predstavlja, da je mogoče krepostnega državljana proizvesti v šolskih klopeh. Zahteva po krepostnem državljanu je protislovna tudi zato, ker izhaja iz ugotovitve o "pokvarjenosti" družbe, ki naj bi jo presegli "boljši" državljani, ki jih designira taista "pokvarjena" družba. Takšna situacija samo poglobi adolesecenčno ugotovitev, da so družbena načela drugačna od njene prakse, da v družbi velja hipokrizija in da se je bolje zapreti v svet privatnega uživanja in se ne meniti za javno dobro. Družbene avtoritete, kot so politiki, ki v visokomoralnih frazah govorijo o poštenosti, hkrati pa jih pred zaporom ščiti parlamentarna imuniteta, uspešni pod-

jetniki, ki svojo uspešnost dolgujejo brezskrupuloznemu izkoriščanju in odpuščanju delavcev, cerkveni dostojanstveniki, ki v imenu transcendentálnih načel posegajo v dnevno politiko, učitelji, ki moralizirajo o moči znanosti in dela, ne morejo pa svojim družinam zagotoviti spodobne življenjske ravni, vse te avtoritete samo pospešijo procese resignacije in pasivizacije, pa tudi odpor do demokratičnega sistema, ki podpira hipokrizijo. Adolescenčne skupine tako zlahka najdejo zatočišča v ideoloških grupacijah z enostavno črno-belo moralo (dobri-slabi, pošteni-nepošteni, mi-oni), ki reducirajo stopnjo kompleksnosti sveta in navidez povečajo preglednost in perspektivo v tem svetu, v resnici pa načelu individualne državljanske odgovornosti zoperstavijo ideološko zaslepljeno čredništvo.

DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN MODELI DEMOKRACIJE

Državlјanska vzgoja, ki prispeva k demokratični kulturi, je seveda odvisna tudi od koncepta demokracije, ki ga zagovarja določena družba. Države z daljšo demokratično tradicijo imajo nekaj prednosti, ker se je politični sistem razvijal vzporedno z avtohtono demokratično kulturo, ki je bila pod močnim vplivom protestantske etike. Nekaterе evropske države so po porazu v 2. svetovni vojni dobile oktroirano ustavo. Tudi šolski sistem s kurikularnimi vsebinami državljanske vzgoje so implementirali zmagovalci. Demokratične družbe Vzhodne in Srednje Evrope, ki so si nedavno same izborile spremembe sistema, imajo to prednost, da lahko zavestno spremenijo politični sistem in se odločijo o poteh graditve politične kulture. Problem je v tem, da te družbe nimajo posebno bogatih izkušenj in tudi pred nastopom socializma niso bile posebej demokratične. Zato nemalokrat zmanjka samozavesti, tako da se procesi tranzicije zvedejo na kopiranje tujih modelov. Parlamentarna demokracija v različnih okoljih pa daje različne podobe: v britanskem parlamentu se strankarska polemika zaostri z ritualnimi gestami (topotanje, vpitje, smeh), v Rimu se parlamentarci stepejo, v skupščini predzadnje Jugoslavije pa so se streljali. Pa vendar bi lahko ugotovili, katere so sposobnosti, ki so potrebne za prenovljeno državljansko življenje. Naše politično obnašanje je pač odvisno od naše ideje o tem, kaj je demokracija, kaj bi lahko bila in kakšna bi morala biti.

Demokracija je lahko volilno-tekmovalna, reprezentativna, participativna itd., vsaka od teh pa zahteva različne držbe, sposobnosti, ravni udeležbe in interakcije. Politični sistemi Vzhodne in Srednje Evrope, ki so bili v enostrankarskih vladavinah, so se reaktivno odločili, da je demokracija enaka

² John D. Hoge, *Civic Education in Schools*, *ERIC Digest 1988*, dostopno prek Veronica serverja na Internetu.

strankarskemu pluralizmu, zanemarili pa so korektiv participativne družbe, ki je še posebej potreben v okoljih, ki jih ne obvladuje stroga politična morala, kot je to npr. protestantizem. V teh državah smo priča izginotju civilne družbe, čezmerni politizaciji na eni strani in pasivizaciji populacije na drugi strani. Antipod temu sistemu so ZDA, kjer državljanstva ne dojemajo zgolj kot pravni konstrukt z jasno definiranimi individualnimi pravicami in dolžnostmi, ampak kot koncept, s katerim se individualna presoja in ravnanje dvigata na raven splošnega načina mišljenja o skupnih interesih in skupnem življenju. Zato je v ZDA močno prisotna lokalna politika, ki jo ne generirajo stranke, ampak civilne pobude.

To civilno samoiniciativnost, občutek za skupne zadeve, je zaznal že Alexis de Tocqueville, ko je leta 1831 obiskal Ameriko. V Novi Angliji imajo še vedno neposredno odločanje, ki spominja na demokracijo antičnega polisa, vendar je treba vedeti, da takšna oblika ni popolna in izključuje velike dele populacije (primerjaj švicarski kantonalni zbori), omejuje komunikacijo na referendumске in aklamacijske odločitve in nasploh ne zagotavlja uravnoveženja individualnih pravic. Sodobno participacijo k temu preči še visoko tehnologizirana in birokratizirana organizacija, ki vsiljuje svoje kriterije odločanja. Kljub tem pomanjkljivostim tradicionalne participativne demokracije se ta danes uresničuje v civilnih pobudah, lokalni samoupravi, nevladnih organizacijah ipd.; to pa je sfera, v kateri se avtohtono goji demokratična kultura in drža, za razliko od vsedržavnega parlamenta, kjer teme visoke politike zlahka podlegajo ideološkemu kriterijem, ne pa racionalni presoji.

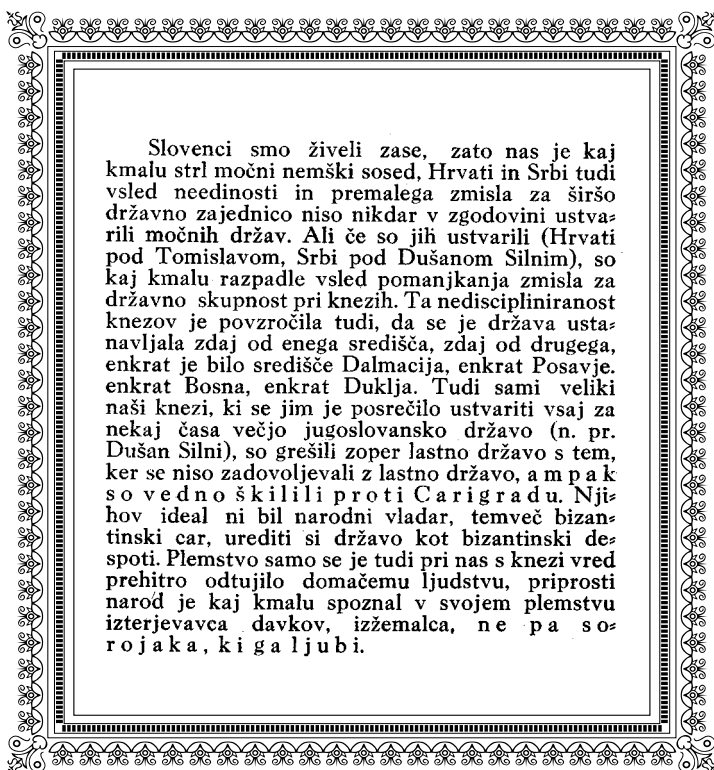
OMEJITVE DRŽAVLJANSKE VZGOJE

Ko visoka načela, ki naj bi vodila državljansko vzgojo, t.j. razvoj sposobnosti odločanja in udeležbe v javnih zadevah ter ohranjanje in razvoj temeljnih demokratičnih konceptov in vrednot, soočimo s konkretno politično stvarnostjo, potem je jasno, da državljanske vzgoje ne moremo reducirati na nekakšno pravoznanstvo ali seznanjanje s temelji političnega sistema. Te vsebine so potrebne, vendar same po sebi ne prispevajo h graditvi demokratične politične kulture in angažiranemu odnosu do tega sistema. Državlјanska vzgoja je lahko uvedena kot poseben predmet na različnih stopnjah šolanja, hkrati pa morajo biti te vsebine integrirane tudi v drugo učno snov (filozofija, sociologija, zgodovina, književnost, geografija, socialno okolje itd.), vendar pouk sam ne pelje k odgovornemu državlјanstvu. John D. Hoge² poroča,

da v ZDA, kljub ekstenzivnemu pouku državljanske vzgoje v družboslovnem kurikulumu, več kot polovica mladostnikov ni sposobna razumeti delovanja političnega sistema in s tem ni sposobna enakopravnega vključevanja vanj oz. demokratične participacije v politiki. Večina jih ima zelo površne in zmedene pojme o temeljnih idejah konstitucionalizma, republikanizma, demokracije in federalizma. Imajo zelo pomanjkljivo znanje o državljanskih zadevah in glavnih ustavopravnih dogodkih iz zgodovine ZDA.³ Vse to pa imajo kljub dolgoletni tradiciji državljanske vzgoje in razvejanemu sistemu pouka v elementarnem, srednjem in visokem šolstvu v ZDA.

Zato Hoge ne predlaga zgolj povečanja števila ur in kakovosti tega predmeta, temveč tudi primerno učilniško okolje, ki spodbuja odprto in svobodno izmenjavo idej, povečano participacijo učencev pri zunajkurikularnih zadevah, manj avtoritarno šolsko okolje ter vključevanje šolskega osebja, staršev in predstavnikov lokalnih oblasti v procese izobraževanja. Na ta način se ne bi zgolj poučevali temeljni principi in vrednote ter institucionalna politična organiziranost, ki so podlaga demokratičnega sistema, ampak bi hkrati razvijali kompetence, ki so potrebne pri vključevanju v javne zadeve. Participativna demokracija zahteva aktivno udeležbo in državljanske sposobnosti javnega govora, javne presoje, mišljenja, imaginacije in poguma za delovanje. Javna govorica zahteva, da so državljani sposobni govoriti, poslušati in delovati skupno za javne smotre. To kompetenco lahko izurimo le v dialoških situacijah in ne s klasičnim podajanjem učne snovi. Politična presoja zahteva sposobnost oblikovanja konsenza v soočanju partikularnih

³ John D. Hoge se opira na raziskave Siegela in Hoskina (1981), NEAP (1983), Hearst korporacije (1987), Ravitcha in Finna (1987) ter Elama (1984).



Slovenci smo živeli zase, zato nas je kaj kmalu strl močni nemški sosed, Hrvati in Srbi tudi vsled needinosti in premalega zmisla za širšo državno zajednico niso nikdar v zgodovini ustvarili močnih držav. Ali če so jih ustvarili (Hrvati pod Tomislavom, Srbi pod Dušanom Silnim), so kaj kmalu razpadle vsled pomanjkanja zmisla za državno skupnost pri knezih. Ta nediscipliniranost knezov je povzročila tudi, da se je država ustavnjavljala zdaj od enega središča, zdaj od drugega, enkrat je bilo središče Dalmacija, enkrat Posavje, enkrat Bosna, enkrat Duklja. Tudi sami veliki naši knezi, ki se jim je posrečilo ustvariti vsaj za nekaj časa večjo jugoslovansko državo (n. pr. Dušan Silni), so grešili zoper lastno državo s tem, ker se niso zadovoljevali z lastno državo, ampak so vedno škilili proti Carigradu. Njegov ideal ni bil narodni vladar, temveč bizantinski car, urediti si državo kot bizantinski despoti. Plemstvo samo se je tudi pri nas s knezi vredprehitro odtujilo domačemu ljudstvu, priprosti narod je kaj kmalu spoznal v svojem plemstvu izterjevalca davkov, izžemalca, ne pa sorojaka, ki ga ljubi.

⁴ *Seveda je še slabša izbira državljanska vzgoja v avtoritarnih in totalitarnih režimih, ki enostransko promovira partijska stališča in onemogoča možnost samostojnega mišljenja, politične presoje in ravnanja.*

⁵ *Tu se naslanjam na univerzalno pragmatiko Jürgena Habermasa.*

stališč in sposobnost dedukcije načel na posamične primere, kar tudi ni “naučljiva” snov.

Pot od privatnega stališča do politične sodbe ni pot od predsodka do resničnega znanja, temveč pot od partikularne osamljenosti k sociabilnosti.

PERFORMATIVNO PROTISLOVJE: AVTOMIJA VS. MANIPULACIJA

S tega stališča je lahko največji nasprotnik učinkovite kulture demokratične državljanske države tudi sama šola, ki uvaja enostransko zgolj “poučevalno” državljansko vzgojo.⁴ Tradicionalno poučevanje in učenje o demokratičnih institucijah, formah odločanja in vrednotah v osnovi napotuje k performativnemu protislovju, kjer lokucijska vsebina (govor o vsebini demokracije) ni skladna z ilokucijsko funkcijo (način performiranja govora). To je klasična situacija, v kateri učenec izgubi individualno motivacijo in postane objekt kolektivnega smotra, kar z drugimi besedami pomeni, da izgubi zmožnost racionalnosti, kajti racionalna socialna participacija temelji na komunikativni avtonomiji udeležencev, ne pa na domnevno nespremenljivih temeljnih vednostih. Cilj izobraževanja naj bi bila zrela samoreprezentacija (Mündigkeit), vendar se klasični koncepti poučevanja zapletajo v protislovje med ciljem in sredstvi. Avtonomija in manipulacija sta antagonistični kategoriji, v tradicionalni pedagoški situaciji državljanske vzgoje pa naj bi z manipuliranjem dosegli avtonomijo. Četudi ima pojem manipulacije močne vrednostno negativne konotacije, ki vsiljujejo predsodek, da je učiteljeva nemoralnost tista, ki ga pripravi k manipulativnemu odnosu do učencev, je v resnici problematika globlja in zasidrana v sami naravi specifičnih govornih aktov.⁵

Če izhajamo iz ločitve med konstativnimi in regulativnimi govornimi akti, kjer konstativi sprožajo veljavnostno zahtevo po resnici izrečenih stvarnih in objektivnih vsebin o “zunanjem in objektivnem” svetu, do katerega smo lahko le v manipulativnem razmerju, potem z regulativi tematiziramo normativno podlago intersubjektivnih odnosov, v katere smo neposredno vpleteni in do katerih ne moremo zavzeti “zunanjega” oz. manipulativnega razmerja, ter s tem sprožimo veljavnostno zahtevo po ustreznosti (pravičnosti, poštenosti) tematiziranih norm. V obeh primerih je možna diskurzivna razrešitev, ki se doseže z močjo boljših argumentov, vendar sta diskurza načelno različna, ker je kriterij enega resnica oz. neresnica zatrjenega glede na stvarnost, do katere smo v manipulativnem odnosu, kriterij drugega pa

ustreznost oz. neustreznost norm, ki vodijo našo interakcijo. Problem nastopi tedaj, ko kriterij enega diskurza prestopi meje drugega.

Klasično poučevanje in učenje pa v primeru državljanske vzgoje tvega prav ta korak, ko s kriterijem "res je" ali pa "ni res" presoja "učno snov", do katere ne moremo zavzeti povsem objektivnega odnosa, kot npr. pri naravoslovnih vsebinah, in nam more biti dana možnost presoje, kajti vsako normativno vsebino presojamo zgolj prek ponotranjenih norm, torej interno in ne eksterno oz. "objektivno". To preseganje diskurzivnega kriterija, ki ga uresničuje "objektivna", na učno snov, njeno poučevanje in izpraševanje naravnana pedagoška metodologija, je v primeru državljanske vzgoje manipulacija, indoktrinacija, propaganda itd. Končna posledica je, da demokratične vrednote ne morejo biti ponotranjene, saj jih ni mogoče uveljaviti tudi na preprostem primeru šolskega pouka o državljanskih vsebinah.

Učitelj kot reprezentant družbe oz. države poučuje že določene in odločene vsebine, ki naj bi bile v interesu otrok. Vrsta izobraževalnih ciljev zadeva prevzemanje znanj, ki so družbeno koristna in potrebna za poznejšo udeležbo v svetu odraslih, v politiki, ekonomiji itd., po drugi strani pa je vzgojni cilj formiranje demokratičnih državljanov, sposobnih samostojno politično presojati in ravnati. Vsi ti cilji pa so podrejeni smotru resnice, kar je v primeru normativnih vsebin neprimeren kriterij, ki v končni konsekvenci podpira manipulacijo in indoktrinacijo, neučinkovitost in nemotiviranost ter splošni idiotizem.⁶ Kaj je indoktrinacija, ni toliko odvisno od tega, s kakšnimi ideološkimi vsebinami indoktriniramo, temveč *kako* indoktriniramo. Če ljudem nista dopuščena in omogočena presoja in tehtanje političnih stališč, potem gre za indoktrinacijo. Ključni kriterij je, v kolikšni meri so uveljavljena načela diskurzivne etike, ne pa to, da so eni "dobri", drugi pa "slabi". Obenem pa velja tudi obratno: če tem kriterijem ni zadoščeno, potem ljudje ne morejo konsenzualno in argumentirano tehtati stališč, tak sistem pa je avtoritaren in totalitaren, bodisi da je fašističen, komunističen, klerikalen ali tržno liberalističen. Ne gre za vprašanje *resnice*, in zato je tudi nesmiselno ugotavljati "resnice", da so v takšnih režimih vendarle storili tudi kaj dobrega.

V tem primeru torej ne gre za preprost antagonizem med avtoritarno in permisivno vzgojo. Razprave tega ranga so metafizične, ker jih vodi napačno teoretsko izhodišče filozofije subjekta, ki je hkrati podlaga modernega mišljenja in nezavedno obvladuje tudi celotno pedagoško teorijo. Shema učitelj-subjekt : učenci-objekt oz. avtoritarna šola napotuje k utopični uveljavitvi permisivne vzgoje, ki temelji na zahtevi,

⁶ *Idiotes* je v antični Grčiji človek, ki se ne meni za javne oz. politične zadeve.

naj učenci postanejo subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa. Takšna kategorialna shema, ki je relikv na subjekt naravnane filozofije, generira dihotomne situacije, ki jih ni mogoče ustrezno razrešiti. Tako se izmenjujeta liberalna permisija in konzervativna avtoritarnost brez resnih obetov, da zmoreta uresničiti kantovsko *Mündigkeit*. Komunikativni in univerzalno pragmatični teoretski modeli pa, nasprotno, ukinjajo generiranje pedagoško-metafizičnih dihotomij in omogočajo stvarnejše razumevanje šolskega prostora.

INSTRUMENTALNI PEDAGOŠKI STIL

Pojm državljanske vzgoje.

Sedaj nam je podrobneje določiti, kaj je državljanska vzgoja.^{*)}

Najprvo moramo zavrniti zmoto tistih, ki mislijo, da je državljanska vzgoja identična z državljanskim poukom. Potemtakem bi bil najboljši državljan tisti, ki ima največ domoznanskega znanja. Današnja državljanska vzgoja je tičala globoko v tem predsodku, ko je prekomerno poudarjala znanje o državni ustavi, zakonih, misleč, da to znanje dela dobrega državljana. To pa ni res! Veliko znanje o državnih zakonih more biti dostikrat državljanu samo sredstvo, da se izogne njihovim obveznostim. Nauki o državi morajo postati meso in kri v praktičnem državljanskem udejstvovanju in mišljenju, ne pa samo teoretična last razuma.

Poleg neprimernosti poseganja kriterijev objektivne resnice, ki pripadajo teoretično-empiričnim znanostim, na področje normativno-praktične vednosti, je problem tudi *instrumentalni pedagoški stil*, ki se uporablja pri državljanski vzgoji in zmanjšuje učinkovitost predmeta ter tako ne prispeva k utrjevanju demokratične državljanske kulture.

Instrumentalni pedagoški stil tvorijo *perlokucijski govorni*

akti. Medtem ko je ilokucijsko ravnanje performirano v izrekanje tega, kar je rečeno, pa prek perlokucije poskuša govorec ciljno učinkovati na poslušalca. Govorec pričakuje, da bo poslušalec z doseganjem razumevanja tudi ustrezno ravnal. Telos govornice ni več sporazumevanje, ampak strateško ravnanje, tako da so ilokucijski uspehi uporabljeni v neilokucijske namene. Najbolj značilne perlokucije so imperativi, vendar pri sodobnem pouku delujejo preveč arhaično in so neučinkoviti, tako da jih nadomesti drug tip perlokucij, ki bi jim lahko rekli "prevare" ali "skriti nameni". Ti govorni akti vsebujejo prikrite, nedeklarirane cilje in zato poslušalec ne more do njih zavzeti stališč. Pri imperativih se

ne morejo uveljaviti stališča poslušalca, ker to onemogoča zunajdiskurzivna prisila (avtoriteta, oblast), v obeh primerih pa gre za sistematično pačenje komunikacije v strateške namene.

Paradoksalnost vzgoje sta ugotavljala že Rousseau, ki je v *Emilu* ugotavljal, da je mogoče na učenca najboljše učinkovati, če mu učitelj daje čutiti, da je njegov prijatelj, četudi v resnici, zaradi razlik med obema, to ne more biti pravo prijateljstvo, in Kant, ki mu je resnica najvišji kanon racionalnosti, pa vendar dopušča možnost, da učitelj nezrelemu otroku namerno prikriva resnico ali laže. Prav ta perlokucijska manipulacija napravi pedagoški poklic za moralno dvomljiv, ki pa ga je moderna zgodovina kompenzatorno preobložila z osladnimi pedagoškimi moralizmi.

Temu nasprotna bi bila *idealna pedagoška situacija*⁷, v kateri bi učenci racionalno tehtali stališča oz. jih dosegali v okolju, ki je odprto za takšno presojo. Govorni akti v takšni idealni situaciji so ilokucijski in ne perlokucijski, ravnanje pa "vzgojno-izobraževalno" in ne "indoktrinarno". Razlika med izobraževanjem in indoktrinacijo torej ni v morali učitelja, ampak je določena s strukturnim razmerjem do udeležencev diskurza.

"Ne gre za to, da učitelji sledijo zlobnim namenom ali, da so 'kulturni norci'. Namere, ki jim sledijo, cilji njihovega pouka (veljavnostne zahteve, ki so vsebovane) bi lahko bili neuresničljivi. Gre za to, da jim sledijo na način, ki hoče rezultirati v tem, da študenti sprejemajo te zahteve na drugih temeljih kot tistih, ki se jim zdijo veljavni v njihovih lastnih relevantnih okvirih. To se izteče v površno znanje, ki ni povezano z globljimi prepričanji študentov in ki se ga pozabi kmalu po končanem šolanju. Slednjič perlokucijska pedagogika – kakorkoli je že dobronamerna – vodi samo sebe v poraz, ker se njeni deklarirani cilji ne dosegajo na nikakršen podkrepljen način in ne uspe zagotoviti študentom priložnosti za razvitje kritičnih interlokucijskih sposobnosti, ki bi jih lahko usposobile, da razvijejo zrelo sposobnost nadaljnega učenja. Povrh vsega, če se osredotočimo na celovito strukturo pouka, lahko vidimo, da je kognitivno delo, ki vodi k ciljem pouka, tipično skrito oziroma implicitno delo, ki je nereflektirano. Nerefleksivno učenje se definira kot učenje, 'ki se dogaja v kontekstih delovanja, kjer so implicitno sprožene teoretične in praktične veljavnostne zahteve vzete naivno samoumevno in sprejete ali zavrnjene brez diskurzivnega premisleka'.⁸

Državlјanska vzgoja v okvirih perlokucijske pedagogike je neučinkovita in kontraproduktivna, zato si pri uvajanju teh vsebin v šolske sisteme srednje- in vzhodnoevropskih dežel

⁷ *Opiram se na delo Roberta E. Younga: A Critical Theory of Education – Habermas and Our Children's Future.*

⁸ Robert E. Young, *ibid.*, str. 109. V zadnjem citiranem stavku Young navaja Habermasa, **Legitimation Crisis**, Heinemann Educational Books, London 1976, str. 15.

ne smemo postavljati nerealnih ciljev, ki bi izhajali iz preprostega kopiranja zahodnoevropskih in ameriških modelov in sprejemanja finančno podprtega paternalizma in ne bi dali nikakršnih rezultatov pri utrjevanju demokratične kulture. Takšen projekt uvedbe državljske vzgoje je bistveno bolj zapleten, ker se umešča v čisto določeno strukturo družbenih razmerij v trikotniku država-šola-družina, v določeno pedagoško tradicijo s profiliranim pedagoškim kadrom, ki ga ni mogoče čez noč spremeniti, in kar je najpomembneje, v čisto določeno politično kulturo, kar je bržkone najšibkejši člen v verigi. Kolikor so dane minimalne okoliščine, ki podpirajo strokovne in diskurzivno-konsenzualne politične procese odločanja pri spremembah "postsocialističnih" šol, je potreben in pomemben sogovornik *demokratična teorija izobraževanja*, ki lahko zainteresirani javnosti nudi strokovne argumentacije. Prav z jasno razčiščenim teoretskim pogledom na pomen vpetost šole, vzgoje in izobraževanja v širši socio-kulturni kontekst se lahko izognemo nerealnim pričakovanjem in simplicizmu pri uvajanju oblik dela in kurikularnih vsebin, ki bi naj bile v funkciji utrjevanja in širjenja demokratične politične kulture.

DEMOKRATIČNA TEORIJA IZOBRAŽEVANJA

Demokratična teorija izobraževanja bi v svojem projektu morala preseči kritično križanje problemov vladanja in vzgoje. Že Aristotel je označil obe poslanstvi za posebej težavni. V primeru državljske vzgoje pa gre za križanje, in s tem tudi potenciranje, obeh težav. Ker pa v okviru obeh področij odpiramo predvsem normativna vprašanja, je hkrati jasno, da posegamo v sfero, ki sega od ravni individualne morale, vrednostnih sistemov, svetovnih nazorov do političnih in religioznih prepričanj. Neokonzervativna revolucija prejšnjih dveh desetletij je poskusila ta problem rešiti tako, da je državi odrekla pravico do moralnega izobraževanja. Šola naj bi se depolitizirala tako, da bi normativne vsebine prepustila v pristojnost starševske avtoritete, četudi je praksa pokazala, da je neokonzervativna pedagogika dejansko na široko odpirala šole partikularno tradicionalističnim doktrinom in praksam. V ozadju je bil predvsem motiv pocenitve javnega sektorja s krčenjem programov in nadomeščanja s komercialnimi in konfesionalnimi iniciativami. Grobi posegi neokonzervativne revolucije v šolstvo (najbolj indikativen primer je Velika Britanija) so v Zahodni Evropi in ZDA spodbudile javno in strokovno razpravo o izobraževanju in šolski politiki. To je prispevalo k utrjevanju demokratičnih

vrednot, ki jih utemeljuje javna razprava, tudi na tem področju, kar je realni okvir raziskovalnega delovanja demokratične teorije izobraževanja.

Amy Gutmann v svoji odmevni knjigi o demokratičnem izobraževanju opozarja, da svojih moralnih idealov o vzgoji ne moremo enostavno prevajati v javno politiko.⁹ To je možno le v uniformnih družbah, ki ne obstajajo, ali pa so avtoritarne in totalitarne, v njih pa vlada nekakšna Platonova pedagoška tiranija.

“Ne obstaja moralno sprejemljiv način, da bi se dosegel družbeni sporazum o moralnem idealu izobraževanja – vsaj za našega življenja ne. Bolje bo, če bi namesto tega poskusili odkriti najbolj poštene [*fairest*] poti usklajevanja naših nespo-razumov in bogatitve našega skupnega življenja tako, da o njih demokratično razpravljamo. Lahko bomo celo odkrili, da spreminjamo svoje moralne ideale izobraževanja v procesih udeležbe v demokratičnih razpravah in javnih usklajevanjih naših razlik.”¹⁰

MORALNI VS. POLITIČNI IDEAL

Kot v vsaki politiki je tudi v primeru šolske politike nevarno prepričanje, da je mogoče na osnovi lastnih, “pravih”, moralnih idealov izpeljati socialne konsekvence oz. določeno politiko, ki bi utelešala te ideale. Politične ideale izobraževanja je treba ločiti od moralnih. Politični ideal demokracije ima v tem kontekstu zmožnost večje stopnje univerzalizacije kot posamični moralni ideali. Ali hočemo imeti liberalno ali konfesionalno-konzervativno vzgojo v šolah, je mogoče odločiti v procesih demokratičnega političnega odločanja, medtem ko sklicevanje in opiranje na moralne ideale nujno vodi k partikularističnemu vsiljevanju določenih doktrin celi družbi. Pomemben znak erozije demokratične politične kulture je tedaj, kadar partikularistične doktrine postavljajo politični ideal demokracije na isto raven, na kateri so moralni ideali, kar pomeni, da ne pristajajo na logiko proceduralne etike, ki lahko na nenasilen način spravi nasprotujoče moralne tradicije v okviru demokratičnega posredovanja javnih političnih in civilnih institucij, ampak sam način oz. politično *formo* dojemajo kot tekmeča, ki ga je treba premagati.

Vzhodnoevropske države z enopartijsko diktaturo so še posebej zatirale verske tradicije in omejevale cerkvene institucije ter poskušale integrirati družbo z enotno ideologijo. Po razpadu sistema državnega socializma je v teh družbah zavladal določen vakuum, saj se je z razkrojem vladajoče

⁹ Amy Gutmann, **Democratic Education**, Princeton University Press, Princeton 1987.

¹⁰ *Ibid.*, str. 12.

¹¹ *Država ne sme in ne more prevzeti vzgojne odgovornosti od staršev, lahko pa v šoli nevtralizira določene skrajnosti, ki jih proizvede starševska avtoriteta: seksizem, rasno diskriminacijo, politično nestrpnost itd. Šola lahko pouči otroke o kulturah, ki so zunaj obzorja družine ipd.*

ideologije izgubila temeljna integrativna sila, ki jo institucije politične demokracije ne morejo preprosto nadomestiti, ker ni dovolj razvita integrativna moč sodobnega tržnega gospodarstva, pa tudi demokratična politična kultura se ne more opreti na razvite avtohtone tradicije. Tranzicija tako ni dojeta kot družbeno pre-oblikovanje (trans-formacija), ampak kot zamenjavo vladajočih ideologij. Problem tranzicije je tako omejen na raven zamenjave "nemoralnega" komunizma z "moralnim" katolicizmom, pravoslavjem, islamom itd.

V takšnih okoliščinah je prepoznavna logika nadrejanja moralnega ideala političnemu. To se posebej kaže v šolskih politikah, kjer smo priča ponovnemu rojstvu konfesionalne politike, ki se postavlja zoper model razsvetljenstva. Javna, nekonzfesionalna šola se okliče za ateistično, ateizem pa za nekakšnega tekmeča konfesionalni morali. Javna šola v tej optiki ni več ideološko nevtralen prostor, ki bi bil prost partikularističnih moralnih doktrin, ampak naj bi v njej vladala zgolj ena od tekmujočih doktrin, tj. ateizem, kot relikv prejšnjega režima. "Demokracija" je potem v tej optiki zgolj zamenjava ateizma z religiozno moralno ideologijo oz. zamenjava "njihovih" z "našimi", partijskih sekretarjev s klerom, tragedije s farso.

Lažje je javno šolo deklarirati kot nevtralno, težje pa je to operacionalizirati. Vzhodno- in srednjeevropske družbe so še toliko ideologizirane in politizirane, da se javni sektor ("država") ni ustalil v samostojni subsistem, profesionalne šolske strukture pa so pod močnim pritiskom novoosvobojenih ideologij in strankarskih politik, pa tudi brez izkušenj, ki bi jim zagotavljale večjo strokovno samozavest in avtonomijo. Zato je opredelitev, da mora biti država garant nevtralnosti javne šole, pravilna, a hkrati naivna. V takšnem primeru je najbolje, če država oz. šolska ministrstva in ustrezni uradi funkcionirajo kot servis, ki bo podpiral in odpiral *šolske javnosti*: pedagoško-strokovne, starševske, civilnodružbene in nevladne, konfesionalne in laične pobude itd. Samo takšen interaktivno-diskurziven javni prostor bo omogočal minimalne in začasne družbene konsenze, ki bodo zarisovali okvir nevtralne šole.

ZA JAVNO NEVTRALNO ŠOLO

Javna šola, ki je imuna pred moralnimi partikularizmi, temelji po eni strani na diskurzivno-proceduralni etiki (demokracija), po drugi strani pa mlade oskrbi z informacijami o različnih moralnih sistemih, stilih življenja in kulturah ter informacijah in možnostih diskurzivne presoje o temeljnih

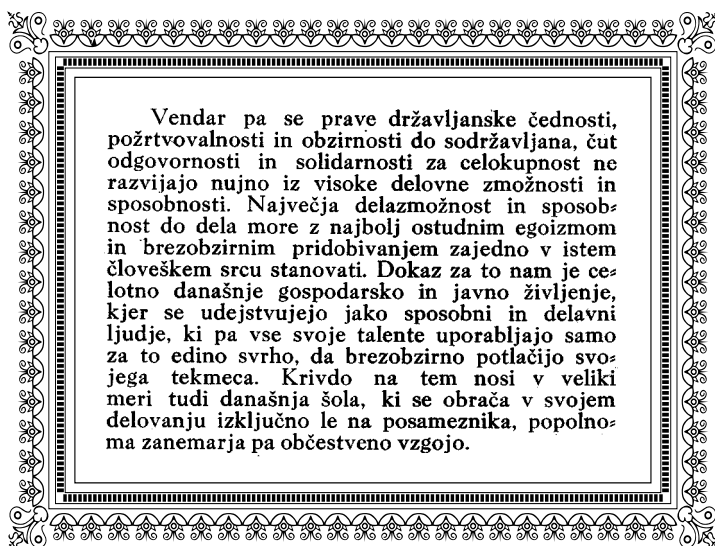
dilemah, ki jih odpira ta normativna raznolikost v sodobnem svetu. To so predpostavke, ki otroke in mladostnike opremijo z znanji in kompetencami, da se lahko trenutno in v kasnejšem življenju avtonomno odločijo za svoj stil življenja in vrednot. V tem smislu gre za otrokove pravice, ki resda lahko pridejo v nasprotje z pravicami staršev, vendar v tem je smisel pravnega deklariranja določenih pravic: določeni sferi je treba zagotoviti prostost pred enostranskimi vplivi.¹¹ Otrokove oz. človekove pravice imajo v šoli tudi to funkcijo, da omogočijo razvoj postkonvencionalne moralne zavesti. Človekove pravice imajo večjo stopnjo univerzalizacije kot katerikoli konvencionalni partikularistični moralni sistem (oz. tradicija), so plod sodobne interkulture pravno-politične komunikacije v okviru Organizacije združenih narodov in sorodnih globalnih institucij.

Ne gre za to, da država prevzame avtoriteto staršem v podobi javne šole, kot tudi ne za to, da so moralna in politična prepričanja staršev napačna, gre za to, da država omogoči svojim bodočim državljanom izbiro tako, da jih uči spoštovati različna moralna in politična gledišča, življenjske stile in

kulture ter da jih usposobi kritično vrednotiti tudi lastno tradicijo.¹² Demokratični pluralizem temelji na kulturnem pluralizmu, strankarski pluralizem je zgolj eden od političnih instrumentov sodobne demokracije, ne pa njeno izhodišče, zato mora biti vloga državljanske vzgoje s preseganjem "monizma" starševske vzgoje dosežena tudi tako, da so otroci deležni izkušenj drugačnih življenjskih stilov, prepričanj in kultur. Javna šola pa mora ostati zaprta za vse oblike, ki ta kulturni pluralizem krčijo na politično in versko propagando.

K pouku o religijah se npr. lahko povabi rimokatoliški teolog ali guru, ne moreta pa poučevati o religijah, če svojega partikularnega stališča ne umestita v "nevtralni" znanstveni okvir sociologije religij, etnologije, socialne antropologije, filo-

¹² *Tradicijo je treba razumeti kot pluralno tradicijo, ki je mešan rezultat zgodovine družbenih bojev, podreditve, nezavednih navad in racionalne presoje.*



Vendar pa se prave državljanske čednosti, požrtvovalnosti in obzirnosti do sodržavlјana, čut odgovornosti in solidarnosti za celokupnost ne razvijajo nujno iz visoke delovne zmožnosti in sposobnosti. Največja delazmožnost in sposobnost do dela more z najbolj ostudnim egoizmom in brezobzirnim pridobivanjem zajedno v istem človeškem srcu stanovati. Dokaz za to nam je celotno današnje gospodarsko in javno življenje, kjer se udelejujejo jako sposobni in delavni ljudje, ki pa vse svoje talente uporabljajo samo za to edino svrhu, da brezobzirno potlačijo svojega tekmeča. Krivdo na tem nosi v veliki meri tudi današnja šola, ki se obrača v svojem delovanju izključno le na posameznika, popolnoma zanemarlja pa občestveno vzgojo.

zofske etike in podobnih ved. Ker gre za zelo abstraktne znanosti, je povsem jasno, da teh vsebin ni mogoče prenašati otrokom, ki niso razvili ustreznih razvojnih kognitivnih kompetenc. Te vsebine so dostopne srednješolcem, ki so sposobni abstraktnega mišljenja in imajo zadostno podlago v znanjih iz zgodovine, sociologije, filozofije, književnosti itd. Zahteve po uvedbi moralne vzgoje in religiologije kar povprek, od vrtca in osnovne šole pa do univerze, so neresne in neodgovorne, politična in misionarska vnema pa ne moreta strokovno odgovoriti na temeljna vprašanja, zakaj in kaj bomo učili ter kdo bo učil?

Iz zgornjih argumentacij je mogoče povzeti, da je državljanska vzgoja v postsocializmu v funkciji krepitve politične kulture, ker pa je ta v različnih deželah Vzhodne in Srednje Evrope zelo raznolika, je pot uresničevanja cilja državljanske vzgoje različna ter ne more slediti nekritičnemu kopiranju tujih vzorov. Državljsanska vzgoja obsega dva vidika: eden je informativen in podaja zalogo potrebnega informativnega znanja za demokratično participacijo, drugi pa obsega razvoj kompetenc, ki posameznike usposabljaajo za dejavno demokratično participacijo. Zato mora biti državljanska vzgoja (kot poseben predmet *in* kot vsebine v kurikulumu) umeščena v določen tip šole, ki je odprta do okolja, prijazna in neavtoritarna do učencev, tako da lahko ti prevzemajo določene odgovornosti in usklajujejo interese, da izkušajo demokratične moduse vivendi, ki jim jih ne more ponuditi družina.

Državljsanska vzgoja je lahko povsem neučinkovita, če je omejena na "poučevalni" vidik, ker ta uporablja zgolj kriterij resnice tam, kjer se sprožajo povsem drugačne zahteve po veljavnosti. Poučevalna vzgoja je manipulativna, kar pomeni v primeru državljanske vzgoje indoktrinacijo. Vsebin, ki so učencem podane prek perlokucijske vzgoje, ti ne ponotranjijo. Tako jim preostane negativen ali indiferenten odnos do demokratičnih institucij in vrednot, kar ne prispeva k utrjevanju demokratične kulture. Gojišče demokratične kulture je prej Lebenswelt kot politični sistem. Uvajanje državljanske vzgoje mora biti tehtno in postopno ter starosti primerno. Da bi to uresničili na ustrezen način, se je treba opreti na demokratično teorijo izobraževanja, naloga političnih oblasti pa je, da omogoča strokovno delo in javno komunikacijo zainteresiranim faktorjem. Naloga šolskih oblasti je zgolj, rečeno s Heglom, da napiše piko na črko "i". Sicer bo tudi ta predmet prizorišče dolgoletnih neproduktivnih političnih sporov. Temeljni kriterij pri oblikovanju takšnega in sorodnih predmetov je, da se načela proceduralno-diskurzivne etike, ki so sposobna univerzalizacije, ločijo od moralnih partikularizmov. Šele prek te ločitve je jasno, kaj je nevtralna javna šola,

ki jo je drugače zlahka politično deklarirati, težje pa pedagoško operacionalizirati.

Darij Zadnikar, magister filozofije, višji predavatelj na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

LITERATURA

- GUTMANN, Amy (1987): **Democratic Education**, Princeton University Press, Princeton.
- HABERMAS, Jürgen (1983): **Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln**, Suhrkamp, Frankfurt/M..
- HABERMAS, Jürgen (1994): **Faktizität und Geltung - Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats**, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- HEGEL, Georg W. Fr. (1955): **Recht – Staat – Geschichte**, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- KANT, Immanuel (1987): "Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?", **Vestnik IMŠ** 1987/1, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Ljubljana.
- KANT, Immanuel (1974): **Um i sloboda – spisi iz filozofije istorije, prava i države**, Velika edicija Ideja, Beograd.
- McLAREN, Peter (1993): **Schooling as a Ritual Performance**, Routledge, London and New York.
- STARKEY, Hugh (ur.), (1991): **The Challenge of Human Rights Education**, Cassell, London.
- TUGENDHAT, Ernst (1993): **Vorlesungen über Ethik**, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- WHITE, Stephen K. (1990): **The Recent Work of Jürgen Habermas – Reason, Justice & Modernity**, Cambridge University Press, Cambridge.
- YOUNG, Robert E. (1989): **A Critical Theory of Education**, Harvester Wheatsheaf, New York etc.
- ZADNIKAR, Darij (1993): "Ali je šolo mogoče kritizirati?", **Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo**, št. 160-161, Ljubljana.