

Darij Zadnikar

# Ali je šolo mogoče kritizirati? (Nekatere filozofske predpostavke kritike šole)

*School sucks!*  
(Beavis and Butt-Head)

Vprašanje se zdi na prvi pogled nesmiselno. Saj šolo vendar vsi kritizirajo! Z njo niso zadovoljni starši, ker ne izpolnjuje njihovih pričakovanj, z njo niso zadovoljne politične stranke, ker je premalo občutljiva za njihove ideološke nazore, z njo niso zadovoljni pedagoški strokovnjaki, ker ne sledi dovolj hitro njihovim dognanjem, z njo ni zadovoljno gospodarstvo, ker ne izobražuje trenutno potrebnih kadrov, z njo niso zadovoljni pisci pisem v časopisne rubrike, ker so ti že po naravi nezadovoljni, itd. Nekje spodaj se sliši nezadovoljstvo učiteljev, ki so razcepljeni med zahtevami, da s svojim poslanstvom odrešijo zlo usodo družbe in naroda, ter med sorazmerno nizkim materialnim povračilom in družbenim podcenjevanjem stanu. Tu in tam se sliši, da s šolo menda niso zadovoljni celo učenci, ki so preobremenjeni z balastom učnih snovi in avtoritarnih razmerij.

Z vprašanjem v naslovu pa ne merim na to vrsto kritike, ki je vsekakor tudi upravičena, je pa njen domet omejen, ker se naslanja na nezadovoljstvo, ki je čustvovanje, zmožno sprožanja racionalne kritike in njene motivacije, samo po sebi pa ne prispeva k reševanju problemov. Starševska ljubezen je upoštevanja vredna obramba pred tendencami dehumanizacije

<sup>1</sup> Pri nas prevedemo z desetletnim zamikom knjigo Steinerja Kvala, **Izpiti in gospostvo**, KRT, Ljubljana 1981.

šole, po drugi strani pa so naivni vzgojno-izobraževalni eksperimenti, ki so v šoli poskušali urediti sentimentalno idealizirano družinsko ozračje. Naivno bi bilo slepo zaupati v racionalni domet čustveno pregretih izpadov političnih veljakov in njihovih črednih tovarišev, ki jim je vsak konkretni problem priložnost lastnega javnega trženja. Je mogoče brez zadržkov zaupati v t.i. znanstveno kritiko, če ta znanost ne razloži temeljev, na katerih sloni njena kritika? Sam pojem kritike bi bilo torej potrebno iztrgati vsakdanjemu tolmačenju, kjer se jo enači z nezadovoljstvom, nerganjem in negiranjem, ki se ne menijo za konstruktivne alternative. Temu nasproti obstaja določena socialno-filozofska in znanstvena tradicija, ki kritiko razume kot analitični teoretični napor, usmerjen k preseganju otrdelih družbenih razmerij, ki podpirajo dominacijo, ki je največkrat oblikovana tako, da se udeleženi ne zavedajo represivnega značaja teh razmerij, ki se jim zdijo naravna in neogibna. Zato je zgornje vprašanje pravzaprav vprašanje po možnosti kritične teorije izobraževanja in njene vloge v celotnem šolskem prostoru (od šole in življenja ter dela v njej v ožjem pomenu do nacionalne šolske politike, izobraževanja učiteljev ipd.).

Kritično teorijo izobraževanja je spodbudil burni konec šestdesetih let, ki je nasploh pretresel zahodno civilizacijo. Leto 1968 sicer ni izpolnilo revolucionarnih pričakovanj, politični in socialni nasledki nemirov so bili pičli in kratkotrajni, vendar so bile kulturne izkušnje daljnosežnejše. Glavni akter nemirnih let so bili študenti in mladina nasploh, tako da je postalo modno razpravljanje o "generacijskem sporu". Tako je postala tudi šola zanimiva za kritično misel, ki je presegala tradicionalne okvire naveze pedagogov in oblasti.<sup>1</sup> Revolucionarni študentje so za kratek čas razkrojili tradicionalni akademski sistem predavanj, seminarjev in izpitov ter ga poskušali zamenjati z oblikami, kjer so imeli vsaj možnost študijske in upravljalke participacije pa vse do anarhičnih oblik aktivističnega samoizobraževanja, kjer se je izgubila vsaka sled tradicionalnega pedagoškega razmerja. Navkljub kratkotrajnosti "revolucionarnih" posegov študentov v njihov način študija se je prek akademskih okvirov razširilo in okrepilo spoznanje, da tudi v ostalem šolstvu ne more več obstati stara shema poučevanja, kjer je učenec pasivni sprejemnik vsakršnih modrosti. Ta kritika enosmerne komunikacije v učilnicah se je interpretirala v kategorijah teorije subjekta-objekta. Ugotavljali so, da so učenke in učenci pasivni objekti učnih postopkov, ki jih narekuje učitelj/ica-subjekt. Skozi takšno shemo so kritizirali represiven značaj šole in zarisovali rešitev v tem, da bi presegli pasivni status otrok in mladine ter jim omogočili, da bi bili tudi oni "subjekti" šolske prakse. Kljub temu, da je prevladujoča enosmerna komunikacija v šoli povsem relevanten problem, je interpretacija v okviru

sheme subjekt-objekt preozka in zavajajoča. Po eni strani so otroci in mladostniki pri tem, ko jih napravijo za "subjekte" lastnega izobraževanja, vnaprej obsojeni na neuspeh, ker so ujeti v paradoks, da morajo izbirati znanja, ki naj bi se jih šele naučili, oz. ne vedo, kaj izbrati. Takšen status ohrani obstoječa avtoritarna pedagoška razmerja, le da jih odene v celofan "soodločanja", "samoupravljanja" ipd. Po drugi strani je zamenjava izobraževalne "represivnosti" s čutečim in dobrohotnim animiranjem učiteljic razvrednotila strokovno plat poklica, ki se v takšnem konceptu omejuje na animatorja, ki danes težko konkurira game-boyu. Šestdeseta in sedemdeseta leta so pripeljala v šolo nove poklice (psihologi, pedagogi, zdravniki, socialni delavci), ki so usmerjeni k strokovni pomoči ob učnih težavah in približevanju šole otrokovim "razvojnim potrebam". Ob vseh pozitivnih učinkih je takšna strategija hkrati ojačala poseganje skrbstvenih služb v intimni svet otrok in družin ter s svojo metodologijo obravnave posameznikov čedalje bolj presegala ustavnopravne norme varovanja zasebnosti. Ta vdor aparatov socialne države v področje zasebnosti ni bil značilen samo za šolo, ampak je postal splošen pojav v modernih državah, zaradi česar je sledila reakcija neokonzervativizma in vrnitve k "starim družinskim vrednotam".

Subjekt-objekt shema razlage učilniškega razmerja je napotovala k enostranski strategiji tudi zaradi tega, ker v šoli ni mogoče uveljaviti idealnih družbenih in medosebnih razmerij, saj je del konkretnih družbenozgodovinskih okoliščin. Neavtoritarnost, nerepresivnost in prijaznost šole so primerni kriteriji šolske organizacije, vendar pa sami zase, kot vzgojno-izobraževalni principi, ne pomenijo veliko, če se v takšnih ustanovah vzgajajo posamezniki, ki so v tekmovalni in "neprijazni" družbi obsojeni na neuspeh. Danes je postindustrijska družba kulturno tako pluralna in heterogena, da je lahko obstoj elementarnih šol, ki temeljijo na poudarjanju estetske izkušnje, misticizma ipd., povsem legitimen ob upoštevanju nacionalno določenega minimalnega skupnega kataloga potrebnih znanj. Kakorkoli že, z učencem kot subjektom ni nič, že zaradi tega, ker je subjekt-objekt razlaga učilniškega razmerja preozka in napotuje k naivnim in neuresničljivim rešitvam. Šola in njena razmerja je bilo treba razumeti vpeta v širši družbeni kontekst, ki konec koncev tudi vzpostavlja tisto, kar bi lahko pojmovali kot subjekt. Subjekt sam po sebi, kot izvirna točka, ki jo je definirala novoveška filozofija od Descartesa dalje, ni operativen na ravni konkretne družbenozgodovinske analize.

Zaradi tega je šola spoznana za institucijo razslojene in konfliktne družbe, kjer ima odločilno vlogo vladajoči razred in njegova ideologija. Skladno z ozračjem sedemdesetih let je bila

<sup>2</sup> Nekaj osnovnih teoremov najdemo v: Z. Skušek-Močnik (ur.), **Ideologija in estetski učinek**, Cankarjeva založba, Ljubljana 1980.

<sup>3</sup> V mislih imam strokovno-politično grupacijo ZSMS - Šolsko polje.

<sup>4</sup> Glej D. Zadnikar, "Ekvivokacija ideologije v marksizmu", **Anthropos**.

tudi kritika šole napotovana k marksistično inspiriranim teorijam ideologije. Še posebej dragocena je bila Althusserjeva teorija ideoloških aparatov države.<sup>2</sup> Althusser je svoje nekoliko poenostavljeno razumevanje Marxa dopolnil z Lacanovo psihoanalizo. Psihoanaliza se je že v tridesetih letih pokazala za primerno dopolnilo marksizma pri analizi ideologije, saj obeležuje ideološke sisteme in posameznike, ki so ujeti v njih, analogna nerefleksivnost kot pri nezavednem osebe. Althusser se je izognil pastem sheme subjekt-objekt s konceptom interpelacije. "Subjekt" ni več čisto ali naravno stanje, temveč je v dvojni prepletenosti zvezan z vsakokratno ideološko danostjo. Sleherna ideologija konstituira konkretne individue kot subjekte hkrati, kot takšne naslavlja in pripoznava. Individui so torej vselej-že subjekti. Tako odpade Marxova predstava o ideološki zavesti kot odtujitvi, saj se individuum nima od česa odtujiti, ker je že vrojen, narojen, narejen po kopitu ideologije. Ideološki aparati države (verski, šolski, družinski itd.) prispevajo k reprodukciji produkcijskih razmerij izkoriščanja in dominacije, šola pa je v moderni družbi poglaviten tovrstni aparat.

Althusserjeva teorija je primerna za kritiko različnih pedagoških ideologij, ki se skrivajo za vzvišenimi vzgojnimi načeli in cilji, ki jih jemljejo kot nevprašljive vrednote. V tej luči ni šola zgolj razsvetljevalka nevednih in prenašalka kulture, temveč aparat, ki ustroji bodoče podložnike. Pomemben del kritike usmerjenega izobraževanja se je pri nas izrecno ali pa implicitno naslanjal na Althusserja.<sup>3</sup>

V drugi polovici osemdesetih let ni bilo več potrebno vsako obliko družbene kritike interpretirati v okviru marksistične terminologije. Tako je Althusser s svojim značilnim francosko dogmatskim marksističnim besednjakom počasi izginil iz teoretskih referenc. Bil pa je vreden tega odhoda tudi zaradi nerešljivih vprašanj, ki jih je porajala njegova teorija.<sup>4</sup> Temeljni problem je, da ne more razdelati mehanizmov proti-

## Jezik za zobmi pa usta zaprta! . . .

Krasen naslov! Ravno ob 50 letnici dičnega glasila našega učiteljstva, pa take besede . . .

Pred mano leži 2. letošnja številka klerikalne „Gorice“. Na tretji strani zagledam članek „Liberalnemu učiteljstvu“, ki ga podajam tu dobesedno: Glasi se:

„Z dežele nam prihajajo glasovi, da najhujši zabavljachi proti našim poslancem so liberalni učitelji, ki ljudstvo dražijo, je hujskajo

in zavajajo na kriva pota ter mu tudi tolmačijo razne dogodke v deželi po svoje. Tem hujskačem rečemo v resnem trenutku: **Jezik za zobmi pa usta zaprta**, ali pa resnico govorite! Obrekovanj ne trpimo več! Ura je skoro prišla, da bomo začeli obračunati s temi prosvitljenimi liberalnimi lutri. **Aut-aut!** Ozrite se malo okoli sebe! Li ne veste, da so zastopniki ljudstva oni, ki vam kruh režejo? Ko bomo začeli pometati, potem ne bo pomagalo vse cviljenje nič! **Govorili smo!**“

Uboge učiteljske pare! Krščanski demagogi ob Adriji maše učiteljstvu usta. Res, lep

praks. Kako lahko subjekt reflektira in predela svojo ideološko popačeno zavest? Ali se ideološko vselej-že-ujeti subjekt sploh lahko upre? Kako razložiti kritična razmerja? Kakšna je vloga kritičnega učitelja v šoli, ki naj bi bila najpomembnejši ideološki aparat države? Strukturalistična kritika prevladujoče genetične razlage v družboslovju in humanistiki je upravičena, vendar ali je potrebno opustiti vsakršen poskus longitudinalne razlage družbenih fenomenov? Pri nas niso ta vprašanja spodbudila opustitve Althusserja in obrat k Foucaultu ter postmodernizmu, ampak predvsem sram pred lastno marksistično provenienco v postkomunističnih razmerah. Zaradi tega so stari teoretski problemi v osnovi ohranjeni. Kateri so normativni temelji kritike? Problem se ponavlja prezre ali pa se teoriji odreče kritična vloga, takšen teoretik pa lastni digniteti. Ni problematično, da se strokovnjak, znanstvenik ali teoretik zapre v varne akademske kabinete, marveč da tako redefinira svoje razmerje do socialnega konteksta, ki ga proučuje. Brez kritike, ki ni opredelila lastnih normativnih temeljev, postane predmet proučevanja potencialni objekt manipulacije, ne pa partner ali sogovornik. "Strokovno-znanstveno" ukvarjanje s šolskim poljem, ki je zavezano zgolj teoretičnim shemam filozofije, psihologije, pedagogike itd., postane kuhinja konceptov, ki imajo svojega naslovnikarja v šolskih oblasteh in političnih strankah, učitelji, učenci in starši pa so izvrševalci napotkov in poskusni zajci različnih šolskih metafizik.

Fascinantna vzporednica med nezavednim in ideologijo obstaja tudi v postsocializmu, vendar jo je bilo treba očistiti marksističnih prizvokov. Pojem "ideologija" se pri analizi šole spremeni v vrsto neologizmov od "mitologij" do "nevidnih kurikulumov". Te spremembe so največkrat upravičene, ker je šibka točka teorije ideologije njena prevelika splošnost, ki lahko velja bodisi na ravni družbene morale ali nacionalne ekonomije ali vsakdanjega življenja itn. Problematično je tudi

**znak politiškega šarlatanstva v naši lepi deželi!**

**Zdaj, ko so z nečuvenim terorizmom, z denarjem, s pomočjo prižnice in izpovednice zmagali pri volitvah bi radi zatrli slehrno sled odpora proti svoji stranki. Stranka, poudarjajoč vedno svoja krščanska načela, v zvezi z najhujšimi sovragi slovenstva, pa tudi vere, stranka, ki hoče imeti ime slovenske stranke, pa protičira po svojih članih deželnega odbora vse laške privandrovce iz kraljestva, stranka, demokratska do mozga, a komandirana despotsko po enem Kristovem namestniku, ki se tako trese pohlepa po mamónu, taka stranka bo pravila**

**učiteljem trpinom, naj drže jezik za zobmi!**

**Nehote se je piscu omenjenih vrstie zaletelo. Piše, naj govorimo resnico. To bomo že storili, samo vam ne bo to všeč, ker ne poznate te hčerke božje ter smatrate laž za resnico, ker cenite le hinavstvo, svetohlinstvo! Ko bi hotel kdo dregniti v gnezda vaših prvoboriteljev in pristašev, to bi bil smrad. Toda napredno učiteljstvo je vzvišeno nad tako moralo, ki se je poslužujejo naši psevdo Kristovi namestnik in njih verni oprodje, ostanki drugih strank. Plašč krščanske prizanesljivosti in pozabljenosti naj zakrije te koriseje!**

**Saj je ravno vaša gonja ljudstvo demo-**

enačenje ideologije s politično propagando v vsakdanjem jeziku. Razlika je očitna, saj ima politična propaganda redkokdaj ideološko vrednost. Ideološka propaganda je ponavadi grob in preprost mehanizem, ki ga identificirajo tudi otroci. Zato je njena manipulativna vrednost omejena. Politična propaganda je za razliko od ideologije vedno ozaveščena, dojeta kot to, kar je: poskus manipulacije. Striktno rečeno je šele postsocialistična šola ideološka v modernem pomenu; tista prejšnja je bila zaradi svoje ne-nevtralnosti usmerjena v grobo in neučinkovito politično indoktrinacijo. Odkrivanje "ideološkosti" kurikulumu pri STM, zgodovini, književnosti ipd. je preenostavno, ker "odkriva" zgolj političnopropagandne vsebine, ki so tako in tako očitne. Ideološke komplekse lahko odkrivamo tudi v matematiki (naj mi tega matematiki ne zamerijo, njihovo vedo jemljem za primer prav zaradi tega, ker je najbolj abstraktna in oddaljena od socialnega sveta in zato "neideološka"). Pri pouku matematike se naučimo spoštovati stroga pravila mišljenja, tega, da po pravilu obstaja samo en pravilen rezultat -takorekoč samo ena edina veljavna "resnica" -, da je že drobna napaka lahko "usodna", itn. Vse te lastnosti ne krasijo samo dobrega matematika, ampak imajo socializacijski transfer, kjer krasijo tudi "dobrega" podložnika.

Primeren "nemarksističen" filozofski temelj za obravnavo šole v novih političnih okoliščinah postane Michel Foucault. On se prav tako kot Althusser ni posebno ukvarjal s področjem šole, vendar je njegova genealogija in arheologija, ki se je izmojstrila na področju fenomenov medicine, psihiatrije, nadzorovanja in kaznovanja ter seksualnosti, omogočila, da se tudi tega področja loti z večjo analitično razločljivostjo, kot jo nudijo presplošne teorije ideologij. Foucault terminu "ideologija" ne pripisuje več posebne teoretske vrednosti zaradi treh razlogov:

1. ker implicira nasprotovanje čemu, kar bi veljalo kot "resnica", on pa zavrača idejo o obstoju nekakšnega

ralizovala, da meni Bogu dopadljivo delo napraviti, če denuncira napredne elemente, če hodi pridno v cerkev ter tam na videz hoče od pobožnosti skoprneti. Doma pa so najslabši očetje, so najslabše matere so ljudje, podvrženi vsem slabostim!

To vidim sam v svojem kraju. Najfanatičnejši klerikaleci so bili ali pa so še moralne propalnice, zapravljevci ali pa duševne reve, ki se ne morejo otresti gotovih predsodkov do omike. Otroci teh so v veronauku najslabši, z osmimi in več leti še križa ne znajo narediti. To je katoliško. Seveda napredne sosede tožiti, napredne ljudi ovajati, jim škodovati, kjer in

kolikor mogoče, pri tem pa hinavsko zavijati oči proti nebu, to so vaši vzori. Zdaj, ko imate v deželnem zboru večino, menite, da ste v svojem elementu. Toda varate se. Tudi vas bo strla moč prosvete. Zmagali ste, a s slabim orožjem. Denar, obrekovanje, vohunstvo, prilizovanje, to so orožja modernih katoličanov. Sramota, stopite v boj le z uma svetlim mečem, z resnico, ne z lažjo, z omiko, ne z poneumnevanjem, pa bomo videli uspehe. Zato nas vaše kričanje ne spravi iz ravnotežja. Delali bomo za narod, poučevali ga in mu razkrinkovali njegove zajedavce.

Vem, da boste izvajali konsekvence, toda

“znanstvenega” ali “resničnega” diskurza ter tega, kar je tema dvema nasprotno, zanimajo ga pa zgodovinsko različni resničnostni učinki teh diskurzov, ki po sebi niso niti resnični niti lažni;

2. ker nujno referira k nečemu, kar se dojema za subjekt;
3. ker predstavlja ideologijo v sekundarnem položaju, ki je v razmerju do nečesa, kar je primarno, kot npr. ekonomska ali družbena osnova.

“... vsebolj se mi zdi, da je treba formacijo diskurzov in genealogijo vednosti analizirati s termini taktike in strategije oblasti in ne v terminih tipov zavesti, načinov percepcij in ideoloških form. Taktik in strategij, razvitih z vsaditvami, distribucijami, demarkacijami, kontrolami in organizacijami področij ...”<sup>5</sup>

Prav zavračanje epskih predstav v teoriji - razrednega boja med izkoriščanci in izkoriščevalci, kontrasta med ideologijo in “neodtujenostjo” - vodi Foucaulta v raziskovanje drobnih in navidez obrobnihi fenomenov vsakdanjega življenja, kjer se dogajajo in formirajo oblastna razmerja. Na množtvu empiričnega materiala nam razkriva “mikrofiziko oblasti”, ki jo izlušči prek antagonizma različnih strategij: nasprotovanja “oblasti moških nad ženskami, staršev nad otroki, psihiatrov nad duševno bolnimi, medicine nad populacijo, administracije nad načinom življenja”.<sup>6</sup> Vednost in oblast postaneta v luči Foucaultovih raziskovanj nadzorovanja in kaznovanja nerazločljiv konglomerat vednosti/oblasti. Oblast izhaja iz same strukture vednosti, ki določa različne prakse, rituale itd. in je tesno zvezana z nediskurzivno komponento discipliniranja telesa, organizacije prostora, objektov itd. Sama po sebi se vsiljuje “aplikacija” Foucaulta na pedagoško in šolsko prakso:

“Tako je vzpostavljen most k drugemu pomembnemu problemskemu sklopu teorije vzgoje, ki je bil predmet obširnih razprav tudi pri nas, posredno pa tudi k drugi pomembni temi Foucaultove analize institucij moderne dobe, k vprašanju, kako

<sup>5</sup> S. J. Ball (ur.), *Foucault and Education*, Routledge, London 1990, str. 117.

<sup>6</sup> M. Foucault, *Vednost - oblast - subjekt*, KRT, Ljubljana 1991, str. 105.

**nič ne de. Neznačajneži pojdejo tudi za vami ter bodo prodali dušo in prepričanje, a upanje je, da teh ne bo mnogo.**

**Kdor je res napreden, kdor se resno trudi v šoli in izven nje, ta bo sicer trpel, a osamljen ne bo. Tolažila ga bo tudi zavest, da je pomagal ljudstvu ter ga obvaroval pred pogubnimi vplivi modernih inkvizitorjev.**

**Letos praznuješ, dično naše glasilo, 50 letnico. Tem potom ti kličem imenom mladih in najmlajših tovarišev in tovarišic kršnega Krasa ter lepe vipavske doline:**

**Le tako dalje do zmage! Bodočnost mora biti obsevana po solncu svobode in omike.**

**Vam pa, dragi mi kolegi in koleginja, kličem: Vsi na krov ter si ne pustimo ukazovati od klike političkih demagogov!**

**A r g u s.**

<sup>7</sup> E. D. Bahovec, P. Zgaga, "M. W. Apple in šola kot institucija moderne države", spremna beseda k M. W. Apple, **Šola, učitelj in oblast**, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1992, str. 150.

<sup>8</sup> J. Habermas, **Filozofski diskurs moderne**, Globus, Zagreb 1988, str. 240.

<sup>9</sup> Med Foucaultom - pisem **Nadzorovanja in kaznovanja** in Foucaultom - reformatorjem zapornega sistema ni izrecne in nujne zveze.

tehnike nadzorovanja (razporejanja, testiranja, ocenjevanja, zbiranja podatkov itd.) "ustvarjajo" individuuum."<sup>7</sup>

Za model tovrstnega prenosa Foucaulta v šolski prostor lahko velja delo Valerie Walkerdine. Le-ta je med drugim raziskovala vpliv Piagetove razvojne psihologije pri oblikovanju znanstveno legitimiranih šolskih praks, ki imajo za svoj objekt razvijajočega se otroka. Nadzor, opazovanja in klasifikacije otroke "normalizirajo" in "normirajo", vendar se ti diskurzi pedagogov in psihologov ne zavedajo, da je "opazovani otrok" v resnici šele rezultat teh praks (testov, obravnave itd.) in ne čisti empirični objekt. Ta analiza dominacije psihološkega diskurza v šoli je relevantna, kolikor se te prakse sprejemajo nekritično, vendar lahko isti očitek velja foucaultovskim analizam, ki jih srečamo v tem primeru. Ne glede na lastno politično naravnost se zarisujejo na ozadju neokonzervativne demontaže socialne države, ki se v šoli kaže kot "varčevanje" pri zaposlovanju psihologov, pedagogov, socialnih delavcev. Ti naj bi se zgolj vtikali v tradicionalne funkcije družine, namesto da bi se v družbi "obnovila družina" in njene tradicionalne vrednote.

Foucaultova poststrukturalistična obravnava amalgama vednosti in oblasti odpira vrsto nerešljivih problemov. Po njem ima vsaka družba svoj lasten red resnice in svojo občo politiko resnice in lastne diskurze, ki funkcionirajo kot resnični. V tem konceptu je pojem resnice do skrajnosti relativiziran, Foucault je takorekoč začetnik postmodernizma, ki zavrača vsakršno idejo znanstvene resnice in priznava samo prosto igro množstva diskurzivnih drobcev, ki so si načeloma enaki. Filozofska tradicija kritike racionalnosti doseže tu svoj vrh tako, da postaneta um in teror v tej interpretaciji zgolj dve plati iste zgodbe.

"Zgodovina se v stoičnem pogledu arheologa strdi v ledenik, ki je prekrit s kristalnimi oblikami poljubnih diskurzivnih formacij. Ker pa vsakemu posameznemu pripada avtonomija brezizvornega univerzuma, preostane zgodovinarju le delo genealoga, ki pojasnjuje naključni izvor teh bizarnih tvorb iz votlih form mejnih formacij, t.j. iz najbližjih okoliščin. Ledenik se pod ciničnim pogledom genealoga prične premikati: diskurzne formacije se premikajo, množijo, valovijo gor-dol. Genealog to valovanje pojasnjuje z nešteti dogodki in eno samo hipotezo - da je namreč edino, kar traja, oblast ..."<sup>8</sup>

Stoično-cinična analiza vzgojnih in šolskih diskurzov pušča njihove akterje (predmete, subjekte, individue, objekte, kakorkoli že, v resnici pa otroke, starše in učitelje) v podobni ujetosti kot Althusserjevi vseprisotni ideološki mehanizmi. Stoično-cinični teoretik se, vsaj v svoji teoriji, ne more obračati na njih, razen na način, ki ji je zunanji in naključen.<sup>9</sup> Naslovnik in sobesednik, ki je priznava za vrednega in se ga ne splača



prezreti, pa je politična oblast. Znanost in teorija šole, ki se ne razumeta v svoji komunikativni povezavi s svojo profesionalno, laično in, deloma, politično javnostjo, oz. nista pripravljene na primerno vzajemno argumentacijo, sta v resnici vednost/oblast.<sup>10</sup> Z opredelitvami, da so vrtci "pruski", šole "slabe" ipd., se a priori diskvalificirajo tisti, ki bi te inštitucije morali spremeniti, razen če ne mislijo v njih delati ministri, znanstveniki in inšpektorji.

Kot se je Althusserjeva teorija lahko izognila predstave o subjektu zgodovine (npr. proletariatu), tako pri Foucaultu ni več kritične funkcije teorije. S tem se tudi izogne temeljnemu vprašanju: na čem utemeljiti kritiko oz. kateri so njeni normativni temelji, če to že ne morejo biti ne Bog, ne Narava, ne proletariati, ne znanstvena resnica itd. Ker se tako razkroji zveza med teorijo in prakso, odpade tudi odgovornost teoretika. Družboslovec ali humanist lahko na ta način doseže etično nevtralni status atomskega fizika, ki ga imanentna logika znanosti odvezuje "krivde" zaradi posledic tehnologije.

Pa vendar šolo kritiziramo. Primeren teoretski model nam nudijo politološke in kulturološke študije M. W. Applā,<sup>11</sup> ki se niti ne naslanjajo na kakšen poseben filozofski meta-model, ampak izhajajo iz kritike posameznih empiričnih področij šole

<sup>10</sup> Pri spremembah šole in vrtca ni odločilna kakovost koncepta, ampak mreža bolj ali manj institucionaliziranih mehanizmov šolske strokovne in laične javnosti. Prakso eksperimentiranja z učitelji in šolskimi generacijami bi morale nadomestiti bolj demokratične forme.

## „Živi človek po smrti dalje?“

Na to velevažno vprašanje daje točen odgovor knjižica, v kateri je naše daljno življenje po smrti na eksperimentalni podlagi neovrgljivo dokazano in prepričevalno zasigurano.

II. izdaja velja samo 50 h v poštnih znamkah.

Knjižica se vsakemu tovarišu najtopleje priporoča, ker ojači veselje do težkega našega poklica, krepi duha k napredku in obvaruje žalostnega in obupanega človeka pred samoumorom.

Cena 1 K.

Naroči se pri:

Cena 1 K.

**T. KUNSTIČU v KONJICAH**

Cena 1 K.

(Spod. Štajersko.)

Cena 1 K.

<sup>11</sup> M.W.Apple, **Šola, učitelj in oblast**, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1992.

<sup>12</sup> *Ib.*, str. 138.

in izobraževanja ter oblikujejo zanimiv strukturno-dinamični model. Kljub temu lahko v ozadju zaznamo Gramscijeve, Althusserjeve in postmarksistične motive, ki so sindikalistično podkrepljeni. Njegov pretežno gramscijanski model kulture in mesta šole in izobraževanja v njej ne opisuje globalne družbene konfrontacije na tem področju, ki ima majhno operativno vrednost, ker iz ugotovitve, da razmerja izobrazbe zrcalijo razredno strukturo družbe, lahko izide zgolj utopični program spremembe družbe kot celote, ampak je bližji Foucaultovi arheologiji mikrofizike oblasti, npr. z analizo "skritega kurikuluma", s to razliko, da se v osnovi ne odreka kritične funkcije svojega teoretskega spoprijema. Politična levica v ZDA ni nikoli zmogla prebiti praga nacionalne politične organiziranosti, je pa zato razpršena v številnih segmentih civilne družbe, strokovnih javnosti in pobud, tako da tvori specifično heterogeno "nacionalno" kulturo in identiteto, ne da bi dosegala nacionalno politično enotnost. Ta specifika ameriške levice je pomembna ob vprašanju normativnih temeljev Appleove kritike. Zaradi čuta pripadnosti tej kulturi, ki ga podkrepi z biografskimi podatki, se mu vprašanje sploh ne zdi pomembno. V razmerah malih nacionalnih kultur, kot je slovenska, kjer so človeški resursi omejeni, so ta, za ZDA marginalna vprašanja pomembna. Eksplikacija normativnih temeljev kritike lahko prispeva k preprečitvi ideoloških delitev na "naše" in "njihove", k pretirani politizaciji strokovnih vprašanj in odvisnosti od političnih oblasti. Kljub temu pa pride Apple do enake rešitve kot bi jo narekoval teoretsko utemeljen pojem kritike:

"Klic k 'vrnitvi k skupni kulturi', v kateri naj bi vsi učenci prevzeli vrednote določene skupine - najpogosteje vladajoče skupine - po mojem mnenju sploh ni stvar skupne kulture. Tak pristop komaj opraska površino političnih in izobraževalnih problemov, ki jih je treba rešiti. Skupna kultura ne more biti nikoli splošna razširitev nečesa, kar manjšina misli in verjame. Prej, in odločilneje, zahteva ustvarjanje razmer, v katerih bi lahko vsi ljudje sodelovali pri ustvarjanju in preoblikovanju pomenov in vrednot, ne pa dogovor o dejstvih, konceptih, veščinah in vrednotah, ki nas vse delajo 'kulturno pismene'. Zahteva demokratični postopek, v katerem bi vsi ljudje - ne samo intelektualni nosilci 'zahodne tradicije' - lahko sodelovali pri ponovnem premisleku, kaj je pomembno. Nedvomno to pomeni odstranitev zelo materialnih preprek - neenake moči, bogastva, časa za premislek - ki takemu sodelovanju stojijo na poti."<sup>12</sup>

V citatu je razberljiv kriterij javne sfere diskurza, odprtega za vse, ki so se pripravljene argumentativno soočiti. Gre za kriterij demokracije, ki je ne smemo enačiti z obliko vladanja, ker

“je predvsem način skupnega življenja, združene komunikativne izkušnje”.<sup>13</sup> Poudarjanje pomena odprtega diskurza, ki je inherenten sami naravi govorice, je značilno za teorijo komunikativnega ravnanja J. Habermasa,<sup>14</sup> ki tako poskuša normativno utemeljiti in prenoviti kritično teorijo družbe.<sup>15</sup> Ali nam je to izhodišče v pomoč pri kritiki šole, vzgoje itn.?

Kritična rekonstrukcija predpostavk vsakdanje govorne komunikacije nas pripelje do idealne govorne situacije (IGS). Te predpostavke so osnova možnosti govorne komunikacije in so univerzalne oz. jih moramo predpostavljati, če se hočemo usmeriti k razumevanju, pa četudi v danih okoliščinah ne obstajajo. Te, takorekoč transcendentalne predpostavke razumevanja v vsakdanji govorici so:

1. da je tisto, kar govorimo ali poslušamo, inteligibilno oz. kodirano po običajnih pravilih itd.;
2. da je tisto, kar govorimo ali poslušamo, resnično, kolikor zadeva obstoj stanj stvari itd.;
3. da so govorci resnicoljubni oz. iskreni;
4. da so rečene stvari normativno primerne glede na odnose med ljudmi ter med njimi in situacijami, v katerih so.

IGS definira standarde proceduralne racionalnosti, racionalnosti, ki ni transcendentalna, ampak je rezultat minimalnega konkretnega konsenza, ki ga omogoča predpostavka simetrične, enakopravne in neovirane argumentacije. IGS ne more zagotoviti izpeljave konkretnih norm ali rešitve določenih problemov, ne more biti regulativni ideal, s katerim primerjamo neko dano “deviantno” prakso, temveč je uporabna zgolj v procesu raziskovanja. To raziskovanje lahko npr. razkrije protislovja šolske prakse, ne more pa izdelati “receptov” za njihovo preseganje. To je mogoče samo z odprto demokratično razpravo zainteresiranih oz. neposredno vpletenih (šolniki, šolarji, šolski politiki, strokovne javnosti, gospodarstveniki itd.), ki je institucionalno zavarovana pred sistemskim oviranjem (komercializacijo, oblastništvom itd.). Kritična teorija lahko zagotavlja zgolj materiale in argumente, ki podpirajo demokratične procedure odločanja.

Tam kjer je starejša teorija onemogočala pravilno izražanje problema in njegovo razrešitev, nakazuje rekonstrukcija kritične teorije nove možnosti tudi na področju analize šolskih razmerij. Foucaultovsko cinično-stoično apologijo dominacije lahko nadomesti analiza, ki je motivirana z emancipacijsko namero.<sup>16</sup> Shema subjekt-objekt je poenostavljeno opisovala enosmernost učilniških razmerij in sugerirala utopično podobo

<sup>13</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, New York 1944, str. 87.

<sup>14</sup> J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1981 in *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, 1984.

<sup>15</sup> D. Zadnikar, “Prenova uma: racionalna rekonstrukcija upanja”, *Časopis za kritiko znanosti*, št. 152-153, str. 17-38. Ljubljana 1993.

## Vojaštvo in šola.

V avstrijski armadi pride povprečno na vsakih 14 mož en častnik, v naših ljudskih šolah pa na enega učitelja povprečno 80 otrok. Pa saj živimo v napredni, kulturni državi!

<sup>16</sup> *Tu merim na še nepresežen razsvetljenski ideal odločnosti in poguma misliti s svojo glavo, kot ga razvije Kant v: "Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenje?"; Vestnik IMŠ, Ljubljana 1987.*

učenca-subjekta. V luči teorije komunikativnega ravnanja se ni potrebno povsem odreči kategorije subjekta, kot to počne strukturalistično zavračanje tradicionalnega kartezijanskega subjekta, kar ne pomeni, da se spet obnavlja zgodovinsko preseženi koncept, temveč se subjekt pojmuje kot v osnovi dialoško posredovana instanca, subjekt je izvirno intersubjektivno konstituiran. Pomeni, da je lahko oblikovan tudi ideološko kot pri Althusserju, vendar ne zgolj ideološko, ker je medij govornice zasidran v svetu življenja (ne v ideoloških aparatih) in ker dialog sestoji iz propozicij, ki jih je mogoče kritizirati in preizkusiti v protargumentaciji. Zato je enosmernost učiteljevanja problematična najprej zaradi tega, ker jemlje vednost kot izgotovljen in nevprašljiv produkt in ne kot določeno stopnjo v komunikativni kulturi znanstvenikov (mnoštva teorij, eksperimentov, nasprotujočih si argumentacij in testiranj hipotez). Na ta način šola ohranja sholastično formo vednosti kot dogme, kar se ne sklada z naravo znanstvene resnice, ki se izpopolnjuje in spreminja. Zlasti naravoslovni predmetnik podpira to, v osnovi ideološko predstavo o eni sami "resnici" ekzaktnih ved. Zato se pri teh predmetih zelo malo uči o zgodovini naravoslovja in njenih aktualnih problemih. Pogled tipičnega učitelja na vednost se oblikuje po modelu individualnega misleca, ki tehta dokaze in protidokaze za kakšno hipotezo, namesto da bi jo pojmoval skozi optiko skupnosti raziskovalcev, raziskovalnih tradicij, kultur in različnih družbenih vplivov. Takšno znanje se potem ne "preverja" izključno pri spraševanju, ampak se operacionalizira v učilniških razmerah, kjer, vsaj pri otrocih, ne manjka motivacijske moči vedoželjnosti. Ne gre za to, da bi pri pouku naivno izhajali iz "potreb" otrok, ampak za to, da bi učitelj okrepil svojo strokovno digniteto s tem, da bi se zavedel zgodovinske in socialne posredovanosti svoje učne "resnice" in jo posredoval kot tako (tj. kot možno kritike). S tem ni učiteljeva avtoriteta (tudi disciplinarna) nič manjša, vprašljiva pa je nepotrebna avtoritarnost, ki izhaja iz dojemanja učne snovi kot "resnice", kar ustvarja vzdušje nepotrebности kakršnegakoli problematiziranja, dialoga in s tem avtonomnega mišljenja.

S tem še zdaleč ni rešena problematika kritične teorije šole. Prevelika vnema kritičnih vzgojiteljev, da senzibilizirajo svoje varovance za socialna protislovja in jim ozavestijo osebne ideološke prakse (potrošništvo, narcisizem, predsodke, konformizem itd.), se hitro izrodi v napad na njihovo intimo in njihov svet življenja. V tem primeru je pomembno upoštevati tudi razvojno problematiko (komunikativno kompetenco, stopnjo moralnega razvoja itd.), ki jih usposablja, da starosti ustrezno, s pozitivnim znanjem rekonstruirajo tiste dele sveta življenja, ki so že problematizirani (npr. kriza adolescentske

identitete v razmerah razkroja družinskih, lokalnih in nacionalnih vrednot).

Ne gre idealizirati praktične moči teoretskih predpostavk odprtega diskurza. Teoretske predpostavke ne morejo zamenjati konkretne strokovne, politične in stanovske organiziranosti, ki se sooča z realnimi in mogočnimi sistemskimi imperativi oblastništva in ekonomije. V luči te organiziranosti pa se spremeni tudi definicija ideologije, kjer je transformacijo posebnih interesov v "obče" mogoče analizirati kot sistematično popačeno komunikacijo. Analiza govornih aktov pa nam kaže, da sistematično pačenje ni na delu le pri sistemskih pritiskih na šolstvo, ampak je globoko vraščeno v vsakdanjo pedagoško prakso. Večji del pedagoških govornih aktov je perlokucijske narave in ne ilokucijskih.<sup>17</sup>

Potreba po normativni utemeljitvi kritike v teoriji šole se pokaže nujna, ker se tako jasno objavi vloga znanosti do ostalih udeležencev, oz. ali se znanstveniki dojemajo samo kot strokovni konzultanti političnim oblastem in dostavljalci konceptov ali kot udeleženci odprtega diskurza, v katerem je njihova prednost moč argumentacije, ki pa jo presojuje in je na voljo tudi drugim frakcijam v šolstvu. Takšno izhodišče samo po sebi zahteva demokratično formo, ki je najboljše sredstvo proti sistematično popačeni komunikaciji. Demokratični odnosi postanejo imanentna zahteva znanosti in ne stvar naključne politične ali svetovnonazorske odločitve posameznega strokovnjaka. Filozofske osnove kritike šole, ki te kritike ne utemlji ali pa se je povsem odreče, napeljujejo k protidemokratičnim praksam. Modne konceptualizacije postmodernizma v vzgoji, ki so v Sloveniji prisotne z značilnim provincialnim desetletnim zamudništvom in ki se poskušajo opreti na demodirane ideologeme "izgube enotnega smisla", "ki dovoljuje vsako perspektivo", "kjer se izgubi vsak vnaprej postavljen center", "kjer so vsi diskurzi enakopravni", odrekajo teoriji pravico odgovornega dialoga s šolsko prakso in napotujejo h kulturologiji, kjer je legitimna vsaka poljubna perspektiva. Enakoveljavnost diskurzov zahteva minimalno stopnjo univerzalizacije v teoriji in praksi (npr. tolerance). Realizacija postmoderne brez minimalne stopnje občega posredovanja je krvavi Balkan.

<sup>17</sup> V naslonitvi na Austinovo razdelitev lokucijske, ilokucijske in perlokucijske funkcije govornih aktov bi lahko rekli, da perlokucijsko ravnanje vključuje poseben razred strateške interakcije, kjer ilokucije (ravnanja, performirana v izrekanje tega, kar je rečeno, oz. izrekanje nečesa nekomu) niso usmerjene k doseganju razumevanja in h koordinaciji ravnanj, ampak so podrejene strateški manipulaciji.

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

LITERATURA

- APPLE, Michael W.: **Učitelj, šola in oblast**, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1992.
- BALL, Stephen J. (ur.): **Foucault and Education**, Routledge, London 1990.
- FOUCAULT, Michel: **Vednost - oblast - subjekt**, KRT, Ljubljana 1991.
- HABERMAS, Jürgen: **Filozofski diskurs moderne**, Globus, Zagreb 1988.
- HABERMAS, Jürgen: **Theorie des kommunikativen Handelns**, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1981.
- POSTER, Mark: **Foucault, Marxism and History**, Polity, Cambridge 1984.
- TURNER, Bryan S. (ur.): **Theories of Modernity and Postmodernity**, Sage, London 1990.
- YOUNG, Robert E.: **A Critical Theory of Education**, Harvester Wheatsheaf, London 1989.