

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

**Speransovi dnevi 1984:
Aktualni problemi marksistične historiografije**
Klopčič, Jerman, Rotar, Fischer, Melik,
Potrč, Ule

Razvojna psihologija
Horvat, Gruber, Žagar, Piciga-Rojko, Plut,
Štante, Winter, Zupančič, Kunst-Gnamuš,
Marjanovič-Umek, Magajna, Trebješanin,
Korać, Mitrović

**Razne razprave in prispevki iz Cavtata
1983**
Boh, Pediček, Godina
Löwy, Claudin, Florea

Anthropos

UDK 3

Leto 1984, številka I - II



Anthropos

ČASOPIS ZA SODELOVANJE HUMANISTIČNIH IN NARAVOSLOVNIH VED, ZA PSIHLOGIJO IN FILOZOFIJO

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

Izdajateljski svet:

dr. Ljubo Bavcon, Martin Čokl, dr. Božidar Debenjak, Janez Gregorač, dr. Andrej Kirn, dr. Alojz Kodre, dr. Edvard Konrad, dr. Cveta Mlakar, dr. Janez Musek, dr. Borut Pihler, dr. Marko Polič, dr. Hubert Požarnik, dr. Vojan Rus, dr. Jože Šter (predsednik sveta), dr. Andrej Ule, dr. Slavoj Žižek

Člani redakcije:

dr. Ljubo Bavcon (pravo), dr. Milica Bergant (pedagogika), Zvonko Canjko (sociologija), Gabi Čačinovič-Vogrinič (psihologija), dr. Ludvik Čarni (sociologija), dr. France Černe (ekonomija), dr. Frane Jerman (filozofija), dr. Stane Južnič (politologija), dr. Valentin Kalan (filozofija), dr. Boris Majer (filozofija), dr. Vid Pečjak (psihologija), dr. Vojan Rus (filozofija), Stane Saksida (sociologija), dr. Fran Zwitter (zgodovina)

Odgovorni urednik: dr. Janez Musek, dr. Vojan Rus, dr. Frane Jerman

Tajnica uredništva: mag. Irena Gantar-Godina

Lektor: Sonja Likar, Mihael Hvastja

Načrt platnic in opreme: ing. Edita Kobe

Časopis ima 4—6 številke letno. Rokopisov ne vračamo

Uredništvo in administracija:

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

Telefon 224—011, int. 319

Anthropos naročajte na navedeni naslov, naročnino pa pošljite

na tekoči račun 50100-678-46236

Letna naročnina za posamenike 200 din, za delovne organizacije 300 din.

Cena enojne številke 50 din, dvojne številke 100 din.

Stavek in tisk: ČGP »DELO«, Ljubljana

Založba: Društvo psihologov Slovenije in Slovensko filozofsko društvo

Časopis izhaja s finančno podporo Kulturne skupnosti Slovenije,
Raziskovalne skupnosti Slovenije in Izobraževalne skupnosti Slovenije

Anthropos

**Speransovi dnevi: 1984:
Aktualni problemi
marksistične historiografije
Razvojna psihologija
Prispevki iz Cavtata 1983**



PO 263/85

Boris Majer: Moč in razsežnost dialektičnega uma (Ob 60-letnici prof. dr. Vojana Rusa)	5—7
SPERANSOVI DNEVI 1984: Aktualni problemi marksistične historiografije (France Klopčič, Frane Jerman, Braco Rotar, Jasna Fischer, Vasilij Melik, Matjaž Potrč, Andrej Ule, Rudi Rizman)	9—45
RAZVOJNA PSIHOLOGIJA	
Ludvik Horvat: Uvodna beseda	49—51
Howard E. Gruber: Zgodovina znanosti in psihologija kreativnega mišljenja	52—64
Drago Zagar: Različni načini mišljenja in učni uspeh učencev	65—79
D. Piciga-Rojko: Dve vrsti procesov v ustvarjalnem delovanju	80—91
Dijana Plut: Primer nekega čudežnega otroka	92—99
Ludvik Horvat: Dileme, povezane s psihometričnim analitičnim načinom določanja stopnje kognitivnega razvoja	100—106
Maja Štante-Mojca Winter: Prehod s konkretnega na formalno logični nivo mišljenja	107—116
Maja Zupančič: Povezava med moralnim presojanjem in nekaterimi kognitivnimi faktorji	117—127
O. Kunst-Gnamuš: Razsežnosti govornega delovanja na oblikovanje osebkov	128—140
L. Marjanovič-Umek: Odnos med mišljenjem in govorom v preoperativnem obdobju otrokovega razvoja	141—148
Lidija Magajna: Odnos med kognitivnim tempom, različnimi nivoji bralne sposobnosti in sociokulturnim okoljem	149—154
Žarko Trebješanin: Problemi »humanističnega« modela razvoja osebnosti	155—166
Nada Korač: Kontinuiteta in diskontinuiteta v vzgoji	167—180
Mirjana Mitrović: Fenomen igre u savremenoj poeziji za decu	181—197
IN MEMORIAM	
Vojan Rus: Ob odhodu dr. Dušana Nedeljkovića	201—208
RAZNE RAZPRAVE	
Franc Pediček: Izziv didaktiki	211—226
Ivan Boh: Srednjeveški poskusi v epistemični logiki II	227—240
Vesna Godina: Aktualnost genetike za družboslovce	241—256
PRISPEVKI IZ CAVTATA 1983	
Michael Löwy: Marksistični humanizem in socialistična demokracija	259—264
Fernando Claudin: Rezultati, protislovja in perspektive socialističnih družb	265—270
Constantin Florea: Revolucionarna teorija in družbeno-zgodovinska praksa	271—275
POVZETKI	277—287



Moč in razsežnost dialektičnega uma

(Ob šestdesetletnici prof. dr. Vojana Rusa)

Dr. Vojan Rus, redni profesor filozofske fakultete v Ljubljani, je v letošnjem marcu malone neopazno prekoračil šestdeseto leto svojega življenja, neopazno v smislu institucionalne javne pozornosti, zato pa toliko opazneje v smislu nepretrgane filozofske, raziskovalne in pedagoške ustvarjalnosti na številnih, večkrat tudi težko združljivih področjih filozofskega in političnega življenja. Profesor Rus pripada tistemu delu revolucionarne generacije, ki ga je razpad stare Jugoslavije zatekel v gimnazijskih klopeh kot levo usmerjene bodoče intelektualce, ki so se brez odlašanja vključili v narodnoosvobodilno gibanje, vnesli vanj svoj mladostni polet, intelektualno moč ter globoko privrženost boju in ciljem slovenskega delavskega razreda v najusodnejših in najtežjih urah slovenske zgodovine. Prav ta skojevski entuziazem, prežet že tedaj z globokim humanizmom, z nezlomljivo vero v socializem in osvobojujočo vlogo delavskega razreda, posebej pa še v tisti demokratični politični koncept, ki ga je tako izvirno opredelila Osvobodilna fronta, je ena pglavitnih stalnic Rusovega filozofskega, pedagoškega, političnega in ne nazadnje tudi osebnostnega profila. V tem smislu se je vse življenje čutil »skojevca« in tak je kljub svojim šestdesetim letom tudi še danes.

Profesor Rus je prišel v Ljubljano, na filozofsko fakulteto, pred dvajsetimi leti — leta 1964 — kot že formiran filozof marksist-dialektik, ki je promoviral leta 1960 na filozofski fakulteti v Beogradu ter se po izvolitvi za izrednega in nato rednega profesorja intenzivno vključil v izgrajevanje filozofskega oddelka in filozofske stroke na Slovenskem, ki se ji je prav v tem času trgala kontinuiteta in je bilo v marsikaterem pogledu treba začeti tako rekoč od kraja. Rusov prispevek v tem procesu je bil brez dvoma ustvarjalen — tako filozofski kot pedagoško.

Kot filozof-marksist in kot univerzitetni učitelj je profesor Rus samo-svoja osebnost, ki z izjemno erudicijo in energijo gradi svojo koncepcijo marksistične dialektike »človeka, misli in sveta« (kot je imenoval svoje temeljno filozofsko delo) z jasno izraženo težnjo, sistematično in že kar enciklopedično zaobseči in podrobno razčleniti tako dialektiko sveta kot celote kot dialektiko posameznih področij svetovne in družbene biti — od obče dialektike prek antropologije, spoznavne teorije do etike in estetike.

V nasprotju z dogmatsko verzijo marksistične filozofije in različnimi sodobnimi nemarksističnimi koncepti filozofije, profesor Rus sistematično izgrajuje celovit koncept marksistične fundamentalne filozofije kot enotne kritične dialektike, kot enotnost realne dialektične kozmologije, ontologije, gnoseologije in filozofske antropologije, vključno z etiko in estetiko. Tako pojmovana filozofija naj ne bi bila sama sebi namen oziroma naj ne bi imela zgolj spoznavnoteoretično funkcijo, temveč naj bi bila kot »nova dejavna enotna filozofija«, vpeta v revolucionarno spreminjanje sveta, v boj za vse globljo in pristnejšo demokratizacijo in humanizacijo človeških odnosov na vseh področjih človekovega bivanja. Hkrati pa naj bi ta »nova enotna dejavna filozofija« presegla tudi vse dosedanje enostranosti in metafizične preostanke dosedanjega razvoja filozofije v smislu nove dialektične sinteze vsega teoretičnega in praktičnega izkustva v dosedanjem razvoju človeške zgodovine. Ontološko osnovo te nove dejavne filozofije situira Rus v najsplošnejše dialektične strukture, ki »vežejo vesolje in človeka kot dela vesoljne strukture«. »Le dialektično in materialistično pojmovanje sveta in človeka lahko prebije nižjevrstni in zaprti življenjski miselni krog s tem, da slutnje človeških klic, ki so prisotne v absolutizmu (težnja k celovitosti človeka in k vesolju) in v relativizmu (izkustvena dejstva in svetovna posamičnost, delnost) osvobodi metafizične izključenosti in jih vključi v višjo zamisel in način življenja.« Ker je človek del vesoljne strukture, je »v tem utemeljena tudi normativnost, ki od človeka dosledno zahteva približevanje k absolutu (v smislu brezkončnega materialnega vesolja), k svetovni biti, k brezkončnosti. Zato človekova vrednostna merila ne morejo biti omejena samo na končno in dano, ampak morajo vključevati absolutno (vesoljno, svetovno), ker je absolutno bistveni del človekove biti in ker je človek sam člen svetovnega absolutu. Nobena zamisel človekove celovitosti, tudi če je najbolj zgodovinsko omejena, ni možna z absolutnim odstranjevanjem svetovne dimenzije: brez nje človek uplahne v vegetativnost... Dejavna filozofija pokaže jasen izhod: človekovo uresničevanje absolutu (sveta vesolja) gre nujno prek posamičnega in posebnega. Samo po posamičnem in posebnem človek pretvarja vesoljno bit v svoj očlovečeni del, v očlovečeni svet, samo prek svojih situacij in dejanj vzstopa na človečni način v svetovno bit, v neskončnost« (Etika in socializem, str. 831—832).

Zdi se, da v tej globalni dialektični sliki vesolja ter človekovega mesta in vloge v njem, nekako blede, stopa v ozadje zgodovinska razsežnost človeka, njegova vsakokratna zgodovinska opredeljenost (čeprav bi bilo nepravilno trditi, da v številnih Rusovih analizah ta razsežnost ni implicitno, večkrat pa tudi eksplicitno vsebovana in upoštevana). Kljub temu pa je — z navedenimi pridržki — mogoče reči, da je težišče Rusove dialektične interpretacije sveta in človeka vendarle premaknjeno v sfero ontoloških dialektičnih struktur vesoljske biti, del katere je tudi človek s svojo zgodovino, čeprav je spet le človek sam — in v tem je njegova ontološka digniteta — tisti, ki odkriva in daje smisel »svetovnemu absolutu«, vesolju, neskončnosti, »pretvarjajoč vesoljno bit v svoj očlovečeni del, v učlovečeni svet«. V tem smislu bi lahko rekli, da v Rusovi koncepciji sveta in človeka prevlada dialektični um nad historičnim. V tem primatu — pogojno rečeno —

dialektičnega nad historičnim vidim konceptualno posebnost Rusove zamisli »nove dejavne enotne filozofije«, a hkrati tudi njeno vprašljivost, diskutabilnost, kar pa seveda ni nikarkšna ovira — temveč prej obratno: eden pomembnih izzivov — v izgrajevanju in razvoju sodobne slovenske in jugoslovanske marksistične filozofije, ki jo odlikuje prav raznolikost pristopov, iskanj in smeri.

V tem kratkem zapisu seveda ni mogoče niti približno prikazati vseh strani in dosežkov tako izjemno bogate in vsestranske filozofske, pedagoške, znanstveno-raziskovalne in nenazadnje tudi politične dejavnosti in ustvarjalnosti našega jubilanta. Pa tudi potrebno ni, saj je ves še sredi novih ustvarjalnih načrtov in programov, daleč od tega, da bi lahko imeli njegovo življenjsko delo za zaključeno. Prav nič ne dvomimo, da nas bo — kot že tolikokrat — kmalu spet presenetil z novimi teksti in pobudami.

Boris Majer

Ljubljana, 2. 7. 1984

Speransovi dnevi 1984: Aktualni problemi marksistične historiografije*

* Razpravo, ki je bila 20. 3. 1984 v prostorih Slovenske matice, sta organizirala Marksistični center Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani in Marksistični center filozofske fakultete.

FRANCE KLOPČIČ

Tovarišice, tovariši! Naše zgodovino pisje ni tako dopadljivo, kakor ga ocenjujejo uradni bilteni. Tu in tam se v teh biltenih omenja kakšna slabost, na katero je treba nalepiti obliž ali pa je priporočljivo postrgati z nje rjo. Potem bi na očiščeno rano nanесли še sloj bleščečega laka. V nasprotju s tem želim naštetati nekaj temeljnih pomanjkljivosti. Teh pomanjkljivosti se nameravam lotiti na konkretnih primerih z razčlenbo vse do najglobljih korenin v skladu z dialiktičnim napotkom od konkretnega k občemu (toda ne abstraktnemu).

Tednik Komunist je dne 20. januarja tega leta ob komentarju sklepov višjega foruma ZK Slovenije zabeležil naslednjo slabost: Zgodovinarji in preprosto naši državljani se kaj radi lotevajo »kočljivih« zadev naše revolucije v letih 41—46 in vlačijo na dan ali potiskajo v ospredje drugo- in tretjevrstne dogodke, ki jim dodajajo »glasbo« današnjih dni: mnogo decibelov šuma in hrupa ter povečane doze omamljujoče senzacionalnosti, zasoljene z dozdevno opozicionalnostjo. Nekateri pisci v gradivo vnašajo sumničenja glede virov in posledic takih »sporov in spopadov«. Mladi pisci in bralci so pri tem razočarani, se zgražajo, »recimo nad justifikacijami« in podobno.

Ko je v tedniku Komunist komentator Martin Ivanič obrazložil takšno stanje, je povsem pravilno diagnosticiral slabost do zgodovine NOB: »Nismo znali vcepiti spoznanja, da je to bila vojna in revolucija, ko so veljala drugačna merila, ki jih ni mogoče mehanično presojati z današnjimi«.

Če menim, da je diagnoza Martina Ivaniča pravilna, ne morem reči, da je zadostna. Stvari imajo globlje korenine.

Zakaj k primeru drugo- in tretjevrstni pojavi silijo v ospredje? Zakaj se ne bistvene in neodločilne poteze neke dobe spreobračajo v poglavitno privlačne in odločujoče?

Vzrok temu je enostranska osvetlitev dobe NOB na Slovenskem v številnih zgodovino pisnih delih. Skozi desetletja se nizajo v tisku, po radiu in televiziji predvsem vojaški dogodki in vojaške izkušnje ob naštetih junaških dejanjih. To je nujna stran v podajanju novejših zgodovine slovenskega naroda. Brez nje ni mogoče razumeti bistva dobe in tudi ne drugih strani

NOB, ki pa zdaleč ne dosegajo pozornosti, namenjene vojskovanju. Tako npr. nimamo izčrpne slike gospodarskega življenja partizanskih in narodno-osvobodilnih vojnih enot, gospodarstva osvobojenih ozemelj, gospodarstva slovenske dežele v celoti za omenjeni čas, saj so vojaške in druge operacije potekale v realnem, materialnem svetu. Nimamo izčrpne monografije o vedenju slovenske humanistične in tehniške inteligence med NOB, čeprav smo Slovenci med narodi protifašistične koalicije lahko upravičeno bili in ostali ponosni na revolucionarne odločitve svojega razumništva. Nekaj je storjenega glede razkrinkanja kontrarevolucije, vendar premalo. Seznam neizčrpnih tem NOB je mogoče še nadaljevati.

Enostranska, predvsem vojaška osvetlitev dobe NOB prinaša s seboj določene posledice. V ljudstvu in v materializirani podobi preteklosti se gojita ideologija in psihologija, ki sta usmerjeni na zgoraj omenjeno doje-manje družbenih pojavov. Dogaja se ideologizacija, ki zajema tako bralce kot pisce.

Oglejmo si sodoben tisk in druga javna občila. Nепrestano lahko beremo in slišimo: SZDL je frontna organizacija, zadev se moramo lotiti frontovsko s frontovskimi prijemi. V novoletnem Delu je bilo z velikimi črkami napisano: »Nakopičili smo zadosti sil, da se letos lotimo ofenzive.« Istočasno je na zborovanju borcev na Pokljuki kar grmelo od ponavljanja: ofenziva, ofenziva!

Če uporabljajo pisci in govorniki takšne izraze, kot fronta, frontovsko, ofenziva, ofenzivno, delajo to še zmerom iz zamisli in zlasti iz prakse v letih 1941—1945. Pisци in govorniki sami ne delajo razlike med časom velikih prevratov in prevrednotenj ter sodobnostjo, dasi je minilo mnogo let, ko so se razmere kardinalno spremenile in so današnje naloge uresničljive z današnjimi prijemi, ne pa z metodami izpred 40 let. Na juriš danes ni mogoče rešiti vprašanj gospodarske stabilizacije. Kaj podobnega je iluzorno. Potemtakem določujoči ideologi ali politiki sami ustvarjajo miselne povezave, ki so v navzkrižju s sedanjimi in konkretnimi družbenimi vezmi in si zato s takšno ideologizacijo nehote ustvarijo zapreke, ob katere se nato sami spotikajo in celo mladim piscem in bralcem očitajo govnoobrštvo.

S tem pa stvarjem še nismo prišli do dna. Umestno je namreč vprašanje, zakaj ideologi in politiki rabijo dandanes jezik, ki je bil v rabi pred 40 leti? Tu ne gre za osebne spodrsrljaje, tudi ne za trdoživo tradicijo, ampak za zgodovinsko mišljenje, napačno kajpak, da se »naša revolucija kar nadaljuje«, da »še kar traja«. Ta globinska usmerjenost je kriva za vojaško izražanje v mirnem času, za zanašanje na stare metode, nekdanj rabljene in takrat učinkovite, ki pa v novih razmerah ne morejo ustrezati času in nalogam sedanjosti. Tu, v tej preživelih filozofiji, je ključ navedene slabosti.

Morda komu ni jasno, zakaj ne moremo trditi, da naša revolucija »še kar traja«. Naj torej na kratko ponovim, kar sem pisal v Teoriji in praksi leta 1974, torej pred desetimi leti.

Revolucija je trenutek evolucije, ko se postopno nakopičene materialne sile in druge pojavnosti v družbi sprostitjo za temeljit in skokovit preobrat. Tedaj bije ura socialne revolucije, to je spremembe v osnovah družbene in državne ureditve ob udeležbi ljudskih množic. Pogosto se sprememba začne

z vstajo, včasih hitro, včasih razpotegnjeno. Pri tem je za takšno temeljito družbeno revolucijo bistveno, da preide oblast iz rok enega razreda v roke drugega. Vprašanje oblasti je ključno pri presoji revolucije, njenega značaja in njenih posebnosti.

Prav zaradi teh svojstev je revolucija družbeni akt kratkega diha. Iz zgodovine vemo, da se časovne dimenzije revolucije gibljejo v ozkih okvirih — dve leti, tri ali štiri.

Za današnje stanje naše jugoslovanske družbe ne moremo trditi, da njen razvoj terja spremembo oblasti in njen prehod v roke drugega — kakšnega? — razreda ali sloja. Tudi ne moremo trditi, da je sedanji razvoj skokovit, da se recimo vrsti prevrat za prevratom. Razvoj poteka v znaku graditve socializma, s težavami seveda, je umerjen, ob občasnih strmih vzponih ali zaostajanjih.

Nasprotno trditve so lahko plod neznanja ali zanemarjanja davno odkritih družbenih, zlasti razrednih zakonitosti. V njih ni marksizma.

Kljub tem očitnim resnicam in dejstvom pa pri nas v Jugoslaviji kar naprej pišejo in govorijo in uveljavljajo napačno zgodovinsko mišljenje: naša revolucija se nadaljuje. Pri tem avtorji niti ne pomislijo, da je od obdobja revolucije 1941—1946 preteklo okoli 40 let. Ali naj jih razumemo, da revolucija v Jugoslaviji traja 40 let? To bi bil svetovni fenomen. To bi bila doslej nikjer zabeležena, nenavadna prikazen. In če bi bil to zares fenomen, zakaj se z njim ne kičimo?! Po drugi strani menda vendar ne bomo trdili, da revolucija v prvih letih ni opravila svojih nalog, pa se mora desetletja pehati za cilji. Družbena realnost je drugačna. Socialistična revolucija v Jugoslaviji je v letih 1941—1946 temeljito opravila svoje delo iz lastnih namer, z lastnimi sredstvi, z narodnimi silami, kot pristen in svojevrsten zgodovinski prevrat.

Lahko trdimo, da gradimo socializem s svojimi posebnimi lastnostmi. Lahko torej označujemo takšno politiko za revolucionarno, ker je nova, prodorna, socialistična. Toda imeti ta proces za revolucijo? Bodimo resni!

Sicer pa program ZKJ pravi v petem poglavju: »Organska oblika, v kateri se protislovja socialističnega razvoja morejo in morajo urejati postopno z evolucijo, je razvoj demokratizma in družbenega samoupravljanja na vseh področjih družbenega življenja.« Kakor se iz tega lahko prepričamo, gre za popolnoma jasne oznake razvoja: postopno, z evolucijo.

Izražanje o »revoluciji, ki se nadaljuje« je sicer romantično, toda v svojem jedru konservativno. Revolucionarni odredi ne morejo mahati s prapori, izvlečenimi iz muzejev in se ne smejo podajati v zagato, kamor zapovedi sedanjosti in pričakovanja prihodnosti ne zaidejo.

Zato se nam vsiljuje obči zaključek: zavreči romantiko, okleniti se osnovnih marksističnih načel!

Mimogrede rečeno, te dni ste lahko brali v časopisu, da se je vodja libijske republike Gadafi izrazil, kako hočejo sovražniki zdaj napasti libijsko revolucijo, ki še traja.

Zgornja razčlemba konkretnega primera nas je pripeljala k določenim zaključkom. Privedla nas je tudi na rob, kjer se zgodovina stika s socio-

logijo, saj spada definicija revolucije v domeno socioloških znanosti, včasih bi rekli v samo bistvo zgodovinskega materializma. Brez sociologije pravega zgodovinskega ustvarjanja ne more biti.

S tem smo pri drugi temeljni pomanjkljivosti slovenskega zgodovino-pisja: zanemarjanje teoretičnih osnov zgodovino-pisja ali ravnodušnost do filozofije zgodovine. Praktično se to vidi na pomanjkljivi sociološki podkovanosti zgodovinarjev. Zato je v zgodovino-pisni znanosti premalo sintetičnega duha.

Trdil sem in trdim, da je ta pomanjkljivost bila in je ena najbolj tipičnih svojstev tako imenovane ljubljanske zgodovinarske šole.

Dejstvo je, da je bil na zgodovinskem oddelku ljubljanske filozofske fakultete ljubljanske univerze nad 20 let v rabi zajeten uvod v študij zgodovine Boga Grafenauerja z naslovom Struktura in tehnika zgodovinske vede. V tem delu je bila vrsta pomanjkljivosti.

Toda svoj čas je ta uvod pomenil pozitiven pojav. Proklamiral je načelo ekonomske determiniranosti družbe v nekoliko zoženi predstavi »srčike«, to je »gospodarskega in družbenega razvoja širokih množic«. Izrekel se je za celovitost zgodovinske znanosti, to je za ohranjanje njene širine v doseženem dandanes obsegu. Pozitivne so bile omembe številnih tehnik zgodovinarja. Med negativne plati uvoda bi kratko naštel:

1. Že v samem naslovu dela Struktura in tehnika... je zapopadeno napačno izhodišče, da se znanosti med seboj razlikujeta po strukturah in po tehnikah raziskav in poročanja.

2. Zaradi pomankanja teoretičnih postavk v uvodu mrgoli v njem empiričnih rešitev tujih zgodovinarjev, pri tem dokaj nekritično, naprimer, v odnosu do Comptovega pozitivizma in do vrste formalističnih nazorov.

3. Morda najslabša stran Uvoda je zanemarjanje dialektične logike in nasploh dialektičnega materializma. Mimogrede, to dejstvo je najslabši členek v teoretskem (ne)bogastvu ljubljanske zgodovinske šole.

4. V uvodu, ki je bil napisan 1960, niso bile in niso mogle biti upoštevane prvine obče sociologije, ki se je v zadnjih desetletjih močno razvila kot ena najpomembnejših humanističnih ved, ki je hkrati zgodovino-pisju najbližja. Brez bogastva sociologije in njenega študija na zgodovinskem oddelku Filozofske fakultete danes ne more zgodovinar obvladati teoretskega razglabljanja, ali drugače rečeno, uporabljati filozofije zgodovine.

Na vzajemne vplive zgodovino-pisja in sociologije je že leta 1938 opozoril Franc Zwitter, ki je leta 1969 na straneh revije Antrophos razvil svoje stališče v kratki zapovedi: »Vsakomur, ki se ukvarja z razvojem človeške družbe, [sta] potrebna dva pogoja: prvi je sposobnost teoretičnega poglobljanja, drugi je sposobnost empiričnega ugotavljanja dejstev na podlagi virov. Oboje je nujno potrebno vsakomur, pa naj bo sociolog ali zgodovinar.«

Naštete pomanjkljivosti v Uvodu v študij zgodovine sta tudi avtorja, Boga Grafenauerja privedle do tega, da na takšni temi kot je kmečki stan na Slovenskem v »velikem loku« od poznega srednjega veka do sodobnosti ni opravil izpita iz sociologije in dialektike. Oktobra leta 1972 je pisec Uvoda

na zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Škofji Loki izrekel trditev, da so se slovenski kmetje v veliki vstaji leta 1515 zavzemali za odstranitev tlačanstva in s tem — citiram — »za kmečko, torej ljudsko ureditev države«. Že na zborovanju sem oporekal utvari o kmečki državi, ki se je v praksi zgodovine razodela večkrat kot razredna nerealnost. Bogo Grafenauer je nato v tisku ponovil svojo tezo, zato sem mu odgovoril z razpravo v reviji Teorija in praksa leta 1975 z naslovom Kmečki stan skozi stoletja, ki je bila ponatisnjena leta 1977 v knjigi Kritično o slovenskem zgodovinopisju. Nadrobneje se ob tem ne bi ustavljal.

Na slabosti citiranega uvoda je pred kratkim opozoril tudi Slavko Kremenšek v razpravi Etnologija, zgodovina, sociologija.

Očitno je potemtakem, da Uvod v študij zgodovine iz leta 1960 ne ustreza več ne času ne zahtevam znanosti. Treba ga je nadomestiti z novim, sodobnim, teoretično bogatim in na slovenskih izkušnjah temelječem znanstvenem delu.

Menim, da ima prav Peter Vodopivec, ko je leta 1980 zapisal: »Prav gotovo bomo morali slovenski zgodovinarji ponovno premisliti svoj koncept!«

Nadaljnje poglavje pri temeljnih slabostih slovenskega zgodovinopisja zadeva slab posluš zgodovinarjev za sodobno zgodovino, za *Zeitgeschichte*, še posebej za angažiranje, za uvrščanje v zgodovinske diskusije in polemike ter za presojo novih pridobitev zgodovinopisja in za odpor oživljanju zastarelih, že preseženih zgodovinskih zamisli.

Ta neangažiranost je naravnost osupla in v tem je tipičnost t. im. ljubljanske zgodovinarske šole.

Da me ne bi prišteli k abstraktnim slikarjem ali politikom — med njima je veliko sorodnih potez — naj orišem podobo, ki jo kaže primerjanje tekoče slovenske historiografije s tekočo in perečo srbsko historiografijo. Zadnjih pet let je v javnosti opaziti veliko živahnost srbskega zgodovinopisja. Po temah in po razsežnostih prekaša vse druge nacionalne historiografije. To ni slabo. Krešejo se razna mnenja. Na dan prihajajo pozabljeni ali prezrti dogodki, raziskujejo se ključni trenutki srbske zgodovine, izhajajo posamezne monografije in teamske raziskave. Zanimanja so deležni Vidovdan i časni krst Miodraga Popovića, srbski vojskovodje, dinastije, Črna roka in Piemont, nastanek Jugoslavije 1918 in emigrantske vlade, srbska književna desnica in general Draža Mihailović, Pitao sam Krležu Bora Krivokapića in zasluge srbske vojske v boju za severno mejo Slovenije in tako dalje. Feljtoni na zgodovinske teme so trajno na straneh beograjskega dnevnega tiska.

Na ta dejstva sem postal pozoren zlasti leta 1979, ko je na znanstvenem posvetu zgodovinarjev v Iloku s temo Nastanek Jugoslavije leta 1918 prišlo na svetlo nekaj referatov z dotlej neznanimi stališči o obravnavani temi, ki sem jim na zborovanju oporekal in jih imenoval »srbsko gledanje na preteklost«. Med spotakljivimi referati je bil eden z naslovom Monarhija kot nacionalna komponenta pri ustvarjanju jugoslovanske države leta 1918 Branislava Gligorijevića. Trditev v naslovu je naravnost izivalno neresnična. Monarhija je bila kvečjemu pri Srbih nacionalna komponenta in še to je

vprašljivo, kajti nikjer ni bilo pravzaprav republikanske stranke in republikanskega glasila razen ravno v Srbiji. Pri drugih narodih pa monarhizma sploh ni bilo.

V Beogradu in Srbiji pogosto prirejajo diskusije, okrogle mize, predavanja na kočljive teme preteklosti. Nanje vabijo zgodovinarje iz drugih republik. Tak posvet je bil posvečen tudi knjigi Janka Pleterskega Prva odločitev Slovencev za Jugoslavijo, ki je bila prevedena v srbsščino.

Na široko in skozi tedne se po časnikih vlečejo debate za in proti pri izidu takih del kakor Vladimirja Dedijera Novi prilozi za biografijo Josipa Broza Tita ali Cencića Enigma Kopinič. Prostora tisk ne štedi. S krepkimi izrazi tudi ne. In ljudje berejo, se polnijo z določenimi predstavami, med katerimi so dezinformacije in neresnice.

Vse te našete teme in še druge ne pripravijo slovenskih zgodovinarjev, vsaj v uradnih krogih, do tega, da bi se oglasili, da bi v diskusiji povedali svoje mnenje. Obstajal je poskus poseči v razpravo o Dedijerjevi knjigi. Ustrezni članek je obtičal v predalu, prav zares ad calendas Graecas ali slovensko: izšel je »ob svetem nikoli«.

Ko so v Beogradu lansko leto srbski zgodovinarji z ameriškimi praznovali stoletnico medsebojnih stikov in to praznovanje razglasili za jugoslovansko, ni temu zoperval noben slovenski zgodovinar, ne akademija, ne univerza, ne inštituti, ne društva. Zadnjim je bolj pri srcu nastanek krščanstva na Slovenskem. Za protestno pero je prijel eden urednikov Dela, torej novinar. To je bil Jaka Štular, ki se je uprl poznemu piemontizmu.

Ko je Vlado Strugar v Beogradu iznesel trditev o kontinuiteti Jugoslavije od leta 1918 do današnjega dne in pri tem prelomnico 1941—1945 imenoval za trenutek, ko je propadla kraljevina in nastala republika Jugoslavija, kakor da se v letih 1941—1945 ne bi izvršilo samo menjavanje državne oblike, ampak predvsem nacionalna puntarija in socialistična revolucija, se uradna zgodovinarska srenja v Sloveniji ni zganila.

Zdaj je beograjska zgodovinarica Desanka Pešić, priznavajoč slovenskim komunistom 20. let, da so v svojih vizijah prišli najbližje k današnji federativni skupnosti narodov Jugoslavije, proglasila prav najbolj zaslužnega moža za to realno predvidevanje, to je Dragotina Gustinčiča, za »nacionalnega egoista«. Ali se bo kdo zganil v zaščito slovenstva?

Našteti pojavi pri srbskih kolegih razodevajo seveda hudo kri. Kadar namreč v ideološko mesivo padajo takšne ostre začimbe, kakor so izjave Gligorijevića, Strugarja, Pešićeve, je treba biti plat zvona, ne pa si nadeti konjske plašnice in se delati gluhe in neme.

S tem v zvezi bi kot izjemo omenil odličen članek Janka Prunka o štiridesetletnici drugega zasedanja AVNOJ, objavljen v Delu 29. novembra 1983. Potrjuje in utrjuje stališče slovenskega naroda do znamenitega dogajanja in priteguje v argumentacijo sklepe kočevskega zbora odposlancev oktobra 1944.

Naj mi pisec ne zameri, če se ustavim pri eni njegovi zmoti. To ni samo njegova zmota. Izrečena misel zavestno in nezavestno polni predstavo o slovenskem jugoslovanstvu pri mnogih naših ljudeh. Zaradi tega se ustavljam

na tej prevrnjeni, zgrešeni, popačeni sliki minulosti. V Prunkovem članku piše: »Ob vsej tej narodni samozavesti, v prepričanju, da se bo slovenski narod osvobodil sam in z bojem ustvaril na osnovi pravice do samoodločbe zedinjeno Slovenijo, je bilo od vsega začetka osvobodilnega boja v Sloveniji močno čutiti misel na Jugoslavijo, ki jo žele Slovenci obnoviti na novih temeljih.«

Ali je res, da so Slovenci, komaj se je sesula stara Jugoslavija, spet močno mislili na Jugoslavijo? Kajpada, to ni bilo res. To ni bilo niti mogoče, kajti ni naroda, ki bi obžaloval, da se je znebil svojih zatiralcev, in ki bi še kar naprej, kakor zna povedati slovenski jezik, hotel poljubljati bikovko.

O tem sem že pisal v knjigi Kritično o slovenskem zgodovinopisju, ki je izšla l. 1977. Navajam zdaj spet stališče Maksa Strmeckega, enega naj boljših teoretikov slovenske komunistične stranke, žal redko omenjenega, ki je julija 1942 v glasilu Delo, organu CK KP Slovenije, objavil članek KP Slovenije in Jugoslavija, kjer lahko beremo (na str. 125): »... boj za samoodločbo in njeno uveljavljanje je tisti edini način zблиžanja našega naroda s hrvatskim in srbskim, ki je v stanju združiti se v enotno državno zvezo...« »Namesto stare Jugoslavije, ki so jo ljudstvo in vsi resnični demokratični elementi občutili kot ječo, bo vstala svobodna in demokratična domovina južnoslovanskih narodov, ki bo zadovoljila vse njihove nacionalne težnje.«

To pričevanje iz leta 1942, ki ga velja skrbno premisliti, je nadvse zgovorno.

V svoji knjigi sem tudi trdil, da v letih 1941—1945 zloma ni doživela samo stara kraljevina Jugoslavija, ampak tudi vse meščanske tvorbe v teh letih na njenem tlu: »Nova, socialistična Jugoslavija je nastala tako na razvalinah stare Jugoslavije, kakor na razbitinah kvizlinških in okupacijskih tvorb na njenih tleh. To je bil *dvakratni* zlom meščanskih in fašističnih državnih tvorb in *dvakratni* zlom buržoaznega reševanja nacionalnih zadev.«

Menim, da so ta dejstva dovolj prepričljiva, da iz zavesti ali podzavesti našega naroda odstranimo napačno razumevanje jugoslovanstva, ki naj bi že »od vsega začetka« po polomu stare Jugoslavije »močno čutilo misel na Jugoslavijo«. Ta misel je nastajala šele v skupni narodnoosvobodilni borbi, je bila s krvjo zapisana pravica do samoodločbe narodov.

Za zaskrbljene domoljube in iščeče mislece naj dodam še dejstvo, ki ga pozabljamo, da je slovenski narod v letih 1941—1942 moral še kako pazljivo upoštevati obstoj Neodvisne države Hrvatske, fašistične, kvislinške tvorbe po sosedstvu. Našemu narodu je bila ta tvorba sila nevarna. In takih dejstev iz preteklosti ne smemo pustiti vnemar.

Nauk teh zgodènih reči je preprost: Kadar mislimo na jugoslovanstvo, ne pozabljamo na slovenstvo. In to je minimum vsega, kar je potrebno.

Skrbne raziskovalce sklepov AVNOJ leta 1943 bi veljalo opozoriti tudi na naslednje izrazoslovje v sklepih: v njih je petindvajsetkrat rabljen izraz »narodi Jugoslavije« in štirikrat izraz »narodne mase Jugoslavije«; niti enkrat ne najdemo izraza »jugoslovanski narodi«. Pridevnik »jugoslovanski« je rezerviran za »jugoslovensku vojsku u otadžbini« in za »izdajničku jugoslovensku

vladu u inostranstvu«. Naključje? Ne, nikakor. Naše vodstvo je načelno in tankočutno presojalo nacionalno stanje na ozemlju narodov Jugoslavije.

Zgornje slabosti še ne kažejo vseh, ki nadlegujejo zgodovinopisje v Sloveniji; o preostalih velja spregovoriti kdaj drugič.

Na koncu še pojasnilo. Če sem se lotil kritike posameznih slabosti, kar ne počenjam redko, tega ne delam iz malenkostnih pobud ali namer. Daleč od takih pritlikavosti! Mislím le na napredek našega malega slovenskega naroda, ki si zaradi majhnosti ne sme privoščiti ne luksuza zaostajanja ne igračkanja s sivo povprečnostjo; z najmanjšimi potratami se mora prebijati k višinam tehnike in tehnologije ter k vrhovom plemenite kulture. Nimamo časa in sredstev, da napake delamo in potem popravljamo. Še več, dozorela je nujnost za nov splošen hiter vzpon, katerega najboljšo sredstvo je z izmenjavo mnenj in izkušenj doseči slovensko nacionalno koncentracijo.

BESEDA O KRIZI V SODOBNEM KOMUNISTIČNEM GIBANJU

(Ob knjigi A. Schaffa: *Komunistično gibanje na razpotju*)

FRANE JERMAN

Čeprav se po svoji temeljni stroki ne ukvarjam neposredno z vprašanji socializma, njegovega razvoja in možnih poti, pa se po svojem drugem poklicu — prevajanje družbenoslovne literature — včasih tudi moram. Kot samoupravljalec, kot človek, ki deluje ne samo kot pedagog ampak tudi kot družbeni delavec, pa sem seveda zelo zainteresiran tudi za teoretske plati tega, kar se dogaja v svetu — predvsem, kar se dogaja v komunističnem gibanju.

Schaffova knjiga, ki sem jo prevedel za založnika DZS, me je kljub nekaterim točkam, s katerimi se ne morem identificirati, in kljub nekaterim prehitrim sklepanjem prav zato še posebej razveselila. Knjiga je bila izdana na Dunaju, seveda v nemškem prevodu poljskega originala v tipkopisu. Mlajšim rodovom bi bilo verjetno treba posebej predstaviti avtorja, ki je včasih na Poljskem imel vlogó najpomembnejšega (in tudi najbolj vplivnega) ideologa. Danes je takorekoč disident (nekako na pol). Prebiva na Dunaju, je član rimskega kluba, hodi tudi v Varšavo, kjer pa se, po lastnih izjavah, nekako ne more trdno dogovoriti z oblastniki o svoji vrnitvi, še manj pa o tiskanju svojih filozofskih del. Schaff gotovo ni prepovedan avtor, čeprav ga — kot me dopolnjuje kolega Rizman — na Poljskem ne tiskajo.

Povedati moram še, da je slovenski prevod Schaffove knjige bogatejši za obsežno poglavje, ki bo (če bo knjiga izšla) prvič objavljen v knjižni obliki. (Zdaj ga menda razširjajo v tipkopisu.) Problematika, ki jo načenja, opisuje in rešuje v tej knjigi, zadeva v veliki meri tudi nas, naš socializem in naše komunistično gibanje. Zato menim, da je prav, če si ogledamo — na kratko — vsaj nekaj avtorjevih temeljnih tez.

Najprej vprašanje: Ali je komunistično gibanje danes res *razcepljeno*? Odgovor je lahko vsekakor samo pozitiven — komunistično gibanje je res razcepljeno, vendar to ni stanje od danes, ampak izvira že v skoraj daljni preteklosti. Spomnimo se na II. internacionalo, potem na stalinizem, trockizem, maoizem, titoizem in danes moderni (čeprav že nekoliko utišani) evrokomunizem. Vsi ti »izmi« pomenijo, da v komunističnem gibanju kot političnem gibanju posebne enotnosti niti nikoli ni bilo. To pa tudi zato, ker si je vsaka država, vsaka družba, ki si je izbrala svojo pot v socializem, morala to pot krojiti po svoje, iskati svoj model — kar pa ni bilo vedno mogoče. Na

eni strani imamo danes države realnega socializma, ki jih obvezuje podoben model socializma (ki je v glavnih točkah identičen z modelom v Sovjetski zvezi) na drugi pa socializem v kapitalističnih državah in v državah tretjega sveta (v Afriki in v Aziji). Drugačna politika nujno vodi tudi do spremenjene ideologije.

Eno temeljnih vprašanj, ki si jih Schaff zastavlja v knjigi, je vprašanje, ki sta si ga zastavljala že klasika marksizma, kasneje pa tudi Lenin in drugi. Gre z vprašanje, ali je mogoča samo *nasilna* revolucija in ali ne bi bilo mogoče izpeljati revolucije tudi *na miren način*. Samo revolucijo definira kot spremembo, kot kvalitativno spremembo v ekonomski formaciji družbe. To definicijo zelo poudarja, saj iz nje izpelje tudi definicijo socialistične države, ki jo veže dobesedno samo na spremembo ekonomskega sistema, ta pa naj bi hkrati pomenila spremembo tudi družbenega sistema. Tako da je zanj vprašanje, ali je npr. Sovjetska zveza dejansko socialistična država, *retorično* vprašanje. Bolj je zanimivo dejstvo, da je Sovjetska zveza ohranila tip maloštevilne, borbene partije, ki je bila prilagojena krvavi revoluciji, tudi kasneje, čeprav je postala seveda številnejša. Sovjetski model je postal vseobvezujoč zato (po sovjetski argumentaciji), ker je doslej bi edini uspešen. Schaff gleda na samo revolucijo zgodovinsko in z vidika procesa odtujitve, alienacije. Ugotavlja, da so avtorji revolucije vedno pričakovali od nje nekaj drugega, kar pa se je dejansko zgodilo. Tu citira Engelsovo pismo Veri Sasulić, v katerem (v sicer prečrtani vrstici) omenja, kako upa, da se ne bo to zgodilo tudi socialistični revoluciji. (Menda tega pisma v slovenskih izdajah klasikov ni.) Tako nastane znani problem samopožiranja revolucije. Odtujena revolucija postane enaka *mirni* kontrarevoluciji, ki ni nujno tudi restavracija predrevolucijskega stanja. Ta mirna kontrarevolucija je istovetna (po Schaffovem dovolj upravičenem mnenju) s tem, čemur rečemo *stalinizem*.

Kako se je zgodila ta preobrazba revolucije? Tu omenja avtor predvsem birokracijo, ki je ne istoveti z administracijo, ta je namreč nujna za normalno funkcioniranje sodobne družbe (v kapitalizmu ali v socializmu). Odprava birokracije (kot administracije) je utopična. Vprašanje pa je, kot pravi Schaff: »Kako in s kakšnimi sredstvi je mogoče birokracijo družbeno obrzdati, da bi postala orodje družbe, njej podrejena in da se ne bo odtujila ter se spremenila v silo nad družbo, v oblast nad njo.« Birokracija je model hierarhično (tudi elitistično) urejene družbe, ki je ostala (v SZ) urejena centralistično. Takšna je bila med revolucijo in nemara tudi še nekaj časa po njej, in gotovo je bila potrebna, ker je bila najbolj učinkovita. Ko pa so se razmere spremenile, model partije pa je ostal isti, se je ta spremenila v birokracijo. Elita je ostala (nad pomnoženim članstvom), vrh nje se oblikuje tudi določena osebnost, na katero se kultno navežejo vsa čustva in vsa ideologija. To je seveda prvi sekretar — vseeno ali gre za Stalina ali Gomulko. Birokracija podpira kult osebnosti — na vseh ravneh (od državne do občinske). Kultna osebnost je zamenljiva, ko se birokracija (neimenovana sila, ki nikoli ne nastopa z imenom!) kakega sekretarja naveliča (pač zato, ker je v boju za oblast zmagala druga osebnost). Ko ga zamenja, mu odvzame vse pozitivne predznake. Prej kultna oseba postane zdaj glavni krivec za vse neusphe v času svoje vladavine.

Vprašanje, kako obrzdati birokracijo in njene navade? Ena pot je samoupravljanje, hkrati s tem pa tudi demokratizacija partijskega življenja. Schaff meni, da mora imeti vsaka skupina, ki ima drugačno mnenje od druge (lahko tudi od večine), pravico v partijskem glasilu ali forumih povedati svoje mnenje in ga zagovarjati. Tu ne gre za frakcionaško borbo, ampak za to, da imajo ljudje možnost argumentirano podpirati svoja drugačna mnenja. Teh pravic v realnem socializmu nima nobena skupina, saj je vodstvo partije nezmotljivo. Nadaljnja pot je ločitev »cerkve od države«, se pravi, ločitev partije od državne uprave, nadalje tudi neodvisnost sodne od zakonodajne oblasti. Kljub deklaracijam je razvidno, da krožijo vedno isti ljudje od partije v upravo in nazaj, da gre navadno za »personalno unijo«, kar še povečuje možnost strnitve, zgostitve oblasti v rokah peščice ljudi.

Nastane seveda neposredno vprašanje, kako da takšne zgostitve oblasti ni v kapitalističnih državah, predvsem v državah evropske, zahodne demokracije. Odgovor je sorazmerno preprost, čeprav morebiti ne čisto enopomenski. V buržoaznem, kapitalističnem sistemu zahodne demokracije do tega pojava ne more priti zaradi prevelike konkurence enakovrednih si strank. Zato Schaff meni, da bi v socializmu lahko to funkcijo prevzele socialistične stranke, ki bi bile v opoziciji. To je teza, ki je seveda samo navržena — in kolikor mi je znano, jo divje napadajo povsod — tudi pri nas. Formalno sicer imamo v državah realnega socializma več strank — vendar so te samo podaljšana roka partije. Enako zadeva tudi sindikat. Videli pa smo, kako je bila za partijo boleča organizacija Solidarnosti, ki je bila na koncu prepovedana.

Schaff nemara nekoliko naivno misli, da bi okorelost realnega socializma lahko premagala samo zmaga socializma v kakšni državi zahodne demokracije (seveda po mirni, parlamentarni poti). Pri tem gre seveda za dvoje: socializacija družbenih odnosov je v nekaterih kapitalističnih državah napredovala bolj kot v socialističnih državah, kjer je celo nazadovala — npr. na Češkoslovaškem. Nenehne ekonomske krize, ki netijo nemir v socializmu, pa kažejo, da novi ekonomski sistem (ki je manj učinkovit, počasen in neinventiven) dejansko ne more tekrovati z zahodnim. Socializem zahteva torej razmislek v svojih teoretskih jedrih. Ne bi bili marksisti, če ne bi znali kritično premeriti lastne poti in se zavedati lastnih napak ter jih komunistično tudi popraviti. Vendar ne z deklaracijami in praznim besedičenjem, ki smo mu priča vsepovsod.

O HISTORIOGRAFIJI

BRACO ROTAR

Zdi se mi, da je v zvezi s humanističnimi in družbenimi vedami, potem-takem tudi v zvezi s historiografijo, docela nepojasnjeno, natančneje, nekonceptualizirano vprašanje kompetentnosti. Po izkušnjah in celo po nekaterih prispevkih, ki jih je v zakladnico naše kulture v zadnjem času prispeval dnevni tisk, bi sodil, da je, vsaj pri nas, dovoljeno razsojati o teh vedah vsakomur, ki ima toliko moči, da lahko doseže, da se njegovo mnenje sliši še zunaj kavarniškega omizja. Glede tega je položaj humanističnih in družbenih ved v primerjavi z drugimi vedami poseben: seveda, o matematiki ali teoretski fiziki razsojajo zunaj matematike in fizike, vendar to razsojanje, ki se navadno ne odlikuje z razumevanjem, ne posega v matematiko in fiziko, četudi jima kroji usodo. Pri humanističnih in družbenih vedah je drugače: ne gre le za diletantske sodbe o utilitarni vrednosti teh ved — te vrednosti jim v glavnem ne priznavajo — pač pa za posege vanje, za to, da bi jim določili predmet in cilje, za to, da bi jih nadomestili z nečim, kar so po mnenju tih spontanih družboslovcev in humanistov bolj prave humanistične in družbene vede, kakor so lahko humanistične in družbene vede, ki jih ustvarjajo prav zanje izobraženi intelektualci. Ta intervencionizem sicer ni posebnost našega časa in naših krajev, zdi pa se mi, da je bilo in je le malo-kdaj in malokje tveganje posegovalcev tako majhno kakor ravno pri nas.

Te razmere so seveda precej deprimantne za družboslovce in humaniste, vendar se mi zdi, da hkrati spodbujajo k temu, da si zastavimo nekaj vprašanj, ki zadevajo položaj, vrednost in naravo humanističnih in družbenih ved, danes pač ob historiografiji. Nekatera izmed teh vprašanj bi bila tale: kdo, s kakšnim namenom in v čigavem interesu bi rad nadomestil zgodovino-pisje z izpolnjevanjem nekih shem — saj kaj drugega ti posegi niti ne zahtevajo? Ali obstaja zunaj historiografije kakšna zgodovinska vednost (pa čeprav »zavest«), ki je za zgodovinsko znanost relevantna še drugače kakor v vlogi predmeta? Kakšna je epistemična narava zgodovino-pisja, da omogoča take intervencije? (Saj navsezadnje obstaja zunaj fizike tudi določena vednost o fiziki, pa vendarle ljubitelj fizike nima nikakšne možnosti, da bi na diletantski način posegel v fizikalno znanost.) In nazadnje: kakšna je socialna vrednost zgodovino-pisja oz. kako učinkuje na družbeno življenje?

Seveda je najbolj pošteno najprej pomesti pred lasnim pragom. Torej kako lahko jaz kot sociolog, tj., kot nezgodovinar, razpravljam o zgodovino-pisju in kaj si obetam od tega razpravljanja? Ali prav zdaj ne počnem tega, česar bi se na svojem področju na vse kriplje otepal: namreč diletantskega posega ali nekompetentnega govoričenja? Lahko bi torej rekel, da sem se tukaj znašel v vlogi, ki ji sicer nasprotujem.

Ni sicer čisto tako, vendar mi ta napol outsiderski položaj narekuje nekaj omejitev in pojasnil, s katerimi bom omejil svoje izvajanje in potegnil ločnico med znanstvenimi diskurzi z istega področja realnosti, ki do neke mere legitimno posegajo drug v drugega, in diskurzi, ki sicer zadevajo isto področje, a jim ne bi mogli reči znanstveni, če drastično ne spremenimo opredelitve te označbe. Najprej moram reči, da to, kar govorim, izhaja iz interesov moje vede in še posebej iz mojih osebnih interesov. Moje delovno področje je sociologija kulture in umetnosti: meje med sociologijo kulture in zgodovino kulture pa velikokrat ni mogoče jasno potegniti. Ta meja ni jasno zarisana niti glede na druge humanistične in družbene vede, a zgodovino-pisje ima za mojo stroko vendarle privilegiran položaj. Zato kot sociolog kulture ne morem biti ravnodušen do tega, s kakšno historiografijo imam opraviti. Pomanjkljivosti historiografije so zame precej bolj usodne kakor, denimo, pomanjkljivosti jezikoslovja. Če je kulturna historiografija šibka, je to hkrati tudi pomanjkljivost mojega dela. Zame so relevantni spoznavni produkti zgodovino-pisja, vendar moram poznati doseg, se pravi, validnost historiografskih spoznanj, poznati moram njihovo epistemično naravo. Ker povezuje med zgodovino-pisjem in sociologijo kulture variira od teme do teme, ker zatorej ni mogoče — vsaj meni ne — formulirati kakšnega pravila teh povezav, se bom tukaj omejil le na nekaj epistemoloških tez. Te teze najbrž ne bodo iznajdba smodnika, kljub temu pa bi rad z njimi spodbudil zgodovino-pisje k večji avtorefleksiji.

Začel bom kar s temo tega shoda: z naslovom Marksistična historiografija. Ne zamerite, toda ta naslov se mi zdi nesmiseln. Kaj pomeni taka označba historiografije? Da obstaja še nemarksistično zgodovino-pisje, ki je morebiti enakovredno ali boljše kakor marksistično, a se mi ne mara z njim soočiti? To označbo si je mogoče tudi drugače razlagati. Denimo tako: tukaj bomo govorili o posebni frakciji zgodovino-pisja, ki je zaradi nekih posebnih lastnosti izvzeta iz zgodovino-pisja nasploh. Nemara je ta razlaga pravilna. Če je, tedaj močno pogrešam shodov, ki bi obravnavali različne nemarksistične historiografije ali vsaj eno izmed njih. A tudi tedaj bi bila označba nepopolna: danes obstaja toliko različnih marksizmov, da s pridevnikom »marksistična« nismo povedali kdo ve kaj v smislu določitve.

Vendar pa obstaja možnost, da ima naslovna karakterizacija neki smisel; mislim, pa, da ni bil mišljen prav v tem smislu, in upam, da se nisem uštel, sicer bi bilo sodelovanje marsikoga izmed nas povsem nesmiselno. Naslov bi imel smisel kot obredna formula (kot vdanostna izjava), ki potiska zgodovino-pisje v naročje neke določene ideologije; zatekati se v okrilje ideologije, pa za znanost vselej pomeni, izogniti se svoji lastni problematiki in problematičnosti.

To, kar pravim, ni nikakršno izzivanje kogarkoli, pač pa zgolj poskus, skicirati nekaj epistemičnih razmejitev. Dovolite mi, da poskusim razložiti: nekateri teoretiki oz. znanstveniki — med njimi tudi zgodovinarji (Duby) — ki skušajo nadaljevati Marxovo izročilo, ne marajo, da bi jih imeli za marksiste, ker se jim zdi, da bi se ta označba bolj prilegala članom kluba Marxovih oboževalcev ali posnemovalcev, ki s ponavljanjem formul uganjajo kult in Marxovo znanost spreminjajo v ideologijo. Za nekatere izmed njih (Althusser, Balibar) obstajajo le tri ali štiri znanosti v strogem pomenu besede, in sicer: matematika, fizika, zgodovinski materializem ali zgodovina in (morebiti) psihoanaliza. To so štiri velike konceptualizacije realnosti, katerih spoznavni predmeti se radikalno razlikujejo. Morebiti bi se dalo razpravljati o tem, ali je ta seznam preveč skrčen — vendar obstajajo zanj dobri argumenti — vendar zdaj ne bi govoril o tem. Rekel bi le, da se mi zdi izraz zgodovinski materializem kot sinonim za zgodovinsko znanost bolj legitimen kakor marksizem, in sicer za to, ker pomeni teoretsko stališče oziroma prijem, ne pa ideološke podrejenosti. Ta razložek se mi ne zdi zgolj lepoten.

Naj poskusim to tezo nekoliko pojasniti. Predmet historiografije ima precej drugačno naravo kakor predmeti t.im. eksaktnih znanosti. Zgodovino-pisje bi lahko zelo splošno označil kot znanost o družbenih spremembah. A to, iz česar zgodovinska znanost izdeluje svoj spoznavni predmet, surovina, s katero ima opraviti, so viri, tj., podatki ali dejstva, ki so že rezultat neke ideološke predelave, ali, če hočete, ki so vselej že ideološko posredovani. Že registriranje krstov namesto rojstev v matičnih knjigah je močan ideološki filter, kaj šele pravni ali upravni dokumenti in komentarji. Historiografija mora potemtakem svoj objekt obnoviti, ga izdelati na podlagi njegovih ideoloških podob, ki so zgodovinski material.

Druga posebnost zgodovinske znanosti je ta, da je kot humanistična ali družbena veda veliko bolj podvržena, celo prepojena z aktualnimi ideologijami kakor t.im. eksaktne znanosti. Ideološka konjunktura, tj., strukturirane ideološke razmere, postavlja matematiki in naravoslovju spoznavne meje, ki so videti kot notranje blokade teh znanosti. V zgodovino-pisju pa sam interpretacijski model pripada kateri izmed ideologij iz ideološke konjunkturo, tako da je ideološki interpretacijski model notranja organizacija historiografskega diskurza, ki opredeljuje eksplikativne ali demonstracijske postopke in spoznavne interese zgodovino-pisja. Če ideološko konjunkturo sestavlja več relativno avtonomnih globalnih ideologij (svetovnih nazorov), ki zastopajo različne družbene interese, obstaja tudi več historiografij in konkurenca med njimi.

Ideološki interpretacijski model je edini, ki ga ima historiografija na voljo, in zatorej ideologije ni mogoče imeti za nekaj, kar bi bilo zunaj zgodovino-pisja, kakor je do neke mere zunaj eksaktnih znanosti. Pa bi bilo vendarle napačno, če bi zgodovinsko znanost imeli kar za ideološko interpretacijo zgodovine.

Za razredne ali globalne ideologije je življenjsko vprašanje, ali se lahko formulirajo v obliki interpretacije zgodovine. Od tega je namreč odvisna strateška pozicija razreda v boju za oblast v družbi. Seveda zadeva ni tako preprosta, kakor jo tukaj prikazujem: mogoče je, denimo, to, da gre za

ideologijo frakcije razreda, pa tudi to, da postane določena zgodovinska forma razredne ideologije ideologija socialne kategorije, ki ni del razreda, ki pa gospoduje družbi v njegovem imenu, pri čemer zastopa zlasti svoje lastne interese. Vendar ti zapleti ne spremenijo odločilno delovanja ideologije. Če se kakšni razredni ideologiji posreči, da splošno uveljavi svojo interpretacijo zgodovine, se s tem oblika gospodstva, ki je specifična za ta razred, predstavi kot kvintesenca, takorekoč kot telos zgodovine. S tem dobi razredno gospodstvo naravo legitimnega družbenega reda. Ideološki interpretacijski modeli so namreč vselej teleološki: vsa zgodovinska dogajanja interpretirajo tako, kakor da nujno vodijo prav v določeno družbeno formo in nikamor drugam. Drugače povedano: ideološke interpretacije zgodovine ne analizirajo in interpretirajo zgodovinskih situacij samih na sebi, ne zanima jih globalna struktura posameznih zgodovinskih situacij in spremembe v njej, temveč zgolj tisto, kar je mogoče uvrstiti v vzročen, evolucijski ali drugačen teleološki niz, s katerim se legalizira in utemeljuje obstoječa družbena forma.

Sprememba interpretacijskega modela z vidika znanstvenosti historiografije ne pomeni veliko. Pomeni lahko, da je nov interpretacijski model zmožen inkorporirati druga zgodovinska dejstva, vendar nujno hkrati izloči nekaj takih, ki jih je zajel prejšnji interpretacijski model. Dokler historiografija ne izrabi vseh možnosti novega interpretacijskega modela, se ne počuti utesnjeno, vendar pa se to prej ali slej zgodi. Sleherni nov interpretacijski model je najprej sprejet kot razodetje, postopoma pa se spremeni v prisilni jopič, denimo že zato, ker se akumulirajo podatki, ki jih ta model ne more interpretirati.

To gibanje historiografije od interpretacijskega modela do naslednjega interpretacijskega modela — od poraza do poraza — nemara ne vodi h končni zmagi, zato pa kaže, da obstaja neka nereflektirana ali šibko reflektirana avtonomija zgodovinske znanosti: zaradi te avtonomije je historiografija doslej preživela vse svoje interpretacijske modele.

Zdi pa se mi — vsaj tako sem razumel francosko novo zgodovino —, da ta logika izbijanja klina s klinom ni imanentna logika zgodovinske znanosti. Zgodovinska znanost je, kakor vsi kulturni ali družbeni pojavi, tudi sama zgodovinska, se pravi, podvržena spremembam različnih vrst. Zdi se, da se z novo zgodovino dogaja precej usodna sprememba — epistemološka sprememba zgodovinopisja. Mogoče je celo govoriti o treh etapah te spremembe, in sicer: v prvi etapi (Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel) je šlo za preusmeritev interesa od evolucionistične ali progresistične zgodovine k analizi zgodovinskih situacij; v drugi etapi so se zgodovinarji ob raziskovanju družbene raznolikosti in kompleksnosti zgodovinskih situacij ogradili od vseh ideoloških interpretacij z marksizmom vred in pustili v nemar smisel (uporabnost) svojega početja (Nora, Le Goff, Duby, Ariès, Chaunu); v tretji etapi vidijo vsaj nekateri zgodovinarji (Vidal-Naquet, J.-L. Flandrin) v Marxovi historiografiji prednico, ne pa model ali vzor nove zgodovine. Ta sprememba se seveda ne omejuje na francosko novo zgodovino, le da je drugje manj množična in manj institucionalizirana (denimo Santo Mazarino in E. Garin v Italiji).

Ta sprememba se kaže na dveh pomembnih ravneh: (1) s tem, da pri interpretaciji dokumentov in drugih virov sodeluje cela vrsta raziskovalnih postopkov, ki doslej niso bili aplikabilni na ta zgodovinski material, ker se pač njihova aplikacija ni ujemala z interpretacijskimi modeli zgodovine. Vendar ne gre za interdisciplinarizem, temveč za to, da zgodovinarji uporabljajo raziskovalne postopke, ki jih uporabljajo tudi druge družbene ali humanistične vede. Rezultati te spremembe so po spoznavni vrednosti presenetljivi: v horizontu zgodovinskega raziskovanja so se pojavila dejstva in rekonstitucije situacij, ki so bili na prejšnji stopnji historiografije sekundarni ali pa so veljali za nemogoče ali neobstoječe; (2) kompletna rekonstitucija zgodovinske situacije omogoča tudi interpretacijo, ki ni zavezana ideološkemu interpretacijskemu modelu — ta se spremeni v material, ki ga je treba vselej sproti interpretirati — pač pa je zavezana raziskovalnim postopkom.

To pomeni, da je mogoče eksplicirati znanstveno avtonomijo zgodovino-pisja prav s tem, da se med zgodovinsko znanostjo in ideološkim interpretacijskim modelom vzpostavi distanca, to se pravi, s tem, da se ta interpretacijski model podvrže raziskovalnemu postopku, ne pa s tem, da zgodovinarji z njim polemizirajo ali ga zavržejo. Zgodovinska analiza se mora nanašati na objekt raziskave, hkrati pa še na interpretacijski model, od katerega se ločuje. Najbolj eksplicitno postavitve problematike v tem smislu in hkrati čisto formalizirano vzpostavitev notranje distance v historiografiji sem našel v knjigi Santa Mazzarina *Zaton antičnega sveta*.

Zdaj se lahko spet oprem na Marxa in se vprašam, komu raziskovanje kompleksnih zgodovinskih situacij ni v prid ali ga celo ogroža? In edini odgovor, ki ga vem, je ta: tistemu, ki mora prek zgodovine izdelati legitimost svoje družbene oblasti ali pa v določeni interpretaciji zgodovine vidi jamstvo za svoj privilegirani položaj v družbi.

Zgodovino-pisje je tako kakor vse humanistične in družbene vede — zgodovinske vede — konstituirano kot paradoks. In prav v tej posebni konstituciji, ki je ušla pozitivističnim kritikom historiografije, tiči po mojem mnenju njegov čar in moč. Zgodovina je področje, kjer so incidence socialnih interesov na dnevnem redu tako na ravni zgodovinskega dogajanja in njegovega ideološkega predstavljanja, kakor na ravni zgodovino-pisja. Socialni interesi so navsezadnje predmet historiografije, medtem ko so forme teh interesov njena surovina (empirično gradivo). Nikoli namreč nimamo opraviti z družbenimi razmerji, interesi itn. v surovem stanju, sleherna družbena konstitucija (formacija) je že sama po sebi ideološka forma, empirično obstaja le kot ideološka forma, saj je ni mogoče najti zunaj vselej ideološke podobe, ki jo ima družba o sebi. Prvi paradoks je potemtakem ta, da lahko le skozi svoj ideološki interpretacijski model vidimo v zgodovinskih interpretacijskih modelih nek smisel. Zato je zgodovinska (družboslovna ali humanistična) resnica tako ambivalentna in nestabilna, zlasti pa nikoli ni vsa resnica niti o enem dejstvu. To, kar zdajle pravim, ni nobena moderna modrost, nekaj takega je pred dobrimi štirimi stoletji povedal Nicolas de Cusa.

Drugi paradoks je ta, da je zgodovino-pisje kljub vsem objektivističnim in nevtralnimi držam vselej pristransko, se pravi, je vselej na strani nekoga,

natančneje, na strani nekega interesa, in nasprotuje drugim interesom. Vselej, tudi takrat, ko se zdi čisti akademizem, je vpleteno v aktualno socialno življenje, natančneje, v idejne boje — na tem bojišču pa ni prostora za nevtralne in oddaljene opazovalce, čeprav se udeležencem včasih zdi, da uživajo ta dvomljivi privilegij.

Ne razumite me narobe, ne zagovarjam partijnosti zgodovinske znanosti v stalinistični redakciji — ta je zainteresirana banalizacija in razvrednotenje čisto resne epistemološke problematike, ki sta sama vredna resne historiografove obravnave. Pač pa hočem reči, da je diskurz zgodovinarja vselej omogočen z nekim spoznavnim stališčem, ki je hkrati pozicija v idejnem merjenju sil. To merjenje sil pa zahteva neki socialno ali, če hočete, kulturno privilegirani prostor, ki mu jaz pravim instanca javnosti. Drugače rečeno: če v kakšni družbi ni instance javnosti, v tej družbi ni mogoča humanistična vednost, kakor ni mogoča niti politika v pravem pomenu besede. O tem priča že literarna ali retorična forma historiografije.

Kolikor se družbene in humanistične vede dičijo z matematizacijo in dopuščajo, da interpretacijo nadomesti eksplikacija, tj., kolikor je besedilo le pojasnjevanje kvantifikacijskih operacij, se te vede spreminjajo v čiste oblastne (kontrolne) tehnike (poročila), se odrečejo svoji naravi in seveda ne potrebujejo instance javnosti, pač pa, denimo, razne odbore, skupnosti, organizacije ipd. Instanca javnosti namreč vsebuje kriterije, ki so minimalni pogoji za to, da se kakšen diskurz lahko pojavi na javnem prizorišču, in hkrati deontologija javnega nastopanja: denimo, da velja moč dokazov, ne pa dokaz moči.

Historiografija ima potemtakem čisto od blizu opraviti z ideologijo, ki je bodisi njen lastni interpretacijski model, bodisi njen predmet. To pomeni, da vselej zastopa neki družbeni interes, ali natančneje, realizira potrebo nekega družbenega subjekta, da si pridobi zgodovinsko legitimnost, ta pa je orožje v razrednem boju. Hkrati pa vselej nastopa — to je njena condicio sine qua non — na javnem prizorišču, četudi gre zgolj za prizorišče kulturne javnosti, kjer se interesi merijo s prepričljivostjo argumentov. Ta javnost pa učinkuje tudi na samo historiografijo: od nje zahteva, da kar naprej presega izhodiščno pristranost, sicer v konkurenci diskurzov o zgodovini nima nikakršne možnosti. Historiografija je prav zato prisiljena vzpostaviti distanco do svojega lastnega interpretacijskega modela — ne le kritično distanco, pač pa distanco avtorefleksije — in prav zaradi te distance lahko govorimo o zgodovinski znanosti. Francoska nova zgodovina pravzaprav ni storila nič drugega, kakor da je to notranjo distanco zgodovinopisja dojela kot eksistenčni pogoj in s tem zmanjšala determinacijsko moč ideologije: interpretacijski model sicer še zmeraj nujno izhaja iz zgodovinarjevega ideološkega stališča, zato pa spoznavni kriteriji, ki so se uveljavili prek instance javnosti, spreminjajo spontani ideološki interpretacijski model v motiv zgodovinarjevega delovanja, v motiv, ki ga rezultati daleč presegajo.

Pri nas je dokaj nesporno v veljavi, vsaj na področju nacionalne zgodovine, določen interpretacijski model, ki ima vse naštetosti ideološkega interpretacijskega modela: je teleološki in selekcionira zgodovinska dejstva po nekem kriteriju, ki je bolj zvezan z njegovo konstitucijo kakor

z zgodovinsko realnostjo. Gre za Speransov model nacionalne zgodovine. Ne trdim, da je bil in da je ta model docela neploden in da se besedilo *Razvoja* da zreducirati zgolj na ta model, še manj pa, da ta model ni imel svoje pomembne vloge v razvoju slovenske historiografije. Pač pa pravim, da zdaj in tukaj že učinkuje zlasti kot ideološki interpretacijski model, zdi pa se mi, da ne njegova vloga v slovenski historiografiji ne njegova znanstvena validnost nista zares raziskani z izjemo Grafenauerjevega kritičnega prikaza v *Zgod. časopisu* leta 1970. Vsaj ne poznam nobene študije, ki bi se s tem nedvomno resnim problemom ukvarjala, manjka pa tudi kritična izdaja *Razvoja*. Vsiljuje se mi vprašanje, ali je mogoče v zgodovinopisju danes brez take refleksije sploh uporabljati to Kardeljevo delo.

No, to je le ilustracija k tezam, ki sem jih skušal predstaviti.

JASNA FISCHER

Ko sem se dogovarjala z organizatorji današnjega srečanja, nisem obljubila pismenega prispevka. Še ko sem prihajala sem, nisem bila prepričana, da se bom danes sploh oglasila. Glede na to, da je predsedstvo kot po navadi sestavljeno bolj pisano, sedim v njem in se seveda čutim obvezno, da o nekaterih stvareh na kratko le spregovorim.

Najprej naj opozorim na to, o čemer sem pred slabimi štirimi leti že govorila — moram namreč omeniti, da me današnje srečanje spominja na okroglo mizo, ki smo jo imeli o metodologiji na zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Ljubljani leta 1980. Veliko udeležencev te okrogle mize je danes prisotnih. Takrat sem opozorila na probleme kvantifikacije v zgodovinskih raziskavah družbene in gospodarske zgodovine Slovencev od srede 19. stoletja naprej, posebej na problem vzorčenja, ter poudarila nujnost teamskega in interdisciplinarnega dela pri tem študiju. To področje je še popolnoma nerazvito. Od takrat je minilo že tri leta in pol in žal moramo ugotoviti, da se stanje od takrat ni bistveno spremenilo.

Ponovno moram poudariti, da se ne ukvarjam s teoretičnimi problemi zgodovinopisja. Sem samo razmišljujoč praktik, ki ob svojih raziskavah pač naleti na probleme in na omejitve, ki so mi bile, če hočete, dane s šolanjem na oddelku za zgodovino, to je na oddelku, ki ga imenuje tovariš Klopčič ljubljansko zgodovinsko šolo. Popolnoma se strinjam, če se najprej dotaknem prispevka tovariša Klopčiča, da zanemarjamo teoretične osnove zgodovinopisja. Kako točne so njegove ugotovitve, je bilo očitno tudi s triinpolletno izkušnjo, ki jo imam od zgodovinske metodološke interdisciplinarne okrogle mize. Dejstvo je tudi, da ni diskusije, da ni kritike, da ni polemik niti med zgodovinarji samimi, ali pa v zelo mali meri. Predvsem pa še vedno ni vzpostavljenih tistih povezav, ki jim pravim povezave s sorodnimi družboslovnimi strokami. Sama se začnem zadnje čase spraševati, ali ni to stanje posledica dejstva, da je zgodovinska veda uvrščena v sistemu financiranja preko samoupravne interesne skupnosti, tj., raziskovalne skupnosti v skupino humanističnih znanosti, medtem ko so tiste stroke, s katerimi bi morala

sodelovati — pri tem mislim predvsem sociologijo, politologijo, politično ekonomijo, statistiko, geografijo in filozofijo — v skupini družboslovnih znanosti. To je umetna delitev, ki mogoče onemogoča dialog med nami.

Da se kot raziskovalec dotaknem še problemov raziskovanja družbene in gospodarske zgodovine Slovencev v drugi polovici 19. stoletja. Če trdimo, da je preteklost naroda celovit političen, ekonomski, družben in kulturni proces, potem ga moramo kot takega tudi raziskovati. Vsaj za dobo, o kateri govorim, to je za drugo polovico 19. stoletja, pa to ne drži povsem. Od okrogle mize v letu 1980 pa do danes — če sem malo zlobna — se nam je zgodilo samo to, da smo izgubili dobrega ekonomskega zgodovinarja dr. Jožeta Šorna, sicer pa se stanje ni bistveno spremenilo. Vsi samo še tožimo, kaj bi bilo treba storiti. Sama imam že občutek, da se zadnje čase samo še ponavljam. Ta občutek nemoči pa je lahko zelo nevaren.

Če pogledam bibliografijo za družbeno in gospodarsko zgodovino Slovencev od druge polovice 19. stoletja naprej, ugotavljam, da je bibliografskih enot neverjetno veliko. Hkrati pa ugotavljam, da je ta bibliografija zelo pisana, raziskave so nepovezane, dogodkovno posredovane. Pripravljene so bile ob raznih obletnicah ustanovitve posameznih industrijskih obratov in med seboj niso povezane. Zato žal še vedno prevladujejo o temeljnih gospodarskih in družbenih procesih druge polovice 19. stoletja samo ocene, ki jim manjka vsaj nujna minimalno potrebna kvantifikacija. Samo dva primera bom navedla, da bom bolj konkretna. Prvi so podatki o vlogi tujega kapitala v procesu intenzivnejše industrializacije slovenskih dežel v času pred prvo svetovno vojno. Dejansko so to samo ocene, ki pa se med seboj razlikujejo kar za faktor dva. Drug tak primer je podatek, da je bilo v slovenskih deželah po rezultatih ljudskega štetja leta 1910 zaposlenih v agrarnih in neagrarnih panogah 27 odstotkov žensk in na to »anomalijo« v okviru tedanje Evrope je opozorila že sama avstrijska statistična služba. Zgodovinarji sami tega še nismo preverili, ampak še danes to ugotovitev samo prepisujemo ter se zadovoljimo s takratno ugotovitvijo, da je takšno stanje bilo verjetno posledica izjemno močnega izseljevanja iz slovenskega etničnega prostora. Nismo pa šli niti v najbolj nujno potrebne raziskave. Dokazati bi bilo treba, da je to res samo posledica izjemno velikega izseljevanja, ki se je začelo že sredi 19. stoletja.

V zadnjem času se pozornost zgodovinarjev resda usmerja tudi na nekatere teme, ki ne sodijo več v področje klasičnega političnega zgodovinopisja. Hkrati pa redki, ki se ukvarjamo z družbeno in gospodarsko zgodovino, ugotavljamo, da tega dela zgodovinar ne zmore opraviti več sam. Trčimo na dva problema, na problem kadrov in na problem, katere metode uporabiti v našem raziskovalnem delu. Ponovno opozarjam, da sedanji sistem študija na oddelku za zgodovino — po lastni izkušnji — ni takšen, da bi mogel vzgojiti, na primer, ekonomskega zgodovinarja. Nujno je treba že sam študij zastaviti interdisciplinarno, bodoče zgodovinarje pa s seminarskim delom konkretno seznaniti z novimi metodami dela in možnostmi, ki jih nudijo.

Drugo pa je vprašanje družbene klime, ki bo prenesla in omogočila, da zgodovinarji raziskujejo tudi nekoliko starejša obdobja. To pa seveda ni več odvisno samo od zgodovinarjev. Dejstvo je, da pritiski in zahteve po

raziskovanju najnovejše zgodovine, zlasti zgodovine narodnoosvobodilnega boja in delno še povojnega obdobja, ne ustvarjajo vzdušja, ki bi zgodovinarjem omogočalo ustvarjalno delo pri raziskovanju vseh obdobij preteklosti slovenskega naroda.

VASILIJ MELIK:

Čisto na kratko bi dodal nekaj k dosedanjim prav zanimivim, čeprav ne preveč senzacionalnim izjavam. Z marsičim, kar je povedal tovariš Rotar, se močno strinjam. Opozoril bi pri tem na to, da sta izraza »zgodovina« in »zgodovinpisje« izredno široka po svojem pomenu in da zavzemata ogromno področij dejavnosti. Pri zgodovini kot vedi o preteklosti ali, morebiti še boljše rečeno, kot vedi o različnih straneh preteklosti, gre za dvoje procesov. Eno je ugotavljanje dejstev. Vsi vemo, da so viri velikokrat neobjektivni — vendar je pri ugotavljanju dejstev sorazmerno lahko biti objektivni. Ideološko naravnani viri, o katerih je govoril tovariš Rotar, so samo del virov. Imamo pa še celo vrsto drugih virov, ki so prav tako pomembni, različni dokumenti na primer, ki so samo opis ali konstatacija dejanskega stanja. Od ugotavljanja dejstev povsem ločena je ocena preteklosti. Ta ocena se nenehno spreminja, spreminja ob spreminjanju sodobnega stanja, našega položaja v svetu, novih dogodkov in izkušenj. Na iste, objektivno ugotovljene dogodke in procese v preteklosti gledajo zgodovinarji in vsi, ki vedo kaj o zgodovini, zdaj tako zdaj drugače. Naj navedem en sam primer: češki politik in zgodovinar František Palacký je leta 1848 dejal, da bi bilo treba Avstrijo ustvariti, če je ne bi bilo. Zakaj? Zato, ker bi bila Češka kot samostojna država prešibka in bi si jo takoj ali zelo kmalu podvrгла ali Nemčija ali Rusija. Po prvi svetovni vojni je nastala Masarykova Češkoslovaška republika, ki je ostala ob vsesplošni rasti diktatur nazadnje edina demokratična država v tem delu Evrope. V času te republike so se zdele misli Palackeega zelo zmotne. Po vsem, kar se je s Češkoslovaško zgodilo od münchenskega sporazuma naprej, pa se je sodba o njih docela spremenila, zazdele so se pametne, dalekovidne, preroške. To je samo en primer, ki nam kaže, kako stalno spreminjamo ocene preteklih dogodkov, odločitev in procesov. Tudi Kardelj je v drugi izdaji Razvoja slovenskega narodnega vprašanja spremenil nekatere ocene iz prve izdaje, tako recimo glede krščanskih socialistov.¹ To je prvo, kar sem hotel pripomniti.

Druga pripomba se tiče napak našega zgodovinpisja. Te so se omenjale v nekaterih političnih govorih v zadnjem času, danes pa je govoril o njih,

¹ Glede analize zgodovinskih procesov v Sloveniji, se mi zdi edino potrebno opozoriti še na spremembe, ki se nanašajo na oceno Krekovega krščanskosocialnega gibanja. V prvi izdaji Razvoja slovenskega narodnega vprašanja je to gibanje prikazano vsekakor preveč enostransko, predvsem po tistem, kar je v tem gibanju bilo pozitivnega, medtem ko so bile njegove reakcionarne strani preveč potisnjene v ozadje. Taka ocena je bila predvsem izraz političnih naporov, ki jih je — v času, ko je »Razvoj« nastajal — delala Komunistična partija, da bi dosegla enotnost s krščanskosocialistično strujo v klerikalni stranki. Razvoj, 2. izdaja, Ljubljana, 1957, str. LXXV.

dasi z drugega vidika, tovariš Klopčič. Žal pa imam vtis, da se je pri tem prav tako motil kot naši politiki. Prva napaka, ki jo je tovariš Klopčič očital našemu zgodovinopisju, je v zvezi z vprašanjem, ali pri nas in v današnjem času, 39 let po narodnoosvobodilnem boju, še vedno lahko govorimo o revoluciji in nadaljevanju revolucije. Navedel pa ni niti enega zgodovinarja, ki bi po njegovem mnenju zastopal ta napačna mnenja in stališča. To napako naj torej tovariš Klopčič očita tistim govornikom in člankarjem, ki jo delajo, ne pa zgodovinopisju in ljubljanski zgodovinski šoli. Ko je pred leti tovariš Kremenšek na nekem simpoziju govoril o »ljubljski zgodovinski šoli«, sem nastopil zoper tako poimenovanje, ker se mi je zdelo neupravičeno² — kar se mi zdi tudi še danes. Kar imenujejo ljubljansko zgodovinsko šolo, je skupek zelo različnih pogledov na zgodovino. Opozoril bi samo na velike razlike med pogledi in koncepti profesorjev Milka Kosa in Frana Zwittera. Med vsemi, ki naj bi predstavljali to ljubljansko zgodovinsko šolo, so bile in so velike razlike in zelo različna gledanja. Če pa kaj družijo vse te različne ljudi, je to spoštovanje resnice, je to želja po razkrivanju resnice. Tudi izraz »uradna slovenska zgodovina«, ki ga je uporabljal tovariš Klopčič, mi ni všeč. Kaj je to? Kdo je to? Je to skupek profesorjev na filozofski fakulteti, je to (za novejšo zgodovino) skupek raziskovalcev na Inštitutu za zgodovino delavskega gibanja, je to (za starejšo zgodovino) skupek raziskovalcev v zgodovinskem inštitutu Milka Kosa oziroma v znanstvenoraziskovalnem centru pri Slovenski akademiji? Tudi tovariš Prunk, ki je bil kot edini med zgodovinarji pohvaljen, spada v nekem smislu v to »uradno slovensko zgodovino«. Menim pa, da nam ni treba govoriti ne o »uradni slovenski zgodovini« ne o »ljubljski zgodovinski šoli«. Govorimo, namesto nepotrebnih in neupravičenih posploševanj, raje o konkretnih stvareh in o konkretnih ljudeh in ne uporabljamo etiket, ki ničemur in nikomur ne koristijo.

Tretja pripomba, ki jo imam. Mimogrede in nekam zaničljivo je tovariš Klopčič omenil proučevanje začetkov krščanstva na slovenskem ozemlju. Ta pripomba se mi je zdela zelo značilna za določeno gledanje na zgodovinsko problematiko — za gledanje, ki ga ne morem oceniti pozitivno. Ne vem, zakaj naj bi bila zgodovina, ki raziskuje začetke krščanstva, nekaj napačnega ali nepotrebnega, Mislim, da so vsa obdobja slovenske zgodovine vredna raziskovanja in da smo še prav posebej v današnjem času, ko nas marsikje silijo samo v najnovejšo zgodovino, toliko bolj lahko veseli tistih znanstvenikov, ki se ukvarjajo tudi s starejšo zgodovino. Tako delo terja tudi precej večje jezikovno in drugo znanje, kot pa je potrebno tistim, ki se ukvarjajo samo z najnovejšo zgodovino. Zato bi morali pozdraviti in pohvaliti znanstvenike, ki raziskujejo ta oddaljena obdobja, posebej še, če pri tem žanjejo še velike uspehe v inozemstvu, ne pa da govorimo o njihovem delu s takimi podcenjujočimi in omalovažujočimi pripombami.

² Speransovi dnevi 1982. *Anthropos*, 1982, št. 1—2, str. 36.

ZGODOVINA SKOZI INSTITUCIJE

MATJAZ POTRČ

Že nekajkrat sem govoril o zgodovini — po naključju — sedaj pa bo že čas, da to naključje postavim v vsej njegovi teži; čas je že torej, da se izkaže, kako nisem zgodovinar.

Se zlasti to velja danes, ko bi rad povedal nekaj besed o zgodovini in instituciji, o razmerju zgodovine in institucije. No, ta primer institucije je sploh nekaj posebnega, kajti zanj velja, da *ne more nihče mimo njega, da pa o njem nihče ničesar ne ve*. O instituciji preprosto nočemo ničesar vedeti in ne moremo vedeti, tisti pa, specialisti, ki bi lahko nekaj vedeli, se je izogibajo prav tako kot vsi drugi.

To je povezano z *zapisom*. Zapis pa je povezan z institucijo: ni težko videti, da institucija ne bi mogla delovati brez zapisa; bistveno je posredovanje. Aksiom institucije je, da obstaja zapis, da obstaja Tekst, in da lahko ta Tekst obravnavamo le v rokavicah, s posredovanjem, z novimi konstrukcijami zapisov. Teksta samega pa se ne moremo dotakniti; to je dovoljeno v skrajnem primeru le posvečenim, morda univerzitetnikom.

Tu ima svoje mesto tudi zgodovinopisje, ki je prav tako kot institucija povezano, in se ukvarja s tem, *kar je zapisano*. Medij, območje delovanja zgodovinopisja je ukvarjanje z zapisanimi sledovi. Zgodovinopisje se v tem smislu ukvarja z institucijo, in če najdemo sledove iz zgodovine, ki niso bili institucionalni že kar sami po sebi, so prebavljivi za zgodovinsko védenje šele, ko vstopijo v institucionalni okvir, v okvir Teksta.

Kaj je to: Tekst? Tekst je kompilacija, združevanje zapisov, in védenja, ki se prenaša skozi te zapise, urejanje zapisov v korpus, v telo védenja, ki ima mitološki učinek, ki končno razporeja to, kar je dobro, in to, kar je resnično, oziroma, neresnično, da bi na podlagi tega delovale razporeditve v družbi. Najbolj nenavadno pri Tekstu je, da je to zapis, ki je *brez avtorja*; tudi v primeru, ko ima takšna kompilacija tekstov ime, ko je poimenovana, je temu imenu pridana tolikšna teža, da ne deluje več kot ime subjekta, ki je pisal, ampak kot ime, če naj tako rečem, monstruma, ki poseduje vse védenje, in ki nam zato ne dopušča védenja. Dokaz tega je že v tem, ker postane Tekst, brž ko nastopi kot tak, univerzalna referenca in je v tem smislu *nedotakljivo*: nobene podrobnosti o njem ni konec koncev treba vedeti. Tisti, ki so v družbeni razporeditvi plačani zato, da bi vzdrževali privid mož-

nosti védenja, prav zato o Tekstu običajno ne vedo preveč, pravzaprav bi storili nekakšno skrunitev, če se preveč od blizu dotaknejo resnice Teksta, če začenjajo dešifrirati njegova sporočila kot nekaj posamičnega in ne zgolj kot paranoične izreke: taka sporočila, ki jih neposredno odpošilja Drugi, vzdrževalec védenja kot takega. Z drugo besedo, Tekst je napravljen tako, da ne smemo v družbi, ki deluje na podlagi njegovega zapisa, zvedeti nikakršnih podrobnosti o stilu Teksta, o poetski resnici, ki je vpisana med njegove vrstice. Paradigme Teksta, da ne bom govoril preveč splošno, so Sveto pismo, Justinijan, in na določen način lahko nekaj takega danes razpoznamo za Veliki Opus Marxa in Engelsa: s tem nočem ničesar izjaviti o stilu teksta, kakršnega je uporabljal posamični subjekt, ko je zapisoval, pač pa hočem obrniti pozornost na družbeno obravnavo Teksta in opozoriti na sprejemnika Teksta, na sprejem njegovega sporočila v družbi.

Ali ima ta nastop Teksta, ki razporeja silnice v družbi, da bi ta »delovala racionalno, po racionalističnem, prosvetljenem vzgledu in ne divjaško«, kakšno povezavo z zgodovinopisjem? Mislím, da ima, in to je razvidno že iz tega, kar sem dejal, namreč da sta zgodovinopisje in Tekst dve praksi, ki ju vzdržuje zapis, ki parazitirata na zapisu.

Vendar je bolj pomembna *razlika* med zgodovinopisjem in Tekstom. Zgodovinopisje piše, zapisuje vse podrobnosti, ki so se dogodile v tem smislu, da so nam od njih preostale sledi, v kronološkem, časovnem redu in paradigmi. Tekst pa je po definiciji nekaj *brezčasnega!* Ali ni potemtakem vsakomur znana skrivnost, da »se iz zgodovine ničesar ne naučimo« razložljiva prav iz dejstva, da zgodovinopisje s svojo metodologijo, ki sledi časovnost, nikakor nima odprtega dostopa do brezčasnega mesta, na katerem je postavljen Tekst, kot struktura, ki obvladuje delovanje družbe? Če se v brezčasnem, v Tekstu, skriva resnica zgodovine, potem seveda ne more biti ustrezno zgodovinopisje, ki deluje v redu časovnosti, ki uporablja metode, ki so prikladne za preučevanje časovnih pojavov. Če bi želel to pojasniti, bi lahko spomnil na odkritje psihoanalize v zvezi s strukturo Oidipovega kompleksa, kot imamo temu navado reči, za katero je jasno, da deluje kot nekaj brezčasnega. Freud nas je poučil, da brezčasna struktura vzdržuje ključ za razumevanje subjektive podložnosti v družbeni vezi, s čimer šele dobi pravi pomen etimologija besede »subjekt«.

Danes nastopa zgodovinopisje, kakor tudi ostali niz družboslovnih znanosti, teh znanosti, za katere se vse bolj sprašujemo, komu so pravzaprav potrebne, oziroma, o tem se sprašujejo masovni mediji komunikacije — danes nastopa zgodovinopisje *v službi industrije*. Industrija pa je, kot vemo, nekaj docela racionalnega, nekaj prosvetljenkega, nekaj, kar kategorično briše vsakršno povezavo z Mitom, z mitsko preteklostjo. Industrija je racionalistična in tudi vzdržuje različico plehkega racionalizma, ki se prenaša čez institucije, ker — tega ne bo hotel verjeti nihče — deluje na podlagi mitskega Teksta. *Industrija se je danes vmestila na področje, ki je prej pripadalo religiji!* Industrija deluje kot *prava vera*, ki jo industrializirane države vsiljujejo »nerazvitim«, »tretjemu« svetu. Že na površini je jasno, da dela industrija *čudeže*: ne bi hotel zagovarjati mitskega, fevdalističnega sna vrnitve k naravi, moram pa vendar izjaviti, da je goveji zrezek, ki nam ga je zapa-

kirala »Emona«, čudež — prav lahko, da bi ga nam poslal tudi Sveti duh! Industrija je danes način, kako se prenašajo temeljna vérovanja. In ker si industrija zasužnjuje vse parcele védenja, med njimi sedaj v veliki meri še malce sklerotično, *vazalsko* strukturirano Univerzo, je zgodovinopisje, tako kot vse druge znanosti družbe, pripuščeno samo, zgolj do tiste mere, ko še nič ne pove o temelju, na katerem sloni industrija, o mitičnem Tekstu. Z drugo besedo: »briše se zgodovinski spomin«, kot temu pravijo, briše se dostop do Teksta, do nevrtačilne točke, kjer je zapisana resnica o podložnosti govorečega bitja. Zgodovinopisje je dopuščeno natančno do tiste točke, ko se še ne dotakne *brezčasne* strukture! Če bi se namreč tega sklopa mehanizmov, ki terjajo brezpogojno podložnost, kakšno védenje dotaknilo, bi začeli lahko *dvomiti* — in zato ne bi več delovali na avtomatičen način, kot podložniki.

Te moje pripombe slone na hipotezi, da obstaja, tudi danes prav tako kot pred stoletji, carstvo resnice, ter da je njegovo mesto v institucijah, ki so povezane z industrijo.

Kako je bilo pred industrijo? Tod smo imeli neposredno sklicevanje na monarha, na oblast, na noro, ne-prišteavno mesto oblasti, ki je nato delovalo čez nadaljnje razporeditve v družbeni vezi. Sklicevanje na monarha pa je, kot vsi vemo, nekaj iracionalnega: zato pa je bilo zaželeno in potrebno kaj vedeti o Tekstu.

Brž ko nastopi industrija, imamo naslednji ne-verjetni retorični obrat: oblast ni več povezana z ničemer neposrednim, ni več vezi do iracionalnega korpusa Teksta, *oblast seže čez institucije same* in nima opravka z nikakršnim telesom: *zato pa je oblast racionalna, subjekt je sam postal križišče vpisov zavrženega Teksta, in subjekt producira oblast s svojo lastno željo!* Vpis nazaj, v resnico Teksta, je zato prepovedan, ker nas je nenadoma začelo upravljati Védenje kot tako, za katerega subjekti sami s farso trdimo, da je naše lastno védenje. IN TO TUDI JE! Kajti govorečemu kot takemu je prepovedano brskati po odpadkih zgodovine, prepovedano se mu je ukvarjati s čimerkoli, kar ne bi bilo racionalno. Institucije racionalizma se predstavljajo kot cesarstvo resnice same — vendar to cesarstvo (česar pa se je prepovedano dotakniti, kaj šele kaj takega preučevati) deluje na podlagi temačnega nanašanja na moč: gospodar se sedaj nahaja na mestu resnice v tem govoru, in dostop k temu mestu je strukturalno prepovedan. Skrivnost je v tem, da gospodar sedaj nastopa s prisilo zapovedi vérovanja v industrijske institucije, *v poplitveni racionalizem!*

Tod lahko mimogrede zastavim vprašanje — kajti zgodovinopisje je danes pri nas zasnovano marksistično — kakšen je odnos marksizma do vprašanja industrije kot mehanizma za prenos divjaških vérovanj, torej do industrije kot religije na moderni, racionalistični način? Se je tega vprašanja z izjemo Marxa, za katerega so glosatorji pravilno ugotovili, da se sam ni imel za marksista — se je tega vprašanja marksizem sploh že dotaknil? Vse se zdi, da vprašanje v marksizmu še ni dobilo teže, ki bi si jo zaslužilo — če bi pač želeli kaj zvedeti o Zgodovini.

Industrijski racionalizem odmerja *tudi* zgodovinopisju določene omejitve, mu odmerja področje dela in odreja tisto, česar se še lahko in česar

se ne moremo dotakniti. Zadevo bi lahko pojasnili s shemo, v kateri nastopata površinska in globinska raven. Površina fenoteksta je časovna in ponazarja način, na katerega delujejo institucije v industrijski dobi. Tod imamo opraviti z razporejanjem dejstev na resnična/neresnična, na pravilna/neppravilna, z uzakonjanjem prištevne in ne-prištevne govora. Z zadevo se ukvarjajo menažerji, specialisti za komunikacijo ter tudi družboslovne znanosti (vključno z zgodovinopisjem). Na ravni globinskega genoteksta zasledimo brezčasno strukturo, ki nam kaže, da smo se dotaknili resnice delovanja celote — že zato, ker se nje same ni dovoljeno dotakniti. Tod se razkriva kraljevstvo verovanj, tako subjektov posamič, kot tudi množičnih subjektov, množic, tod nastopa stik racionalizma z divjimi mitološkimi zadevami zahodne kulture, drugo mesto resnice racionalizma, kjer se nam odkrivajo načela njegovega delovanja, tod se odstira resnica nanašanja na označevalca-gospodarja v vsej njeni nezmotljivosti. In kdo se ukvarja s tem odvzkom racionalističnega vedenja, s to kloako, na kateri smo zrasli v vsem blesku tehnoloških Napredkov? I, kdo neki — pesniki, neprištevni, *tisti, ki si upajo izreči zlo besedo*.

Družboslovna znanost torej deluje na področju gornje, racionalne plasti govora. Zakaj bi jo zato zanimala, na primer, pesem kako drugače kakor *blago*, nekaj, kar je mogoče prodati in kupiti — kot je zadevo genialno prepoznal že Marx?

Marx je opazil tudi to, da industrija *na pogled nima ničesar opraviti z zgodovino* in da to opredeljuje način njenega delovanja. Čemu ne bi v tem prepoznali znamenja zavrženja? Prav tako, da bom jasnejši: delovanje religioznih institucij je (tako je bilo vsaj pred prodorom industrializma, kateremu se trudijo te institucije na vsak način prilagoditi, npr. kaj je lepšega kot je električna kitara v cerkvi?) napravljeno na način, kot da slednje ne bi imele ničesar opraviti z zgodovino!

Temeljno vprašanje je zato, kako pisati zgodovino čez institucije,³ če se institucije danes, ko jih obvladuje industrializem, to je način zahodnjaške religije, trudijo beliti zgodovinski spomin, spomin na brezčasno? Mislim, da bi bilo to razložljivo s spremembo odnosa do Drugega, če naj uporabim ta Lacanov termin: ta odnos se je pred nastopom industrije dogajal na simbolni ravni, z njenim nastopom pa stopi v osprednje imaginarni odnos: kot vemo, je subjekt v takem razmerju navdušen, jubilira, in ta prešernost je zasnovana na maksimi »Ne ozri se!« — kajti če se bo ozrl, bo videl razdrobljeno telo, in zato tistega (kot Orfeja), ki se ozre, zadane kazen, ki ni nič drugega kot simptom, blokirano sporočilo mestu resnice. Psihoanalizo omenjam zato, kar prav ona ponuja *možnost* (in nič več!), da obrnemo svoj pogled nazaj, v brezčasno strukturo, in sicer čez odpadke.

³ Če ne drugega, so Institucije konec koncev tiste, ki odločajo, v kakšnem duhu se bo pisala zgodovina, kateri vpisi in katere plasti so odločilni oziroma odločilne; proti temu je seveda mogoč odpor subjekta-zgodovinarja, ki pa je mogoč na podlagi načitanosti, na erudiciji, na poznavanju podrobnosti, ki jih ne bi smeli poznati — in že to razlaga odpor v zgodovinopisju kot vedi do erudicije, z izjemo primera, ko izberemo tematiko, ki nikomur ne škodi. Prav tako so nevarna preučevanja posamičnih tem povezana z vednostjo drugih disciplin: npr. raziskovati tesnobo v določenem obdobju.

Način, kako danes pišemo zgodovino skozi institucije, se ravna na načelu, da je potrebna izbira, razločevanje med primernim in neprimernim, saj ne moremo pisati vsakršne zgodovine: tisto, kar bi toželeli doseči, bi bilo, naj materialna izbira tekoči trak ali pa nezmotljivi računalnik. Institucije in religiozne institucije ni nikoli zanimala črka vpisa subjekta v to zadevo, nikoli ju ni zanimal način, kako zapisuje zgodovino posamični subjekt.

V jedru zgodovinskega spomina namreč nastopa brezčasnost, opraviti imamo z *dogmami*, in dogme tudi opredeljujejo način, kako se bo zapisovala zgodovina. Kaj pa vé na ravni fenoteksta o mračnem vprašanju dogme povedati industrijski režim? Natanko to, da se dogem ni treba dotikati, saj smo vsi nedogmatiki. Industrijski režim, oziroma, družbena vez, ki temelji na industriji, izrecno *prepove*, da bi se ukvarjali z dogmami: od tega je treba le stran. Kot sem dejal (in sedaj začnemo dojemati, zakaj tako), smo v skladu s pričakovanji industrijskega režima vsi nedogmatiki, zavzemamo se za to, da bi odpravili dogme; z njimi ne želimo imeti opraviti. Aksiom: v institucijah industrijskega režima ne boste srečali nikogar, ki bi se bil voljan predstaviti kot zakrknjen dogmatik. V institucijah smo vsi razsvetljeni, nedolžni: predvsem nismo dogmatiki!

V tem ni težko prepoznati poteze nevrotizacije. Hegel je na začetku obdobja pospešene industrializacije govoril o lepi duši. Lepa duša je subjekt, ki se pritožuje nad neredom v svetu: v svetu torej obstaja nered, *vendar subjekt za to ni kriv*, nered sveta je tod brez njega. Jasno je, da se tak subjekt noče soočiti z nikakršnim jedrom realnega in potemtakem tudi ne z jedrom zgodovine.

Zato bi si upal glede perspektive zgodovinopisja izreči sledeče: edini način, da o resnici zgodovine industrijske ureditve, kakor se ta prenaša čez (svoje) institucije, kaj povemo, je, da postopamo kot *dogmatiki* — da predpostavimo, na primer, kako je v jedru institucij, v njihovem potlačenem zgodovinskem spominu, prisotna temeljna dogma, ki je povezana z zgodovino — vsakogar izmed nas.

Ali ni Freud govoril o »tanki prevleki, ogrinjalu krščanstva«, ki je lastna vsakomur izmed nas? Kaj naj to pomeni? To pomeni natančno, da smo v obdobju industrializacije še vedno zavezani mitu, da funkcioniramo, delujemo na mitični način, še več, da industrija, ki se s svojimi institucijami na manifestni, površinski ravni otepa vsakršne mitičnosti, ki se prodaja za »utelešeni racionalizem«, ni nič drugega kot prenašalec starih dogm, ter da deluje tako, da se naslavlja na zgodovinski spomin dogme, kot je ta vpisana v konstitucijo vsakega subjekta.

Vprašanje zgodovine je torej dogmatsko vprašanje, in dogmatika nastopa na mestu *D drugega, ki ima vrzeli*. Industrijske institucije pa želijo izključiti vprašanje dogmatskega načina vpisa govorečega bitja v Tekst, v institucijo. Z dogmatiko se je dovoljeno odslej ukvarjati le še specialistom, npr. teologom. Pomembno je, da industrijska organizacija *izključi dogmatiko iz področja znanosti*. Dajmo torej bogu, kar je božjega, prepustimo dogmatiko Bogu! A kaj, če dogmatika je vprašanje zgodovine, ali vsaj prepletena z njim? Vsekakor tudi za zgodovinopisje v industrijskem obdobju velja, da

odriva dogmatsko zgodovino k teologiji in da se samo ukvarja le še s tistim, kar ni povezano z dogmo.

Danes nihče noče videti dejstva, da je predmet zgodovine predvsem dogmatika. Zgodovino se skuša iz tega prijema izviti na način, da se ukvarja z dogmo, ki nastopa tukaj-sedaj, da zapisuje v sozvočju s to dogmo, in ker je ta dogma Naša dogma, je tod načelo, da seveda ne more biti dogma! V kolikor je zgodovino vpisano v univerzitetni govor, seveda strukturalno ne bo moglo priznati, da je védenje, ki govori z mesta resnice, na katerem na vsak način nastopa dogma.

Kako naj to povem še drugače, morda enostavneje? Ker je začetek znanosti v moderni dobi zaznamovan z racionalizmom, mora znanost zato najprej potlačiti vprašanje dogme. Zato se bitka sedaj bije za to, ali bo dogma na mestu resnice govora, v katerem deluje zgodovino, ali pa na mestu njegovega dejavnika. Na vsak način pa samo zgodovino sedaj posredno ali neposredno deluje kot ena izmed propagand industrije.

Kot drugod, je tudi tod mogoče instituciji ponuditi odpor le na neutrudni, neskončni način dela, ki je pozorno na podrobnosti bedastoče.

FRANCE KLOPČIČ

Tovarišice, tovariši! V diskusiji je bil nekajkrat omenjen moj referat. Na nekatere pripombe bi rad odgovoril.

Vasilij Melik je rekel, da očitki glede pretiravanja revolucije ne morejo leteti na zgodovinarje, ampak predvsem na politike, politologe. To drži. Ampak gre za spremljajoč pojav, za zgodovinsko mišljenje, ki je ustvarjeno v naši družbi, v naši javnosti, v ideologiji naše družbe, zaradi česar lahko govorijo nekateri o revoluciji, ki traja 40 let. V tem je pomankljivost zgodovinske vede pri nas na Slovenskem: ne nasprotuje ustvarjenemu razpoloženju.

O ljubljanski zgodovinski šoli je dejal tovariš Melik, da so med zgodovinarji pri nas razločki veliki in da ne bi bilo zaradi tega mogoče uporabljati tega izraza za vse zgodovinarje. Tudi je zatrdil, da vse zgodovinarje družijo želja po resnici. S tem se strinjam. To je resnica, toda zraven nje obstaja še druga resnica. Kajti življenje ni samo ena formula, ampak je mnogo formul. Protislovja se družijo v enoto. Za ljubljansko zgodovinarsko šolo so značilne nekatere poteze, o katerih sem v referatu govoril. To je slab posluš za teoretična razglabljanja, slab posluš za dialektično logiko in za dialektični materializem, nadalje neangažiranost do tekočih in perečih zgodovinarskih razprav, do diskusije in izmenjave mnenj. Navedel sem trditve prof. Boga Grafenauerja o kmečki državi. Zadnja je utvara, ki je bila v zgodovino literarno zabeležena, v javnosti pa s proslavami, ki so bile namenjene kmečkim puntom. To bi bile na kratko nekatere poteze ljubljanske zgodovinske šole. Kajpak obstaja pri nas precejšnje število odličnih zgodovinarskih del, vendar to dejstvo nikakor ne more zavrnilo trditve o pomankljivostih in slabostih, ki sem jih konkretno navedel.

Tovariš Melik me je tudi vprašal, kaj je to uradna zgodovina? Jaz bi se omejil na pregled zgodovine Zveze komunistov Jugoslavije, oziroma KPJ. To je delo, ki predstavlja uradno mnenje partije o svoji zgodovini. In to lahko imenujemo uradno zgodovino. V tej zgodovini so, na primer, trditve, da je Komunistična partija Slovenije nastala leta 1937 s kongresom na Čebinah. Temu ugovarjam, ves čas. Potem je v tem pogledu napačno predstavljena notranja zgodovina partije kot neprenehni frakcijski boj. To ne drži. Obstaja trditev, da je partija 1929. leta že delala na oboroženi vstaji. Ne drži. To so nekateri elementi uradne zgodovine, zoper katere nastopam vsaj s svoje strani. Napačno me je tovariš Vasilij Melik razumel in naj mi ne zameri, če rečem, da sem za raziskovanje krščanstva na Slovenskem in da tega ne štejem za napačno. Po mojem je napačno to, da se poleg tega ne obravnavajo pereče stvari, ki bi morale zanimati naše zgodovino. Ni napak, da se ukvarjajo ljudje s krščanstvom, ampak da se ne ukvarjajo s tistimi problemi, ki zadevajo našo usodo in ki zadevajo zlasti usodo slovenskega naroda v celoti.

Toliko je bilo treba reči za razpršitev nesporazumov.

Tovariš Debenjak pravi, da se ne strinja z mano glede revolucije. Navedel je, da je potrebno stalno, permanentno revolucioniranje. Seveda je potrebno. Ampak revolucioniranje ni revolucija. Revolucija je skokovit prevrat v družbi. In o tem je govor. Prav tako je povedal, revolucija in reforme se ne izključujejo. Pa to je jasno, to je ABC družboslovja. Če se v tem ne strinja z mano, kakor pravi, potem lahko odgovorim samo, da se strinja z mano, kajti jaz nasprotnega ne trdim že najmanj šestdeset let. Tudi je trdil, da sem pozabil povedati oziroma dodati, da premalo polemike in premalo posluha za sodobno zgodovino ni samo znanstvena zadeva, ampak tudi politična. Se strinjam. Le zakaj tako hiti zatrjevati, da se ne strinja z mano? Apriornost?!

MATJAZ POTRČ

Objektivne okoliščine so tudi meni priškrnile besedo, docela pa se vendarle ne bom dal! Na vsak način sem že oddal nekaj zapisanega, in če bi tistemu moral dati naslov sedajle, bi dejal: »Dogmatska pesem ob sončnem zahodu prvega pomladanskega dne«. Navreči pa bi želel še nekaj misli, ki so se mi ob poslušanju nezgodovino piscev na tem sicer profesionalno častitljivem zboru utrnile kot »outsiderju«, nekemu pač, ki nima neposredno opraviti z zgodovino pisjem. Ne le tukajle, pravzaprav me je že vsa zadnja leta presenečalo pri zgodovino pisju, in predvsem pri našem zgodovino pisju, da se je, čim bolj sem ga spoznaval, njegova podoba vse jasneje ločila od moje privatne predstave o njem. Zgodovino sem si namreč ves čas predstavljal kot ukvarjanje s starimi Grki, potem pa še z rimskim obdobjem, in tako dalje. Seveda sem bil pri tem glede slovenskega zgodovino pisja že a priori v zmoti, saj smo Slovenci, kot vse moderne nacije, narodi, odločno nastopili pravzaprav šele v devetnajstem stoletju. Moram pa reči, da mi kar ugaja

tisto, kar slišim, in sicer, da je slovenska »grška« zgodovina, torej tisto obdobje, do katerega praktično v skrajnem primeru seže pri nas preučevanje preteklosti, nekje v devetnajstem stoletju. To godi moji interpretaciji, kajti prejšnje stoletje je obdobje pospešene industrializacije. Zgodovinarji se pritožujejo zaradi beljenja zgodovinskega spomina, industrija pa je ravno tisto, kar beli ta spomin. Slednje mi daje misliti, oziroma, utrinja mi hipotezo, mar ni danes zgodovinarji, tako kot večina drugih družboslovnih, oziroma, humanističnih znanosti, tako pri nas kot v drugih državah — servis industrializma. Glede industrije pa je Marx že dobro videl in tudi lepo povedal, da prepoveduje ukvarjanje z zgodovino. Če naj bom tudi jaz kratek, lahko teh nekaj aluzij zaključim z vprašanjem: kakor postopati, da ne bi veliki Marxov in Engelsov Tekst deloval kot mit v službi pomankljivega industrializma — ob upoštevanju dejstva, da je industrializem danes zasedel mesto, ki je prej pripadalo religiji?

ANDREJ ULE:

Poskusil bom biti podobno kratek kot moj predhodnik. Najprej bi samo navedel iz teorije znanosti problem, ki se dotika vprašanja zgodovinarja. Ukvarjam se s problematiko logike znanstvenih razlag, pojasnitev, razumevanj in tako dalje. Pri diskusijah o teh temah me predvsem zanima, kakšen je status pojasnitev v okviru neke temeljne in splošne teorije, npr. marksizma v drugi ožji znanosti, v tem primeru — recimo — zgodovine, torej empirične znanosti? V kakšnem smislu lahko taka generalna teorija, kot je marksizem, omogoča produkcijo smiselnih in preverljivih hipotez, ki so sposobne podati inovativne in utemeljene razlage? Torej, v kakšnem smislu lahko govorimo sploh o marksističnem zgodovinarstvu? Najprej nekaj na splošno o problematiki znanstvene hipoteze in razlage v zgodovinarstvu, kot se odpira logični analizi. Namreč, v zgodovinarstvu je splošen problem, kako na podlagi sedanjih najdb, če lahko rečemo, sedanjih interpretacij zgodovinskih dokumentov, interpretacij, ki izhajajo iz sedanjega časa, lahko sklepamo, tj., utemeljeno sklepamo na dogajanja v preteklosti in na vzroke tega dogajanja? Ker nimamo niti neposrednega vpogleda v preteklost, niti ne moremo seveda eksperimentirati z zgodovino, seveda manjka možnost neposredne verifikacije ali falzifikacije trditev. Se pravi, v zgodovinarstvu ni podobnih postopkov empiričnega preverjanja trditev, kot so na razpolago recimo v drugih empiričnih znanostih, ki si lahko pomagajo z opazovanjem, z eksperimentiranjem in tako dalje. Vendarle ima zgodovinarstvo opraviti, kot rečeno, z zgodovinskimi dejstvi, celo poskuša biti izrecno pozitivna veda. Razume se torej kot empirična veda. V kakšnem smislu so torej možne zgodovinske razlage? Zelo malo je najbrž zgodovinskih dejstev, zgodovinskih podatkov, ki bi sami na sebi govorili brez neke interpretacije. Oziroma, če že nekaj govorijo sami na sebi, potem najbrž zelo malo in zelo veliko jih mora biti skupaj, da nekaj povedo. Skratka, verjetno je še bolj kot pri drugih vedah prav pri zgodovinarstvu odločilna ravno interpretacija podatkov in

to že pri čisto elementarnih dejstvih oz. podatkih. Nenehoma imamo opraviti s tistim krogom, hipotez in opravičevanj hipotez, kjer se naše razlage opravičujejo z našo interpretacijo podatkov, naše interpretacije podatkov pa vključujejo že implicitno naše razlage. Ta krog se seveda lahko razvleče na zelo obsežno verigo trditev in sklepanj, samo konec koncev vedno pridemo do navidezne potrditve naših hipotez. Nevarnost takih generalnih teorij, kot recimo marksizma, je, da lahko prikrivajo tak krog. Nam se zdi, da nekaj razložimo, v resnici pa smo samo ponovno potrdili tisto, kar že na začetku trdimo. V tem primeru seveda marksizem deluje kot ideološko vnaprejšnje pokrivanje nekih trditev, ne pa kot teoretsko ozadje zgodovinskega raziskovanja. Pri kakršnemkoli empiričnem raziskovanju pa velja, da postavimo hipotezo, jo moramo na nek način znati preveriti. In to preverjanje je možno bodisi v sedanjosti ali (kar je običajnejše) v prihodnosti. Mislim, da to še predvsem velja za zgodovinsko vedo. To, kar sedaj interpretiramo, kar sedaj razlagamo, ni samo razlaga preteklosti, ampak se nanaša na prihodnost. Nanaša se na *prihodnje podatke*, na prihodnje najdbe, dokumente, na prihodnje vire in na to, koliko se bodo *ti viri in interpretacije teh virov* ujemale s hipotezo (interpretacijo dogodkov), ki jo mi danes postavimo. Torej dejansko ne govorimo o preteklosti, ampak govorimo v isti meri tudi o prihodnosti. In nikoli nimamo samo enega pozitivnega odnosa do preteklosti, ampak so vse hipoteze, tako kot v vseh drugih znanostih, seveda tvegane hipoteze. V tem smislu je seveda vprašljiv program tistega, kar se imenuje zgodovinski pozitivizem, ki poskuša z strogim izčističenjem virov, z neko — bi rekel — čimbolj popolno indukcijo, s čimmanj tveganimi hipotezami doseči objektivnost. Ravno nasprotno se dogaja, namreč da zmeraj manj doseže. Tukaj je zgodovinar v precepu med dvema ekstremoma: na eni strani poskuša biti eksakten in se poskuša držati neke — recimo — psevdoindukcije, kar ga sili, da zgolj zbira posamezne podatke o obravnavanih dogodkih, ne da bi podal kakršnekoli razlage o povezavah med njimi ali pa da tvega spekulativen preskok v celovitejšo razlago dogodkov, le na osnovi interpretacije. Seveda je težko najti pravo sredino med obema ekstremoma, ki edina jamči neko znanstveno kreativnost. V to polje, v ta problem se umešča, vsaj po mojem mnenju, marksizem, oziroma, zgodovinski materializem. Imam občutek, da uporabljamo besedo marksizem ali zgodovinski materializem za pokrivanje nekega teoretskega in metodološkega manjka v družboslovju sploh, ki nikakor ni pokrit, namreč, za pokrivanje pomanjkanja vmesne teorije, ki naj bi jamčila smiselno produkcijo utemeljenih in netrivialnih hipotez v družbenih vedah, posebej pa v zgodovinskih vedah. Namesto tega, ker te teorije ni, imamo zelo generalno teorijo, kot je zgodovinski materializem. Zgodovinski materializem, kot dejansko figura v zgodovinski vedi, pogosto nudi neko vrsto psevdo-razlage, funkcionira kot psevdo razlaga, namreč kot teorija, ki že vnaprej lahko vse pojasni. Ta »vsepojasnitev« pa ne more biti znanstvena, temveč je ideološka. Zgodovinski materializem ne more biti tista »vmesna« teorija, ki premošča konkretne podatke in teorijsko splošnost. Status zgodovinskega materializma, kot je podan pri Marxu in Engelsu, je, gledano v okviru teorije znanosti, pravzaprav le *zasnutek paradigme*, ne pa

še izpeljana znanost! Če bi primerjal to z vedami v drugih področjih znanosti, je to približno isto, kot če bi vzeli samo Newtonove aksiome brez modelov aplikacije. Ti aksiomi so genialno konstruirani, iz njih se lahko naredi filozofijo, lepo matematiko, samo brez — bi rekel — »modela prehoda« v konkretno uporabo so popolnoma neplodni, oziroma, navidezno razlagajo vse, v bistvu pa ničesar ne razložijo. Podobno, se mi zdi, je z marksizmom, če ga imamo za »teorijo zgodovine«. Dokler nimamo marksizma, razvitega v raziskovalni program, ki bi nam omogočal zaporedni proces tvorjenja smiselnih in napovedljivih hipotez, toliko časa je obsojen na neko letargijo, v prazno samopotrjevanje. To je glavna nevarnost ideologizacije marksizma. Druga težava ki je pomembna, je, da se iz del Marxa in Engelsa ne moremo naučiti zgodovinske metode v celoti. Zdi se mi, da se tudi iz konkretnih zgodovinskih analiz, recimo iz Marxovega spisa o zgodovini Rusije oziroma angleški diplomaciji ali pa iz Engelsovega o nemški kmečki vojni, ne da najti neposrednih napotkov za pisanje zgodovinskih tekstov. Konec koncev, njuna metoda v teh delih je, lahko rečem, »tradicionalno zgodovinska«. Tisto, kar jo dela marksistično, je pravzaprav samo visoka stopnja zgodovinske in dialektične refleksije, refleksije, ki izhaja pravzaprav iz tega, da sta pač Marx in Engels bolje kot tedanji zgodovinarji poznala svojo lastno zgodovinsko situacijo, da sta svoje lastno zgodovinsko razmišljanje znala umestiti v svojo družbo in čas in nista nujno proicirala svojih prepričanj v preteklost. To pa seveda ni neka specifično zgodovinska metoda kot takšna. Je dialektična refleksivna metoda, ki lahko dviga nivo raziskave, ne moremo pa jo neposredno uporabiti kot zgodovinsko metodo. Ravno tako ne moremo, recimo, iz teksta Kapitala kot najbolj znanstvenega Marxovega dela črpati napotkov za marksistično sociologijo, za marksistično ekonomijo, za ne vem kakšne pozitivne vede, ker za to ni možnosti.

Torej je treba šele ustvariti tisto vmesno teorijo, ki bi omogočala prehod od marksizma kot zasnutka paradigme, kot refleksivne teorije h konkretnim aplikacijam, h konkretnim raziskovalnim programom na posameznih vedah. Ne smemo se slepiti z nazivom »marksistično zgodovino-pisje«, na primer s tem, da smo to nalogo že opravili in moramo sedaj le »uporabiti« zgodovinski materializem v konkretnih zgodovinskih analizah. Katera pa naj bi bila tista »možna« teorija (in metoda), ki do sedaj še ni izdelana. Ena glavnih tez zgodovinskega materializma je, da se je vsaj znotraj razvoja razredne družbe nenehoma dogajalo, da so se subjektivne intence posameznikov preoblikovale v objektivno silo nad njimi. To je trditve, ki je sicer generalna trditve znotraj Marxove teorije, toda obenem ponuja važna izhodišča za izgradnjo omenjene teorije. Toda če bi jo želeli prenesti v konkretno zgodovinsko raziskovanje, bi morali imeti najprej teorijo o tem, kako se dejansko množice subjektivnih storitev in intenc prevesijo v »objektivno silo« in kako ta sila deluje kot neke vrste psevdo-naravni zakon. Take teorije danes ni. Dokler ta *teorija družbene akcije ljudi*, ki je pa po mojem mnenju eden bistvenih posredujočih členov med marksizmom in zgodovino-pisjem (pa tudi drugimi deli družbenoslovja) ni izdelana, ne moremo govoriti o marksističnem zgodovino-pisju kot izvršeni znanosti. Samo toliko.

Moj namen pa je pravzaprav, opozoriti na nekatere različne pristope, različne vidike, ki morda do tega trenutka niso bili izrečeni. Vsekakor pa ne bi želel ponavljati tistega, kar sem tukaj pripravil vnaprej in kar so povedali že kolegi pred mano. Tudi sam, in ne bom se opravičeval, ker to pravzaprav samo po sebi govori o nekem našem stanju duha, torej ne bom se ponavljal, da nisem zgodovinar, ker seveda mi ni všeč, če se zgodovinarji opravičujejo, da niso sociologi ali politologi in podobno in seveda tudi to je žal simptom nekega stanja, o katerem bi pravzaprav želel govoriti. Toda preden bom prišel do tiste končne alternativne miselne pozicije, ki ji gre za neko sociološko uporabnost ne bom rekel zgodovine, ampak bom rekel zgodovinske zavesti, je treba najverjetneje razčistiti z zunajteoretskimi vidiki, ki se pojavljajo pri oblikovanju in percipiranju zgodovinske zavesti, predvsem seveda z vidika sociološke kot tudi verjetno nekega posebnega stališča zgodovinske discipline. Mislim, da je vrsta ugotovitev, o katerih smo danes govorili morda v ozadju računala z vidikom, s tem kriznim vidikom, ki je kot vemo različne družbe v tem neenakomerno razvijajočem se svetu doletel v različnih stadijih. Ti krizni vidiki, ne pa neka notranja radikalna akademska logika ali kaj podobnega, ne Univerza ali inštituti kot taki, so bili pravzaprav tisti, ki so prisilili družbene vede, posamezne skupine v okviru družbenih ved, k temu, da niso še naprej stale. V tem oziru mislim seveda predvsem na politično znanost, na sociologijo in tako dalje in pri tem še posebej ne morem mimo dejstva, ki sem ga ravnokar, oziroma nekoliko prej omenil, neenakomernosti tega pretresa in samoozaveščanja, glede na to, da so se te radikalne osvestitve ali samopostavitve ali samorefleksije v teh disciplinah odvijale mnogo prej drugod kot pa so se odvijale v našem prostoru. Verjetno ravno zaradi teh makro globalnih družbenih okoliščin, ki so v nekaterih družbah nastopile dosti prej ali pa so jih prej percipirali kot take kot pa pri nas. Mislim na samorefleksivna dejanja na področju sociologije, do katerih je prišlo morda v institucionalnem pomenu besede, kar pomeni, kako daleč so te stvari dozorele, da so dobile nek akademski izraz. Uveljavljanje, recimo sociologije sociologije ob sociologiji kot odgovor na etabliranost, na stereotipnost, na okamenelost sociološkega mišljenja in tako dalje. Ali pa na področju politične znanosti se pojavi pred dobrim petnajstimi leti ali morda še nekoliko prej disciplina s takim nenavadnim naslovom kot je to politična znanost politične znanosti. Seveda je od tistih trenutkov, ko so se te stvari v institucionalnem oziroma akademskem oziru etablirale ali institucionalizirale na način, ki jim je omogočal neko univerzitetno in akademsko legitimnost je preteklo že dosti časa in danes skorajda nikjer več ne moremo ali pa ne zasledimo disciplin s takimi nenavadnimi imeni. Toda treba je vendarle povedati, da so se do novih okolij in spoznavnih rezultatov dokopali v ogromni večini mladi ljudje, ljudje, ki so sodelovali na intelektualen ali bolj direkten političen način v študentskih gibanjih ali intelektualnih radikalnih gibanjih v zahodnem svetu v 60-ih letih. Te stvari so seveda doživele neko svojo verifikacijo in dobile neke vrste, danes bi lahko rekli celo institucionalen blagoslov. Mislim da živimo marsikdaj v

senci teh rezultatov in da prihajajo ti rezultati k nam zelo pozno. Potem se ne bi začudil, če bomo pri nas kot samo modno muho srečali sociologijo sociologije šele morda čez nekaj let ali morda približno v nekem bližnjem času in tako dalje, ne da bi seveda reflektirali ta proces in teoretične rezultate tega procesa v celoti. Toliko sem hotel povedati, ker mislim, da obstaja v našem konkretnem primeru, če lahko govorimo o slovenski sociologiji ali pa o slovenski zgodovini, če mogoče te stvari pogojno tako poimenujemo, nekakšen nacionalni določevalec. Obstaja potreba vzajemnega preverjanja in vzpostavljanja nekih vezi, ki bodo več kot zgolj matematične in — bi rekel — neke integracije, ki ne temeljijo na tem preprostem mehničnem seštevkcu. Zdi se mi, da je mogoče neko tako interdisciplinarno povezovanje, interdisciplinarna sinteza ne pod pogoji ali s sociologijo, s politično znanostjo, z zgodovino takšnimi kakršne so, temveč bo moralo prav gotovo priti do neke teoretične in intelektualne radikalizacije znotraj teh disciplin, da bi lahko dosegli nekaj več kot zgolj mehanično pojmovano interdisciplinarnost. Pri nas smo v nekem oziru v zaostanku tudi, ker mislim da moramo vihteti precej tistih orožij, ki se nanašajo pravzaprav na sfero takoimenovane državljanske nepokornosti, oziroma državljanskega poguma glede na neko specifično situacijo, o kateri so danes govorili nekateri tovariši, ki se nanaša na čezmerno prisotnost ideološkega momenta ali pa vloge ideoloških mehanizmov v znanosti, oziroma v posameznih družbenih vedah. To seveda ne govori proti prisotnosti ideoloških vrednot in tako dalje, govori bolj v smeri preiščljene rabe ideoloških vrednot in seveda nekega demokratičnega nadzora nad pretirano rabo teh faktorjev, ki lahko onesposobijo sociologijo ali katerokoli družbeno vedo v njenem profesionalnem poslanstvu, v smislu relativne intelektualne avtonomije, ki lahko kot taka pripelje do pravih rezultatov. Drugi problem, ki ga poskušam odpreti v obliki tez je povezan z usodo funkcioniranja te sintagme, torej sintagme zgodovinske zavesti v interdisciplinarnem polju družbene teorije. Mislim, da gre tukaj za širši problem. Pravzaprav za odsotnost tega strukturiranega kompleksa v družbenih vedah. To je morda razlog, ki bi opravičeval, da se tisti, ki nismo zgodovinarji tudi pred to avdienco opravičujemo, da nismo zgodovinarji. Toda, pravzaprav nekaj podobnega, z nečim podobnim se sooča tudi zgodovinska veda, če potem ko sem pometal in še bom pred svojim lastnim strokovnim pragom, opozorim tudi na dejstvo, da je tudi tu zgodovinska zavest, pa če hočete morda včasih tudi vest, osvetljena pretirano enodimenzionalno, morda predvsem z normativne ali v najboljšem primeru s fenomenološke strani. Tretji problem se v bistvu nanaša na svojevrsten paradoks, ki je tudi, kot vidite govorim o teh zunajteoretskih determinantah našega delovanja ali našega delanja in sicer v bistvu na izredno veliko naklonjenost, ki smo ji priča zadnji čas, se pravi naklonjenost javnosti alternativnim opisom zgodovinskih procesov. Ali pa pravzaprav že skoraj skrajnim, pretiranim pričakovanjem, ki bodo za sabo seveda pustila neko škodo. To je, da je mogoče z zgodovinskimi odgovori, seveda nočem zanikati pomena teh resničnih, pravih zgodovinskih odgovorov, hraniti upe, da nudijo ti ključ za reševanje kriznih problemov sedanosti. Mislim, da je v nekem takem evforičnem pričakovanju skrita

past... Treba je računati z neko problematično družbeno in ne samo z akademsko stvarnostjo. Mislim, da se na ta način vendarle delo, ki se opravlja na teh področjih preveč obremeni z ozkimi, kratkoročnimi političnimi pričakovanji, ki lahko v končni posledici igrajo podobno funkcijo, ki jo pač očitamo ali ki se očitajo v prvi vrsti pretiranemu delovanju ideoloških racionalitet oziroma mehanizmov na tem področju. Potem bi lahko rekli, da je v tem pričakovanju, ki ga je mogoče razumeti glede na dosedanje nezadovoljive ali včasih celo patentirane interpretacije posameznih zgodovinskih resnic ali pa celo zarote molka o posameznih zgodovinskih procesih, treba računati kot z dejstvom, torej zunajteoretskim dejstvom, ki ga je treba na nek način asimilirati v obstoječih družbenih vedah v skladu z naravo posameznih disciplin, se pravi sociologije, zgodovine in tako dalje, kot to narekujejo sredstva, s katerimi te discipline razpolagajo. Mislim, da je treba na ideološke obremenitve, ne glede na njihov predznak seveda, gledati in jih pravzaprav soočiti s problemom, o katerem mislim da redko kdaj razpravljamo in ki ne more biti odpravljen enkrat za vselej, se pravi, ponujam, oziroma tvegam nek premislek, da je problem objektivnosti, ki je bil danes nekajkrat odprt, seveda pogrešamo neko kontinuirano razpravo o pomenu objektivnosti na področju družbenih ved, še posebej na področju sociologije in zgodovine v družbenih vedah, nekaj s čimer bi lahko razjasnili marsikateri problem, s katerim smo se doslej soočali. Treba bi bilo izluščiti nekaj glavnih ekspliciranih ali nezavednih pojmovanj objektivnosti v našem prostoru in ko o tem govorim za trenutek ali za hip dajem v oklepaje skeptične formulacije objektivnosti. Torej racionalni, od mita in političnih predsodkov in emocij osvobojen ali vsaj reflektiran pristop ne bi smel mimo dejstva situiranosti zgodovinske zavesti v času in prostoru, v dani družbeni biti, oziroma v ožjem sociološkem pomenu v dani družbeni sredini. Torej ni mogoče računati niti s kakšno angelsko čisto zgodovinsko zavestjo ali resnico ali pa z resnico, do katere bi se dokopali z zadnjo instanco računalniškega postopka. No poleg čisto relevantnih znanstvenoraziskovalnih postopkov je teženje k objektivnosti povezano in bo verjetno seveda še dolgo tako tudi z določeno akademsko, oziroma intelektualno izzivalnostjo in pa z državljskim pogumom. Nekaj o tem sem rekel na začetku in te stvari ni treba ponavljati. Najbolj grobe, deterministične razlage objektivnosti so v bistvu subjektivistične. Ena varianta te interpretacije se naslanja predvsem na faktor politične moči ali razmerja političnih moči, ki da jih je treba upoštevati tudi v samem spoznavnem postopku vsakokratnega osvetljevanja zgodovinske zavesti. Zgodovinska zavest bi se potemtakem morala usmerjati glede na dominantnost tega ali onega političnega momenta. Pojmovanje objektivnosti zahteva po drugi strani široko zajetje. To je lociranje, oziroma percepcija zgodovinske zavesti ne le v izbranem in disciplinarnem okviru te ali one družbene vede, temveč tudi z zajetjem drugih sfer od literature, politike in tako dalje. Teženje k objektivnosti ima za svoj končni cilj potetakem racionalno interpretacijo zgodovinske zavesti in je v funkciji človeka kot bitja, ki teži k racionalnemu obvladovanju svoje in družbene usode. Ne slepim pa se pred dejstvom, da je zgodovinska zavest izredno sestavljen fenomen in da je v

absolutnem pomenu racionalno neobvladljiv in da imata zato v določeni meri skepsa in distanca v sklopu odprtega mišljenja vlogo vzpodbujevalca imaginativnosti na tem polju. Samorefleksija v metodi in teoretskih predpostavkah lahko potemtakem pomaga pri preseganju okamenelosti, zastarelosti intelektualnih standardov na eni strani, na drugi strani pa zagotavlja tisto avtonomijo mišljenja brez katere ni znanstvene verodostojnosti. V bistvu gre za zahtevo po profesionalni odgovornosti disciplin, ki imajo kaj opraviti z zgodovinsko zavestjo in ki se logično, čeprav ne samodejno, uveljavljajo kot avtonomija znanstvene discipline nasproti širši družbi, oziroma njenim reprezentantom. To so, mislim nekatere zunajteoretske predpostavke, o katerih bi morali razpravljati in ki sem jih navrgel tu bolj iz nekih eksperimentalnih razlogov. Vse niso do kraja premišljene in sem pripravljen o njih razpravljati z nekom, ki se z njimi ne bi strinjal, vendar zdi se mi, da je treba, preden seveda pristopimo k temu početju, k sociološki uporabnosti zgodovinske zavesti, te dileme vendarle razčistiti. Se pravi, da bi morala sociologija in zgodovina, ki se premalo medsebojno upoštevata, poznati bolj zakonitosti interdisciplinarnosti, kar bi seveda obe potrebovali; mislim, da bi sociologija na ta način izgubila nekaj svojega formalizma in obremenitve z idealnimi tipi, zgodovina pa verjetno na svojem narativnem obremenjevanju. Nadalje, sociologija bi na ta način razbremenila nekaj svojega determinizma, soočila pa bi se z alternativnostjo in pluralnostjo zgodovine. Zgodovina bi na drugi strani obogatila svoje spoznavne postopke s tem, ko bi se seznanila z metodo komparativne generalizacije in vzorčenjem. Marx in Weber — kot vemo — sta oba, vsak na svoj način obvladovala tovrstne, oziroma takšen pristop in da ne bomo citirali samo Marxa, omenimo Webra, ki sicer — kot vemo — ni marksist, kar pa samo po sebi ni problem, oziroma to ne moremo postavljati kot pregrado, ki se je v svojih delih na področju sociologije religije dobro zavedal enkratnosti in individualnosti, naprimer Bude, Jezusa, Luthra, Cromwella, istočasno pa so bili zanj vsi uvrščeni v idealni tip karizme, torej karizmatične osebnosti — tistega koncepta, ki pri nas še ni uzrl neke sistematične, oziroma premišljene elaboracije.

Do predstavljene skupine prispevkov s področja razvojne in pedagoške psihologije smo prišli povsem načrtno. V tej številki revije smo želeli zbrati dela mlajših psihologov, ki se ukvarjajo s proučevanjem človekovega psihičnega razvoja. Ideja za to je nastala v ožji diskusijski skupini, ki se občasna sestaja in sistematično razpravlja o posameznih problemih razvoja vede in o problemih lastnega študija teorije. Zlasti pa se skupina posveča vprašanju metodologije in empiričnega raziskovanja.

Pri razdelavi ideje o skupnem nastopu smo prišli do stališča, da moramo v vsaj malo reprezentativno predstavitev tega področja pritegniti še vrsto avtorjev zunaj skupine, ki se v našem kulturnem prostoru ukvarjajo s temi problemi. Druga ideja pri pritegnitvi sodelavcev pa je povezana s sodelovanjem in celo študijem s kolegi iz Beograda, ki so na tak ali drugačen način povezani z delom na psihološkem inštitutu beogradske filozofske fakultete, katerega vodi naš kolega prof. dr. Ivan Ivić. Na ta način smo želeli pokazati tudi na medsebojno sodelovanje in na vplive beogradskega okolja na naše ustvarjalno delo.

Ali smo dosegli zastavljene cilje pri pripravi materiala za objavo? Na to vprašanje lahko odgovorimo dvodelno: smo in nismo. Ko rečemo, da smo dosegli zastavljene cilje, mislimo predvsem na sledeče: k sodelovanju smo pritegnili kolege, ki se sicer ne družijo z našo neformalno skupino; uspeli smo pridobiti kolege iz Beograda z zelo zanimivimi prispevki; našli smo v literaturi izredno zanimivo delo, ki lahko na nek način povezuje vse naše prispevke — to delo v prevodu tudi predstavljamo. Ko pravimo, da nismo povsem uspeli, mislimo predvsem na: nismo uspeli dobiti prispevke od nekaterih starejših kolegov, ki so s svojim delom še vedno reprezentativni, čeprav so svoje prispevke ves čas obljubljali; preprosto smo pozabili pritegniti k sodelovanju mlajše nadarjene raziskovalce iz drugega slovenskega centra — Maribora (N. Jaušovca); v to predstavitev nismo zajeli tudi del nekaterih posameznikov, ki se sicer formalno ne ukvarjajo z raziskovalnim delom, imajo pa obsežen spisek teoretičnih tem, katerim se posvečajo (Z. Naglič); in ne nazadnje smo se pri kolegih iz Beograda preveč usmerili le na najmlajšo generacijo in na tiste prav iz tega mesta — pri tem pa pozabili na nekatere mlajše sodelavce inštituta, ki delajo v drugih centrih

(M. Duran, L. Guzina . . .). Za zadnje napake je deloma sokriv tudi kolega I. Ivić, ki je bil soorganizator njihovega sodelovanja v tej naši predstavitvi.

Dela v bloku niso razvrščena po svoji kvaliteti ali kakšnem drugem kriteriju, ker bi tako razvrstitev bilo zelo težko opraviti. S tem ne zanikamo, da se kvaliteta posameznih del med sabo ne razlikuje, kar ni prav nič presenetljivega, saj se to pojavlja v vseh tovrstnih sodelovanjih. V našem primeru pa je to še tem bolj pričakovano in opravičljivo, ko vemo, da sodelujejo mladi kolegi in kolegice, kateri šele vstopajo v pravo raziskovalno dejavnost (nekaterim so to skorajda začetne objave) in obenem tudi kolegi in kolegice, ki so morda na vrhuncu svojega raziskovalnega dela ter imajo na svojih področjih nemajhen renome celo v jugoslovanskem prostoru. Poskus združevanja prispevkov po celotah nas je na koncu pripeljal do skoraj povsem slučajne razvrstitve prispevkov.

Kot uvodno delo je predstavljeno delo H. E. Gruberja, ki ga je prevedla M. Zupančič. Poleg vsebinskih razlogov, je bil razlog za predstavitev tega avtorja tudi v tem, da je Gruber neformalno postal naslednik J. Piageta na centru za genetično psihologijo in epistemologijo v Ženevi, potem ko je ta center nekaj časa vodila Piagetova najožja sodelavka B. Inhelder. Iz naših prispevkov pa je razvidno, da mnogi izhajajo iz teorije J. Piageta ali pa so se ob njej vsaj inspirirali. Nedvomno kaže delo Gruberja na nove usmeritve pri proučevanju posameznih psihičnih procesov, ko se v psihologiji poleg klasičnih empiričnih (med njimi tudi eksperimentalnih) metod prično uporabljati tudi drugi pristopi; eden izmed njih je tudi ta, ki ga prikazuje Gruber v svojem delu. V drugem delu prispevkov je predstavljena demonstracija tovrstnega metodološkega pristopa v delu N. Korać.

Uvodnemu delu sledi blok treh prispevkov (D. Žagar, D. Piciga-Rojko in D. Plut), ki se ukvarjajo z vprašanji kreativnosti. Prispevek D. Piciga-Rojko prikazuje nekatere zanimive teoretične dileme, med tem ko D. Žagar poleg tega nastopa še z bogatim empiričnim gradivom, ki ga je zbral na naših osnovnošolskih otrocih. Delo D. Plut pa predstavlja zanimivo študijo »primera«, ki analizira ustvarjalnost tako imenovanega »čudežnega« otroka.

Drugi sklop predstavljajo tri dela, ki se neposredno ukvarjajo z vprašanji kognitivnega razvoja. L. Horvat na obsežnem empiričnem gradivu preverja nekatera metodološka vprašanja, ki izhajajo iz Piagetove teorije in so povezana z vprašanji empiričnega merjenja kognitivnega razvoja. M. Štante in M. Winter se ukvarjata z vprašanji kognitivnega razvoja pri mladostniku (formalno-logične operacije), čemur pri nas do sedaj nismo posvečali posebne pozornosti. Zlasti pa je zanimivo delo M. Zupančič, ki na normalni in na mentalno retardirani populaciji otrok (vzorcu) preverja povezanost med intelektualnim in moralnim razvojem.

Tretji sklop sta dva prispevka (O. Kunst-Gnamuš in L. Marjanovič-Umek), ki obravnavata vprašanja govornega razvoja v povezavi s spoznavnim razvojem. O. Kunst-Gramuš se v teoretični razpravi loti vprašanja govornega delovanja na oblikovanje osebnosti, pri čemer povezuje nekatera spoznanja sovjetskih avtorjev s psihoanalitičnimi koncepti, kar je nemala redkost v literaturi. Drugi prispevek L. Marjanovič-Umek pa prikazuje na empiričnem materialu

zveze med razvojem mišljenja in govora pri predšolskem otroku (preoperativno obdobje).

Četrty sklop predstavljajo trije prispevki, ki bi jih težko uvrstili na nek skupni imenovalec. Najprej je to prispevek L. Magajna, kateri obravnava zvezo med kognitivnim tempom, različnimi nivoji bralne sposobnosti in socialno-kulturnim okoljem. Avtorica je predstavila v delu tudi rezultate svojega obsežnega empiričnega raziskovanja. Naslednji je prispevek Ž. Trebješanin, ki se je v obsežni teoretični razpravi zadržal pri dilemah, katere so povezane s humanističnim modelom razvoja osebnosti. Ob koncu pa je še posebej zanimiv prispevek M. Mitrović, ki analizira fenomen igre v sodobni poeziji za otroke. Glede na problematiko in izvirnost tega prispevka ga nismo prevedli iz srbohrvaščine, ker bi pri še tako preciznem prevajanju večina metafor izgubila svoj smisel v odnosu na psihološko razlago. Ostale prispevke beograjskih kolegov je prevedla M. Winter.

Ob koncu tega uvoda lahko zapišem samo željo vseh sodelavcev; vsi upajo, da si bo bralec lahko ustvaril vsaj približno predstavo o novejših raziskovalnih usmeritvah naše razvojne psihologije, ki na svoj način želi slediti sodobne koncepte njenega razvoja drugod po svetu.

Zgodovina znanosti in psihologija kreativnega mišljenja

HOWARD E. GRUBER

Prevod: Maja Zupančič

Svoje pripovedovanje bom začel z zgodbo o tem, kako sem prvič prišel delat v Ženevo. Ko sem končal svoje šolanje na področju eksperimentalne psihologije, zlasti s področja vizualne percepcije, sem hotel začeti s proučevanjem mišljenja. Način dela, ki so se ga posluževali na tem področju, pa mi ni bil všeč, ker se mi je zdel precej umeten. Seveda pa sem takrat poznal le negenetično, nerazvojno delo v ameriških laboratorijih. Zaradi tega sem se obrnil k proučevanju zgodovine znanosti kot poti k razumevanju psihologije mišljenja namesto, da bi začel proučevati genetično epistemologijo. Ko sem nekaj časa proučeval to področje, sem si za podrobnejši študij izbral Darwin. Ugotovil sem tudi, da zgodovinarji znanosti pred 25 leti niso delali podrobnejših rekonstrukcij življenja posameznikov, niti ne rekonstrukcij njihovega mišljenja, kar seveda predstavlja bistven pogoj za razumevanje psihologije kreativnega mišljenja. Ravno to področje pa je zanimalo mene.

Neko poletje sem na univerzi Cambridge preštudiral Darwinove zapiske, posebno zvezke s petletnega Beagle potovanja (med 1831 in 1836), na katerem je obplul svet. Ko sem pregledoval te zapise, sem ugotovil, da je moral Darwin imeti velik vpogled v situacijo, ko je stal na skali na Galapaškem Arhipelagu. Zato sem te zapiske tudi bolj pozorno kot drugi prebral. Mislil sem, da bom tako našel tisto pravo skalo. Rezultat mojega proučevanja pa je bil, da ni bilo nobene prave skale, niti nobenega enkratnega, velikega vpogleda. Namesto tega sem videl njegovo dejavnost v drugačni luči. Njegove aktivnosti v petletnem potovanju sem začel deliti na nekaj tipov kot geologija, zoologija ipd. Velik poudarek njegovega dela ni bil na zoologiji in biologiji, temveč na geologiji, posebno na asimilaciji uniformirane Lyellove geologije. Njegovi »Principi geologije« so se v tisku pojavili ravno takrat, ko se je Darwin odpravljal na potovanje (II. in III. del pa so mu poslali, ko je bil na potovanju). Eden najpomembnejših Darwinovih intelektualnih dosežkov med potovanjem pa je bila rekonstrukcija njegovega lastnega mišljenja in sicer premik s pozicije naravoslovne teologije k poziciji naravnega razvoja vesolja, posebno Zemlje. Verjetno vse do začetka potovanja ali takoj po začetku potovanja ni spoznal osnovnega disekvilibriruma v svojem mišljenju, kar se kaže v temu, da je verjel v to, da se okolje razvija, vendar ta razvoj ne vključuje tudi razvijanja organizmov, ki to okolje naseljujejo. Tako je na tem

potovanju Darwin bistveno spremenil tudi koncepcijo samega sebe. Na začetku potovanja je mislil o sebi kot o navdušenem zbiralcu in naravoslovnem piscu, ki piše lepe eseje o čudoviti naravi, proti koncu potovanja pa je dozorel v naravoslovca z definitivnimi pogledi na naravo. Ti pogledi sicer še niso bili taki, kot jih poznamo danes kot poznega Darwina, ampak pogledi, ki jih je uporabil kot izhodišče za svoje kasnejše delo (1).

To poletno delo me je vodilo tudi v Ženevo, ker sem spoznal, da je problem znanstvenega mišljenja na časovni lestvici življenja razvojni problem. Do takrat o razvoju nisem vedel nič. To ni bil del mojega prejšnjega izobraževanja. Priznam, da se v Ženevo nisem prišel učiti o otrocih ali o genetični epistemologiji, ker tega izraza sploh še nisem poznal. Vedel sem le to, da so razvoj resno proučevali v Piagetovi skupini in, da je kraj, kamor je treba iti to študirat, Ženeva.

Kasneje sem se v Ženevo vračal in na srečo so mi bila vrata vedno odprta. Končno pa sem kljub temu, da sem še vedno proučeval svojo prvo temo, Darwina, prevzel tudi drugo temo, proučevanje razvoja. Svojo prvo temo sem začel raziskovati pred več kot 20 leti, (in jo uspel tudi zaključiti), drugo pa pred 10 leti.

Sedaj pa bi vam rad opisal posvetovanje v Florenci ob enem primeru, Charlesu Darwinu. Posveta se je udeležilo približno 40 raziskovalcev vseh dežel. Poskušal sem napraviti primerjavo na velikem številu variabel med tem posvetom in posvetom v Ženevi včeraj. Navajam nekaj splošnih ugotovitev:

1. Količina časa, ki so jo porabili na vsebini nasproti količini časa, ki so jo porabili za metodo: v Florenci so skraj ves čas posvetili vsebini, le malo časa pa vprašanju metode. Ženevskega posveta pa ne bom opisoval, ker se ga sami spomnite. Presenetljivo pa je, da je število obravnavanih primerov na obeh posvetih enako in se popolnoma izenačuje pri enem znanstveniku, Charlesu Darwinu, univerzalnemu znanstveniku vseh časov.

2. Časovne skale: na obeh posvetih so obravnavali različne časovne skale:

a) v Florenci je prva podskupina strokovnjakov napravila podrobnejšo študijo zapisov post Beagle obdobja (1836—1839), drugo podskupino je zanimala cela njegova kariera od začetka študentskih let do publikacije Izvor vrst (1859), tretjo pa je zanimal razvoj idej, ki so vodile do Izvora človeka in Izrazov emocij pri človeku in živalih (pretežno v obdobju 1837—1872). Končno pa, kot bi verjetno pričakovali v vsaki skupini zgodovinarjev naravoslovja, je tu še podskupina raziskovalcev, ki se je zanimala za razvoj njegovih splošnejših idej in širši konceptualni prostor, znotraj katerega so se pojavljali posamezni evolucijski koncepti. Ti strokovnjaki so potrebovali široko časovno lestvico. Seveda bi šli lahko nazaj do Aristotela ali še dlje, dejansko pa je bila pozornost usmerjena le na obdobje od Lamarcka dalje.

b) v Ženevi pa je bila ena časovna lestvica doba od 0—14, druga pa časovna doba genetične epistemologije t.j. doba od »zore naravoslovja«, pa do danes. Za tiste, ki se bolj posvečajo modernemu naravoslovju oz. znanosti nasploh, pa se časovna lestvica začne leta 1500 in traja do danes.

3. Stopnja abstrakcije in stopnja posvečanja pozornosti zgodovinskim podrobnostim: razlika v stopnji abstrakcije pri delu je na teh dveh posvetih

ogromna. V Ženevi je visoka, v Florenci pa tipično nizka, kjer je stopnja posvečanja zgodovinskim podrobnostim zelo visoka, pikolovska in točna. V Ženevi pa je seveda prisoten drug ekstrem.

4. Model misli, ki leži v osnovi: lahko se vprašate, kakšen model misli leži v osnovi pri teh dveh skupinah strokovnjakov in jih vodi pri njihovem delu. Med zgodovinarji znanosti prisotnimi v Florenci, je model misli multipla vzročnost in prevelika določenost vseh posebnih dogodkov, v Ženevi pa je endemični model misli logičen napredek.

5. Predmet proučevanja: omenil bom zadnjo razliko med obema skupinama. Predmet proučevanja je v eni skupini znanstvenik in njegov razvoj, ne pa zgodovina znanosti na splošno. Ta predmet proučevanja se nanaša predvsem na posvet v Florenci. V Ženevi pa je predmet raziskav čista znanost in njena zgodovina.

Delo, ki ga opravlja skupina v Florenci, je izredno odgovorno: kategorizirati veliko drobnih niti in majhnih korakov v življenju posameznika je delo, ki zahteva dobo celega človeškega življenja. Zato se ob tem pojavita dve vprašanji: Ali je to toliko vredno? Ali je to neizogibno? Če je stopnja abstrakcije zelo nizka, se z nje ne more pojaviti posplošitev velike pomembnosti. Produkt take študije je lahko le pripovedovanje zgodbe do vedno večje natančnosti. Tu se človeku postavi vprašanje: mogoče sem zapravil 25 let življenja, mogoče tudi 40 ljudi po svetu zapravlja svoj čas? Mogoče je druga pot, ki se imenuje genetična epistemologija opravičljiva in zakonita, ker nam da možnost, da pridemo do pomembnih posplošitev. Če pa hoče nekdo posplošitve, ki so utemeljene in dobro podprte, je »pot Florence« zanj neizogibna. Tako moramo to dolgo »pot prehoditi« počasi za vsakega posameznika posebej, za Darwina, za Newtona, za Galilea, za Freuda, za Piageta in čakati s svojimi nadaljnjimi posplošitvami ali pa jih dobiti s kakega drugega vira kot je indukcija. Končno pa ne bo ena induktivna posplošitev, ki temelji na dveh proučenih osebah mnogo močnejša od posplošitve, ki temelji na eni proučeni osebi. Citiral bom Piagetove misli: »Descartes, katerega ime spominja na filozofijo prav toliko kot na analitično geometrijo, je svetoval, naj se znanstvenik posveti filozofskemu premišljevanju en sam dan v mesecu, druge pa naj naprej posveti eksperimentom ali računanju. Danes pa se tolerira pisanje filozofskih knjig brez pisčevega prispevka k napredovanju znanosti, niti se ne postavlja tistih skromnih in odkritih zahtev za teze doktorata v mnogih znanstvenih disciplinah.« (2)

Zdaj pa bom prešel k opisu pristopa h kreativnem mišljenju, ki smo ga jaz, moji sodelavci in študenti razvijali nekaj časa preko določenega števila študij raznih znanstvenikov, pa tudi pisateljev in filozofov. Omejil se bom na poročanje o svojem delu in delu enega ali dveh mojih študentov (3).

Prvi pomembni pogoj, ki pa ne bazira na dokazih, ampak na intuiciji je ta, da dobro poznamo vsaj eno kreativno osebo, če se hočemo ukvarjati s psihologijo kreativnosti. Če pa poznamo več kot eno, toliko bolje. »Dobro poznati« pa pomeni študirati dolge podrobne monografe.

Druga pomembna stvar pri proučevanju kreativnega mišljenja je ta, da je kreativna oseba sestavljena iz treh glavnih subsystemov, kateri pa so med seboj le rahlo povezani. Ti sistemi so organizacija izkustva, organizacija

vsebine in organizacija čustev. Vsak od teh treh sistemov se razvija, ni pa nujno, da se vsi trije razvijajo z enakim tempom. So tudi le rahlo povezani. Dogodki se lahko vršijo v enem subsistemu, relativno malo pa imajo zveze z drugim subsistemom. Seveda pa vsi trije obstajajo v enem aktivnem subjektu in so zato v korespondenci drug z drugim, ne glede na to, kakšna neravnost se med njimi v procesu razvoja ustvarjajo. Sistem kot celota je sistem prav zaradi rahle povezave med subsistemi: sistem tako ustvarja pogoje kontinuitete, neprenehne aktivnosti in rasti.

Bolj se bom poglobil v razvoj sistemov, še prej pa bom primerjal delo kot celoto z drugimi povezanimi deli, ki smo jih v tej sobi že predstavili in prediskutirali. Tak pristop h kognitivnem razvoju posamezne kreative osebe ni povsem to, kar nam genetična epistemologija predstavlja. Tudi ni popolnoma to, kar so v preteklosti imenovali zgodovina znanosti, čeprav današnji zgodovinarji znanosti delajo vedno več po tej metodi. Očitno imajo vsi ti različni pristopi nekaj skupnega: če ignoriramo enega izmed njih, bo trpel tisti, v katerega se vključujemo. Npr. ne mislim, da je moja naloga ugotavljati ali je Darwin imel prav v svoji enoti analize, ki jo je izbral in po kateri se je rodila selekcija. Predpostavim pa, da lahko določim stopnjo ali pot, v kateri je bil Darwin Lamarkist. Moje vprašanje torej ni ali je imel prav ali ne, temveč kako je Darwinov podsistem prepričan deloval znotraj njegovega celotnega konceptualnega sistema, zakaj se je v določenih pogledih vrnil nazaj k Lamarcku in ne kam drugam in kako je to pospeševalo rast njegovih misli.

V svojem lastnem intelektualnem razvoju, kot je razvidno vsakemu, ki je prebral mojo knjigo Darwin o človeku, dolgujem veliko Piagetu. Njegov način mišljenja je v mnogih pogledih postal moj način mišljenja. Ko pa poskušamo razumeti posamezno kreativno osebo, postanejo razvidna nekatera dejstva, ki se ne nanašajo na Piagetovo delo. Piageta je predvsem zanimala kognitivna univerzalnost, proces kreativnosti pa je v bistvu enkratni. Nimamo tudi nobenega razloga za sklepanje, da je način, na kateri se rojevajo enkratni dosežki, enak načinu pridobivanja kognitivnih univerzalnosti. Drugič se Piaget ukvarja z otrokovimi aktivnostmi in nameni, ki niso povsem jasni. Odrasel znanstvenik pa je oseba, ki se ukvarja s strogo usmerjenim, namernim delom. Ve, kaj skuša napraviti. Ima serijo nalog, postopkov, programov, projektov in problemov, ki jih hoče rešiti in poskuša doseči določene rezultate. Tretjič: znanstvenik se bori za (to ni vedno očitno, predvsem kadar gre za Darwina, Piageta ali Newtona) splošna in široka načela, znotraj katerih rešuje določene posebne probleme. Študij reševanja problemov kot eksperimentalni psihologi začnemo z orientacijo, da oseba misli z namenom, da reši probleme. Vendar bi bilo bolje reči, da oseba rešuje probleme zato, da ji to pomaga misliti, zato da si lahko oblikuje in preoblikuje vse smiselne poglede iz raznih vrst aktivnosti, v katere se vključuje.

Zdaj pa podrobneje pogledjmo to, kar smatramo, da je odkritje razvojnega sistema, ki ga je vpeljal Charles Darwin. Ob nekaterih točkah pa bom omenil tudi druge posameznike.

Misel, ki me je res pripeljala v Ženevo je odkritje, da kreativno mišljenje zahteva veliko časa. Darwin je porabil celih pet let na Beagle potovanju, da je bil sposoben razumeti problem evolucije. Še leto dni je porabil zato, da se je spreobrnil v evolucionista kot danes zvemo iz zanimivega novega dela Franka Sullowaya o Darwinovi preobrazbi (4). Porabil je naslednjih 15 mesecev, da je »prehodil«¹ približno pet različnih teoretičnih »epizod«. Ker ima beseda »stopnja«² določen statistični, logični in splošni vidik, je nočem uporabljati tukaj in tako govorim o epizodah. Pet popolnoma različnih epizod v obdobju 15 mesecev je bilo potrebnih, da je prišel do jasnega pristopa k evoluciji preko naravne selekcije. Toda v tej točki naravna selekcija še ni dominirala v njegovem mišljenju, niti še ni razumel analogije z umetno selekcijo, ki jo je kasneje tako odlično uporabil. Nerešeni so mu ostali še drugi globalni problemi v teoriji evolucije prek naravne selekcije kot so problemi genetike, o katerih smo diskutirali že zjutraj in problem razumevanja divergentnosti kot njene karakteristike, ne le kot empiričnega dejstva. Še vedno je bila pred njim dolga pot in če bi opisovali Darwinov popolni razvoj do časa, ko je napisal Izvor vrst leta 1859, bi našli še več epizod kot le te, o katerih govorim.

Tako vidimo, da kreativno mišljenje vzame mnogo časa. Kaj torej lahko rečemo o »aha«³ fenomenu, Eureka fenomenu, nenadnih vpogledih? Ali se ne pojavljajo? Ali se motijo vsi tisti, ki menijo, da je to pomemben del kreativnega mišljenja? Ne, vpogledi se pojavljajo, pojavljajo se celo presenetljivo pogosto. Težko je reči, kako pogosto. Z desetletnega dnevnika odličnega, a ne posebnega znanstvenika, katerega sem proučeval, lahko rečem, da enkrat ali dvakrat na teden. Čeprav to ni zelo veliko, pa to pomeni petdesetkrat na leto in petstokrat v desetih letih. V Darwinovem primeru bi po branju njegovih zapiskov rekel (z njegovimi zapiski sem preživel mnogo let in imam občutek, da ga zelo dobro poznam), da je imel enega ali dva na dan, kar pomeni stotine na leto. Mišljenje o vpogledu kot o prelomnici s preteklostjo predstavlja napako. Vpogled je treba obravnavati kot izraz celotnega delujočega sistema. Ta sistem se seveda spreminja preko svoje aktivnosti. Trenutki vpogledov pridejo prej pogosto kot redko. Seveda lahko ugotovimo, da so nekateri pomembnejši od drugih. To pa ne pomeni, da posameznik, ki vpogled doživlja v tem trenutku ve, kako globok je ta vpogled. Lahko porabi tudi ves naslednji teden, nekaj mesecev ali celo dlje za to »nagrado zavesti«, da zares postane njegovo glavno delovno orodje. To je očitno tudi v Darwinovem primeru. Ko je bral Malthusa, je doživel trenutek vpogleda v evolucijo prek naravne selekcije, vendar takoj po njem naprej govori o eni izmed svojih prejšnjih preokupacij — seksualni privlačnosti med ženskami in opicami (to ga zanima iz pomembnih teoretičnih razlogov in ne pomeni perverzije z njegove strani). Tako nadaljuje svoje delo kot, da ne bi imel velikega vpogleda v evolucijo prek naravne selekcije. Ampak ga je imel, samo vedel ni zanj. Če gledamo njegove zgodnejše spise šest mesecev nazaj, ugotovimo, da je imel jasen vpogled in se je tega tudi zavedal. Našli bomo še najmanj 15 takih delov, kjer vam bo kot bralcem odpuščeno, če boste mislili

»zdaj ga pa ima«. Vendar iz tega, kar sledi, bomo zvedeli, da »ga še nima čisto«. Trenutki vpogledov namreč predstavljajo funkcioniranje sistema, ne pa njegovo destrukcijo. Vpogledi pridejo nenadoma, se pa vedno znova vračajo. Oseba pa jih mora razumeti, jih predelati in se jih oprijeti (5).

Zadnja točka o vpogledu prihaja delno z mojega proučevanja različnih vpogledov, vključno Darwinovega, Kehulejevega in Poincrejevega, pa tudi z dnevnikov ljudi, ki še živijo. Zdi se popolnoma jasno, da se vpogled ne pojavi v milisekundi ali sekundi ali v minuti. To je proces, ki traja pet, deset minut, uro. Ko rekonstruiramo preteklost po spominu teden dni ali celo dvajset let kasneje (mnogo vpogledov ljudje prikliče s pisanjem svojih avtobiografij), celotno izkušnjo vidimo v drugi luči. Ko se vpogled pojavi, nam zavzame nekaj časa. To je nekaka »mikrogeneza« in pomeni, da je vpogled notranja struktura. Pomembno je, da ima oseba nekaj časa, da vidi, kam ta ugotovitev vodi, da ima možnost, da prekine tok določenih misli, nelogičnih ali preveč logičnih, ki so odvisne od določenih standardov njegovega načina dela. Lahko se odvrne stran od spontano razvijajočih procesov. V mišljenju namreč obstaja neka spontanost, a variacije, ki se v mišljenju pojavljajo, niso le slepe variacije. Tudi v spontani aktivnosti »videti in vedeti« je določena stopnja kontrole. Te spontane aktivnosti imajo lahko svojo notranjo strukturo in trajanje, ki dopušča tako kontrolo. Pojavljajo pa se namensko in sicer po posameznih, ki so gradili in preoblikovali misli v daljšem časovnem obdobju in z določenim namenom. S kontrolo ima tako oseba orodje, s katerim vrednoti to, kar se ji v mislih dogaja in vpliva na to, kar se dogaja s tem, da aktivnost pospešuje ali zavira.

MREŽA LOTITEV

Zdaj bom govoril o tem, kar včasih imenujem organizacija namena ali tudi mreža lotitev. Izraz lotitev bi rad uporabil za individualno aktivnost, ne pa za izraz kot sta paradigma ali projekt. Lotitev je zelo osebna, lahko pa se tudi vključuje v dela drugih posameznikov. Če pa se ne deli z drugimi, jo težko imenujemo paradigma. Tudi projekt je ne bi imenoval, ker je bolj podobna družini projektov. V mislih imam metaforo za nekoga, ki ne zaključi svojega dela, ko je že prodal vse blago, ampak ga naroči še več in nadaljuje z delom. Seveda je znanstvena lotitev nesporno samodopolnjujoča. Preden nekdo konča svoje delo si s tem zada še več dela. Glavni razlog za uporabo koncepta organizacije namena je ta, da oseba ni vključena v eno samo aktivnost, ampak v veliko število različnih aktivnosti v daljših časovnih obdobjih.

Vzemimo npr. del Darwinove mreže lotitev v času 1836—1839 in osvetlimo njeno naravo. Med Beagle potovanjem (1831—1836) je delal v glavnem na področju geologije, veliko na področju zoologije in malo na področju botanike. Veliko se je ukvarjal tudi s humanističnimi znanostmi. To smo ugotovili zlasti z njegovega dnevnika, manj pa iz njegovih spisov (6). Takoj po potovanju je v zvezku, ki je bil dolgo poznan kot R. N. zvezek (tako ga je sam imenoval in po velikem detektivskem delu je bil prepoznan kot Rdeči

Zvezek — Red Notebook), zbiral svoje misli na veliko različnih področjih, predvsem pa na geologiji. Potem pa je nekega dne v juliju 1837 začel pisati nek zvezek o geologiji in drugega, ki je prvi iz serije zvezkov o evoluciji (preobrazba vrst). Ta je bil označen kot »B« zvezek, drugi ki so sledili pa s »C«, »D« in »E«. V času, ko je začel pisati »B« zvezek, je začel o sebi misliti kot o evolucionistu, ki išče zadovoljujočo teorijo. Tu je imel že definitivno teorijo. V tem obdobju opažamo serijo petih ali šestih teoretičnih epizod v obdobju 15—20 mesecev, več ali manj takšnih, kakršne sem opisoval v knjigi Darwin o človeku. Sedaj imamo boljše razlage nekaterih epizod: slike, ki sem jih prikazal takrat bi morale biti modificirane samo v podrobnostih (8).

Leto dni kasneje, v juliju 1838 oz. nekaj mesecev pred velikim vpogledom ob branju Malthusovega dela o populaciji, začenja drugo serijo zvezkov o človeku, razumu, materializmu. Te zvezke včasih opisujejo kot zvezke metafizike, emocij in drugih nepomembnih tem (njegov lasten opis teh področij) (9).

Nekako sredi tega procesa se je poročil in hitro dobil prvega otroka. Ko se je decembra 1839 otrok rodil, je začel pisati dnevnik opazovanj obnašanja in emocij pri svojem otroku, kar lahko beremo v njegovi Otroški knjigi. Tega dela dolgo ni publiciral (1877) (10). Dejstvo, da jo je končno napisal je iskati v drugi biografiji otroka, ki jo je napisal francoski filozof Taine. Darwin se v nekaterih pogledih s Tainom ni strinjal in tako njegov članek ni bil napisan samo zato, da bi bil dodaten primer literaturi, temveč je bil tudi del polemike. Ta dolga doba skoraj štiridesetih let je zelo tipična za lotitev, ki sledi. 1837 je Darwin npr. publiciral članek o vlogi zemeljskih črvov na formiranje prsti, ni pa publiciral svoje knjige o črvih vse do leta 1881.

Za Darwina je tako kot za druge znanstvenike, ki sem jih preštudiral, karakteristično tole: ko se enkrat loti problema, se z njim ukvarja zelo dolgo in je ponavadi neugasljiv. Seveda lahko obstajajo tudi izjeme, ki pa jih še nisem zasledil (celo pri sebi ne, na žalost. V nekaterih pogledih bi bilo celo bolj primerno, če bi problem, ki sem se ga lotil pripeljal do njegovega dobro zasluženega konca).

Mreža lotitev služi dvema vrstama funkcij. Ena je organizirati življenje na vsakdanji ravni. Človekova aktivnost se zdi precej mnogostranska, celo kaotična: napravimo nekaj tega, nekaj onega, nekdo te pokliče, da napraviš nekaj tretjega, na pisalni mizi te čaka spet neka povsem drugega in tako naprej. Ves čas pa vgrajujemo te aktivnosti v koherentno mrežo lotitev. Ta mreža se razvija na ančin, za katerega ni nujno, da je povsem regularen proces o katerem je govoril g. Goodwin. Vsekakor pa vsebuje veliko mero notranje koherentnosti. Zelo koristno pa je, če nekdo poskuša obvladati svoje življenje in potegniti okviren pregled organizacije svojih namenov. Druga funkcija pa se nanaša na predavanje g. Garcie in sicer na predmet tematizacije. Dana dejavnost lahko izraža številne različne teme in ista tema se lahko pojavlja v več kot eni dejavnosti. Npr. dejavnost črva ima za Darwina zvezo s kontinuiteto med človekom in drugimi živalmi, z geološkimi vprašanji, s psihologijo mišljenja in z njegovim večnim zanimanjem za nevretenčarje (11).

Naslednja tema, h kateri bi se rad obrnil, je oblikovanje argumentov. Ko se nekdo bori z nasprotjem, ki se pojavlja med njegovimi mislimi in najde način, kako te kontradikcije rešiti, se pojavi določena vrsta napredka v njegovem mišljenju. Mislec sam to lahko rekonstruira kot logični napredek. O tem sem veliko pisal v Darwin o človeku. Tu bom samo ilustriral del iz Darwinovega življenja v juliju 1837, ko je začel pisati prvi zvezek o evoluciji. Že takoj je doumel celotno zamisel o drevesu življenja ali »drevesu narave« kot o nepravilno razvejanem drevesu. To pomeni, da kjerkoli se evolucijski dogodek pojavi, se pojavi razvejanje, ki ni funkcija organizma samega ali okolja samega, ampak slučajnega srečanja posebne skupine organizmov z okoljem. Tako je drevo narave v bistvu iregularno in nepredvidljivo.

Darwin ni bil edini, ki je imel taksonomsko zamisel o neregularnosti drevesa narave. Tako zamisel so imeli tudi nekateri taksonomi, ki niso bili darwinisti in evolucionisti. Ti tipi taksonomije so bili precej platonistični, ker so hoteli odkriti taksonomske regularnosti v naravi.

Mislim, da se zamisel o razvejanem drevesu družijo z zamislijo o izumiranju vrst. Ti dve zamisli pa se povratno družita z zamislijo o konstantnosti števila vrst na Zemlji in predstavljata formalni princip selekcije. Če se nekatere vrste pojavijo (ne glede na to, kako se pojavijo) in mora totalno število vrst ostati konstantno, tedaj morajo nekatere vrste izumreti. To predstavlja princip selekcije. V naslednjih 15 mesecih se je Darwin ukvarjal s tem, kar imenuje *Vera causa*, realni princip selekcije, mehanizmom, ki sproža selekcijo. Obstaja več načinov, po katerih se je tega lotil. Nekateri so bili izredno zanimivi. Eden od njih je bil celo povsem Lamarckovski po svojih značilnostih. Bolj ali manj zavestno je namreč prišel do točke, kjer je bil nek princip selekcije nujen za celotno zamisel teorije. Ni pa še vedel, kakšen. Princip selekcije pa ni edino področje, s katerim se je ukvarjal z namenom razvijanja teorije evolucije. Veliko pozornost je posvečal tudi izolaciji, posebnostim, spolnim izolacijskim mehanizmom, hibridizaciji in tako naprej.

PRISPODOBE

Naslednja splošna tema je problem prispodob. Mislim, da nismo imeli dobre diskusije o funkciji prispodob v sistemu. Literatura o prispodobah se veča in teži za tem, da operira z bistveno naravo prispodobe. Ko enkrat postavimo tako vprašanje, pa se nanj pojavi veliko možnih odgovorov. Moj pristop k temu problemu je povsem drugačen od drugih. Postavim si vprašanje, kako prispodoba funkcionira v spoznavnem sistemu (v znanju osebe, izkušnjah). Tu se pojavi več kot en odgovor. Prispodobe predstavljajo orodje, s pomočjo katerega se lahko pojavi asimilacija figurativne v operativno misel. Kar skušam predstaviti danes, pa zveni manj ambiciozno in to je operirati samo s skupino prispodob, ki jih najdemo v Darwinovem delu. Ko pregledujemo njegove zapise vidimo, da ne obstaja ena velika prevladujoča prispo-

doba. Moram reči, da sem tudi sam o tem spremenil svoje mišljenje. Najprej me je predvsem privlačila Camusova zamisel o eni sami veliki prisposodbi, ki vlada v raziskovanju kreativne osebe. Sedaj mislim, da je ta zamisel nepravilna. V Darwinu sem našel veliko pomembnih metafor. Če rečem, da je ena večja, druga manjša, bi to zvenelo precej plehko.

V njegovem delu razlikujem nekaj družin prisposodob. Najprej so prisposodbe, ki jih je Darwin videl med življenjem posameznika in življenjem vrst in nam pojasnjujejo določene podrobnosti. O posameznikovem življenju lahko govorimo kot o definitivni življenjski dobi. Smrt je naravna. Po istem principu je Darwin vzela analogijo med posameznikom in vrstami in z njo pojasnjuje vprašanje, kako izumirajo določeni pojavi v naravi: to, da neka vrsta pride časovno do svojega konca in izumre, je ravno tako naravno kot smrt posameznika. Nekatere prisposodbe o življenjskem krogu kot celoti (rojstvo-rast-reprodukcija-smrt) tudi karakterizirajo njegovo mišljenje. Ima tudi rodovniške prisposodbe: družinsko drevo človeškega posameznika je dobra prisposodba za zgodovino vrst.

Druga skupina prisposodob se nanaša na splošno temo razmnoževanja. Izbral sem le dve najbolj izraziti, ki se pojavljata v njegovih zapiskih in se nadaljujeta v Izvoru vrst. Neregularnost razvejanja drevesa je prisposodba za razlago procesa rasti in razmnoževalnega procesa. Ko Darwin bere Malthusu in dobi velik vpogled, govori o totalnem procesu interakcije sil kot o vrsti procesa »zabijanja klinov«, zabijanja tisočih klinov v podobo narave, razbijanju harmoničnega naravnega reda kot ga je prikazovala teologija narave (D zvezek, 134—135, napisano sept. 28, 18, 38). Ravno to pa omogoča na sto tisoče priložnosti za pojav novih razvojnih prilagoditev. Ta skrivnostna prisposodba pa izgine iz njegovih del po drugi izdaji Izvora vrst, 1860. Nihče še ni podal zadovoljive razlage za to izginotje. Igrala pa je definitivno in konstruktivno vlogo pri razvoju teorije v ključni točki in ostala del njegovega mišljenja. Pojasnjuje nam, da je njegova teorija povezana z mnogimi leti dela na področju geologije.

Tretja skupina prisposodob je najbolj popularna in se nanaša na proces selekcije. Najprej govori o vojni narave, potem pa o personifikaciji narave in o naravi kot o selektivni. Darwin se je zavedal te metaforične vsebine, zato je o njej govoril tudi eksplicitno. Kasneje, leta 1839 je začel govoriti o umetni selekciji, »gojenju« človeka kot vrste eksperimentalnega modela ali prisposodbi za naravno selekcijo. Še pred tem časom pa so ga zanimala nekatera dejstva v zvezi z gojenjem vrst zaradi drugih razlogov, ki se nanašajo na hibridizacijo in druge teme.

Končno je tu še skupina prisposodob, ki se nanašajo na kompleksnost narave. Tu ne bi smel govoriti o skupini prisposodob, ker jih nisem adekvatno raziskoval. Na zelo vidnem mestu pa se pojavlja tale: takoimenovana zapletena hranilnica. Darwin pravi: »Zamislite si, da je narava zapletena hranilnica, v kateri so vse vrste v danem trenutku med seboj v interakciji.« Če ostale prisposodbe, predvsem tiste, ki se nanašajo na rodove, predstavljajo vertikalno zgodovino Zemlje, predstavlja zapletena hranilnica sliko horizontalne podobe organizmov v interakciji. Te prisposodbe imajo zelo dolgo zgodovino. Pomembne sledi najdemo v zgodnjem Beagle dnevniku. V nekaterih

pogledih pa se vrača celo nazaj k nekaterim teologom narave, posebno s Reverend Gilbert Wideu, avtorju »Naravne zgodovine Selborna«, ki je bila za Darwina izredno pomembna knjiga. Verjetno obstajajo še druge prispevke, ki obravnavajo kompleksnost narave. Kolikor vem, pa jih ni še nihče iskal. Poleg tega pa se prispevke same ne prikažejo tako hitro. Treba je dobro iskati, preden se očitno pokažejo.

DIFERENCIALNO RAZUMEVANJE IDEJ

Sedaj bom spregovoril nekaj o predmetu, ki bazira na delu zgodovinarjev znanosti, ki vedno govorijo o tem, kar mi imenujemo »diferencialno razumevanje idej«. Zgodovinarji pa namesto tega izraza enostavno uporabljajo izraz »svetovni vpliv«. Darwin je bral Malthusa in Lamarcka, zato sta nanj vplivala Malthus in Lamarck. To je zelo mehanicistično in atomistično pojmovanje o načinu interakcije človeka z drugimi. Bolj ploden pristop k temu problemu pa je Piagetova zamisel o asimilaciji in akomodaciji ter transformaciji misli v smeri asimilacije. Če s tem pristopom sledimo nekaj primerom, bomo kaj več zvedeli o strukturi Darwinovih argumentov ali vsaj o smeri, v kateri lahko sestavimo nekaj koščkov. Npr. do katere stopnje je Darwin bil ali ni bil Lamarckist. Predlagal bi naslednjo relacijo med Darwinovimi in Lamarckovimi argumenti: delno se stikajo v določeni točki, nadaljujejo pa se v povsem različnih smereh. Ne po Darwinu, ne po Lamarcku ni dedovanje pridobljenih karakteristik (katero pomotoma identificirajo kot Lamarckovo idejo) razlaga kumulativne progresivne evolucije. Če lahko okolje nekaj napravi, lahko to tudi uniči. Nekaj mora tako biti še vključenega v teorijo, da proces postane nereverzibilen.

Za moje sedanje raziskave me ne zanima Lamarck sam, temveč Lamarck, kakršnega je videl Darwin, kajti moj namen je razumeti Darwina. Darwin za Lamarcka pravi, da uvaja naravni metafizični zakon progressa, ki pa ga sam zavrača. Darwin od njega sprejema druge točke, ni pa njih sprejetje nujen pogoj za to, da sprejme tudi idejo o dedovanju pridobljenih karakteristik. Ne bom se poglobljal v vprašanje vloge dedovanja pridobljenih karakteristik v Lamarckovem sistemu. Za Darwina pa pomeni enega izmed možnih vzrokov variacij. Predpostavimo, da je del Darwinovega problema problem variacij. Ena možna razlaga za pojav variacij je dedovanje pridobljenih karakteristik. So pa še druge sprejemljive razlage za pojav variacij. Darwin je omahoval glede relativne pomembnosti dedovanja pridobljenih karakteristik, čeprav je težil k temu prepričanju celo življenje. Verjel pa je tudi v druge izvore variacij. Če bi hoteli napraviti sliko celotne teorije, bi morali vanjo vstaviti tri glavne trenutke: variacije, izredno plodnost in selekcijo. Po Darwinu sta izredna plodnost in variacije skupaj nujno potrebna za selekcijo (izredna plodnost pa je Malthusova ideja). Na relaciji Darwin Lamarck je pomembno le to, da si je Darwin od njega in drugih predhodnikov izposodil nekaj idej, ki jih je preoblikoval na številne načine in jih uporabil v popolnoma drugačni funkciji pri strukturi svojih argumentov.

Zadnja stvar, ki bi jo rad tu osvetlil je nekaj, o čemer sem predhodno mislil bolj na splošno govoriti, nisem pa bil sposoben tega adekvatno prenesti na Darwinov primer. Zelo je namreč pomembno, da poskušamo vse, da bi razumeli svet s stališča kreativnih oseb, ki jih proučujemo. Pomembno je, da v posameznika ne vnašamo svojih lastnih misli in prepričanj, idej njegovih predhodnikov ali sodobnikov, Kako pa naj razumemo svet z Darwinovega stališča?

V včerajšnji diskusiji, je bila plodna pripomba gdč. Stengers, ko je govorila o ponovno pisani osebni zgodovini ali kot bi jaz raje imenoval »ponovno doživljajoči zgodovini, na osebi lasten način«. Mislim, da bi bilo zanimivo pogledati nekatere Darwinove zapiske kot tudi nekatera dela zgodovine znanosti, da bi dobili še nekatere sledi o njegovi koncepciji, v kateri se razvijajo njegove ideje. V tem trenutku bi jaz izbral pregled vseh njegovih virov Lamarcka. Lamarckova Zoološka filozofija je bila natisnjena leta 1809, torej v letu Darwinovega rojstva. Darwin jo je verjetno bral pet let pred začetkom pisanja svoje serije zvezkov. Potem jih je še enkrat prebral in jih razlagal v okviru svojega lastnega dela. Zelo zgodaj, v svojem prvem zvezku o evoluciji piše: »Vrste po Lamarcku iginjajo, ko je zbirka že popolna, tako zdaj, kot v Lamarckovem času.« (»B« zvezek 9). Lamarcku je verjel, da so ločitve med vrstami umetne. Za to je navedel dober empirični dokaz: vsakič, ko je prišel z novega raziskovanja domov, je dopolnil nekaj vrzeli med že prej znanimi vrstami. Zbirka je bila vedno popolnejša in meje, ki so definirale vrste, so izginjale. Darwin je pripomnil, da se ta proces dogaja še danes. Seveda pa ni niti za trenutek verjel, da bi bile vrste umetne. Zelo je bil prepričan v to, da so naravne. Nekaj mesecev kasneje v zelo zanimivem odstavku opisuje Lamarcka kot »nadutega genija« (»C« zvezek, 119) in pravi: »Kar je Francoz napravil za vrste, bom jaz napravil v obliki« (»C« zvezek, 123). Z drugimi besedami, v višjih taksonomskih skupinah. Kasnejši citat v »M« zvezku: »Izvor človeka je zdaj napredoval. Metafizika se mora razbohotiti. Tisti, ki razume paviana, bi napravil za metafiziko več kot Locke« (»M« zvezek, 84).

Ko je Darwin razmišljal o svojem mestu v zgodovini, je mislil o njem na zelo dolgi časovni lestvici: v mislih ni imel samo človeka, ki se je razvil iz predhodnih primatov, ampak tudi izumrtje človeka. Rad bi omenil dva primera, ki sta precej daleč stran od njegovega življenja in je njiju oz. tej temi govoril na zelo različne načine: spoznavna vsebina je sicer zelo podobna, čustva pa so zelo različna. Zelo blizu mesta, kjer se pojavi pripomba »naduti genij«, je v istem zvezku napisal: »Človek, čudoviti človek... je sesalec, njegov izvor je bil nedoločen, ni božanstvo, njegov konce sedanje oblike bo nekoč prišel, ni izjema« (»C« zvezek, 77).

V svojem življenjepisu, ki ga je napisal 40 let kasneje, razpravlja o razvoju svojih religioznih idej (ko postaja agnostik in razvija svoje sovraštvo do krščanstva). V svojem preišljevanju obžaluje le to, da mu ni pustilo nobene upanja več. Po dolgi poti po vesolju se bo Zemlja shladila, naša vrsta ali bolj popolnejša bitja bodo za vedno izginila (14). Razlika v čustvenem tonu je tu zelo zanimiva. Je nekaj, kar vidimo pri Darwinu na številnih mestih. Neka ideja se najprej pojavi v zelo nedoločeni obliki, potem v zma-

goslavni obliki, ko se pisec vidi kot zmagovalec nad nasprotnikom po svojih argumentih. Odstavek »C« zvezka, napisan v času, ko je imel 29 let, je primer take vrste. Iz vsebine je jasno, da se vidi kot zmagovalca nad nasprotnikom. Kasneje, mnogo kasneje v njegovem življenju, ko je že bil veliki zmagovalec, pa odseva to isto misel v novi luči in se vpraša o njej v smislu pomena za našo vrsto in v tem primeru ga njegova zmagovalna ideja razžalosti.

Prepuštil vas bom misli, da bi morali tudi mi pri premišljevanju o preteklosti ali prihodnosti naše vrste prepoznati, da je resnica (kot je g. Goodwin povedal zjutraj) taka, da se v Darwinovem pogledu na naravo lahko zgodi karkoli in da mu moramo dodati še eno pomembno kvalifikacijo: vse se ne more zgoditi, ker če se nekatere stvari zgodijo, potem preprečijo drugim stvarem, da se dogodijo. Če npr. en organizem izumre, se ne bo noben organizem, ki bi se lahko iz njega razvil, nikoli pojavil. Če naša vrsta izumre, se bo nekoč pojavila druga intelektualna vrsta, ampak kot pravi Darwin, to sigurno ne bo človek.

LITERATURA

- 1 Gruber, H. E. Darwin on Man. 2nd ed. Chichago: University of Chichago Press, 1981.
- Gruber, H. E. in Gruber, V.: The eye of reason: Darwin's Development During the Beagle Voyage. *Isis*, 1962, 53, s. 186—200.
- Gruber, H. E. Piaget's Mission. *Social research*, 1982, 49, s. 239—264.
- Gruber, H. E. in Voëche, J. J. Réflexions sur els opérations formelles de la pensée. *Archives de psychologie*, 1976, 44, s. 45—55.
- Vidal, F. Piaget on evolution and morality. Harvard University honors thesis, 1981.
- 2 Piaget, J. Introduction à épistémologie génétique. Paris: Presses universitaires de France, 1950, vol. 1, s. 10.
- 3 Za splošen opis pristopa o razvijanju sistemov glejte:

Gruber, H. E. And the bush was not consumed: the evolving systems approach to creativity. Publicirano v: S. Modgil in C. Modgil (Edit.) *Toward theory of psychological development*. Windsor, Berks.: N. F. E. R., 1980, str. 269—299.
- 4 Sulloway, F. Darwin's conversion: the Beagle voyage and its aftermath. *Journal of history ob biology*, 1982, 15.
- 5 Za popolnejši vpogled v to temo glejte:

Gruber, H. E. On the relation between »Aha experiences« and the construction of ideas. *History of science*, 1981, 19, s. 41—59.
- 6 Barlow, N. (Ed.) *Charles Darwin's diary of the voyage of H. M. S. Beagle*. Cambridge: Cambridge University Press, 1934.
- 7 Herbert, S. (Ed.) *The Red Notebook of Charles Darwin*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1980.
- 8 Gruber, H. E. Going the limit: toward the construction of Darwin's theory. Publicirano v D. Kohn (Ed.), *The Darwinian heritage: a centennial retrospect*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, v tisku.
- 9 Za natisnjen prepis zvezkov glejte:

Metaphysics, materialism and the evolution of mind: early writings of Charles Darwin, prepisal in uredil P. H. Barret s komentarjem H. E. Gruberja. Chichago: University of Chichago Press, 1980.
- 10 Darwin, C. A biographical sketch of an infant. *Mind*, 1877, 2, s. 285—294. Ponatis v Barretu.
- 11 Za natančnejši vpogled glejte:

Gruber, H. E. The emergence of a sense of purpose. V M. Commons (Ed.), *Beyond formal operations*. New York: preager Scientific, v tisku.

Vidal, F. The development of young Piaget. V M. Commons (Ed.), Beyond formal operations. New York: Preager Scientific, v tisku.

Rudwick, M. J. S. Charles Darwin in London: the integration of public and private science. Isis, 1982, 15.

12 Za natančnejši vpogled v to področje glejte:

Gruber, H. E. Darwin's »three of nature« and othet images of wide scope. V J. Wechsler (Ed.) On aesthezics in science. Boston, Mass.: M. I. T. Press, 1978.

13 Za natančnejši vpogled na temo povezava med Darwinom in Lamarckom glejte Darwin on man, op. av.

Za natančnejši vpogled diferencialnega razumevanja idej v odnosu Darwin — Malthus glejte:

Keegan, R. T. in Gruber, H. E. Love, death and continuity in Darwin's thinking. Journal of the history of the behavioral sciences, v tisku.

14 Darwin, C. The autobiography of Charles Darwin, 1809—1882, uredil N. Barlow. Glasgow: Collins, 1958, s. 92.

Konvergentnost in divergentnost kot dva različna načina mišljenja

Dolgo časa so psihologi mislili, da je uspeh v vseh intelektualnih dejavnostih odvisen samo od sposobnosti, ki jih merijo tako imenovani testi inteligentnosti. Spearman (1923) v svoji teoriji sposobnosti razlaga, da se v vsaki intelektualni dejavnosti manifestira splošna sposobnost ali g-faktor, razen tega pa naj bi bil uspeh v posameznih dejavnostih odvisen tudi od specifičnih sposobnosti. Do teh ugotovitev je prišel na podlagi faktorске analize različnih testov sposobnosti, ki pa so vsebovali samo zaprte probleme. Ti problemi so zahtevali eno samo rešitev, do katere je lahko oseba prišla na podlagi mišljenja po analogiji. Potrebni miselni operaciji sta bili odkrivanje odnosov med znanimi idejami in odkrivanje novih korelativnih idej na podlagi znane ideje in odnosa, na primer: hiša : strehi = drevo : ? (krošnji) Spearman je menil, da testi inteligentnosti merijo vse relevantne sposobnosti. Podoben pomen so pripisovali tem testom tudi nekateri drugi psihologi (Burt, 1949; Vernon, 1950 in drugi).

Šele, ko se je leta 1965 v psihologiji pojavila Guilfordova teorija sposobnosti, je postalo bolj ali manj jasno, da klasični testi inteligentnosti merijo samo eno vrsto sposobnosti. Guilford je mišljenje razdelil na konvergentno in divergentno. Prvo pride do izraza pri reševanju zaprtih problemov, ki dopuščajo samo eno rešitev, v skladu z zahtevami formalne logike, drugo pa se kaže pri reševanju odprtih problemov, ki jih je možno reševati na različne načine in dopuščajo več možnih rešitev. Kasneje so se pojavili v psihološki literaturi za ti dve vrsti mišljenja še drugi izrazi. Tako Bartlett (1958) govori o mišljenju v zaprtem krogu in o avanturističnem mišljenju, Bruner (1966) o logičnem in metaforičnem mišljenju, De Bono (1973) pa razlikuje vertikalno in lateralno mišljenje.

Klasični testi inteligentnosti merijo predvsem sposobnosti konvergentnega mišljenja, saj vsebujejo v glavnem probleme, ki zahtevajo en sam princip reševanja. Divergentne sposobnosti ne pridejo do izraza pri reševanju takšnih problemov. Zato je Guilford s svojimi sodelavci sestavil za merjenje divergentnih sposobnosti povsem nove teste, ki vsebujejo odprte probleme. Ker so sposobnosti, ki jih merimo s temi testi zelo pomembne za človekovo ustvarjalnost, jih nekateri psihologi enostavno imenujejo testi ustvarjalnega

mišljenja ali kar testi ustvarjalnosti (npr. Getzels in Jackson, 1962; Torrance, 1966). Takšno poimenovanje testov je seveda neustrezno in povzroča določeno nejasnost pri razumevanju kognitivnih dejavnikov, ki vplivajo na resnično ustvarjalnost v življenju. Človekova ustvarjalnost v življenju namreč ni odvisna samo od divergentnih sposobnosti, temveč je prav tako odvisna tudi od sposobnosti konvergentnega mišljenja ter od nekaterih drugih osebnostnih lastnosti, kot so: motivacija za ustvarjalno delo, tolerantnost do dvosmiselnosti, nekonformizem itd. Novi testi ustvarjalnosti samo razširjajo prejšnji pojem inteligentnosti s tem, da merijo nekatere sposobnosti, ki jih klasični testi inteligentnosti ne merijo. Oboji pa merijo samo neke skrite potencialne, ki ob ugodnih drugih pogojih lahko pripeljejo do ustvarjalnih dosežkov.

Večina testov ustvarjalnosti Guilfordovega tipa meri naslednje sposobnosti divergentnega mišljenja: fluentnost, fleksibilnost, originalnost in izdelavo. Fluentnost je sposobnost odkrivanja velikega števila idej. To sposobnost je Guilford še naprej razdelil v štiri ožje faktorje: besedno fluentnost (to je sposobnost tvorjenja besed, ki ustrezajo danim pogojem), fluentnost idej (sposobnost odkrivanja raznih zamisli za rešitev problema), fluentnost izražanja (sposobnost odkrivanja primerne izrazne oblike za zamišljene rešitve) in asociativna fluentnost (sposobnost odkrivanja besed z enakim ali podobnim pomenom). Fleksibilnost je sposobnost odkrivanja različnih idej. Pri vrednotenju fluentnosti v testih upoštevamo število odgovorov, pri vrednotenju fleksibilnosti pa njihovo kvaliteto. Guilford razlikuje spontano in adaptivno fleksibilnost. Spontana fleksibilnost je sposobnost spreminjanja usmerjenosti v mišljenju pri reševanju problemov, ki takih sprememb izrecno ne zahtevajo, adaptivna fleksibilnost pa je sposobnost spreminjanja mišljenja v situacijah, kjer je sprememba nujna. Originalnost je sposobnost odkrivanja novih in nenavadnih idej. Originalne ideje so redke, asociativno oddaljene in duhovite. Izdelava pa je sposobnost izpopolnjevanja načrta dela s podrobnostmi. V testih ustvarjalnosti jo določimo tako, da ugotovimo število elementov, s katerimi je oseba izrazila svojo idejo.

V ustvarjalnem procesu se konvergentno in divergentno mišljenje med seboj dopolnjujeta. Vendar pa psihologi niso ugotovili tesne statistične povezanosti med testi inteligentnosti in testi ustvarjalnosti. Torrance je na primer zbral v psihološki literaturi 187 korelacij, ki jih navajajo različni avtorji in ugotovil, da znaša povprečna korelacija samo 0,20. Isti avtor tudi meni, da bi pri izbiranju oseb samo na podlagi testov inteligentnosti izgubili kar 70 % potencialno ustvarjalnih. To pomeni, da klasični testi inteligentnosti in novejši testi ustvarjalnosti merijo različne sposobnosti, ki so statistično relativno neodvisne med seboj.

Toda poudariti je treba, da tudi sami testi ustvarjalnosti nič višje ne korelirajo med seboj, kot korelirajo s testi inteligentnosti. Wallach in Kogan (1965) sta analizirala teste ustvarjalnosti, ki sta jih sestavila in uporabila v svoji raziskavi Getzels in Jackson (1962). Preverjala sta naslednje teste ustvarjalnosti: test besednih asociacij, test različnih uporab predmetov, test skritih oblik, test dopolnjevanja zgodb in test odkrivanja problemov. Ugotovo-

vila sta, da znaša povprečna korelacija med temi testi, pri dečkih 0,28; pri deklicah pa 0,32; medtem, ko znašata povprečni korelaciji med testi ustvarjalnosti in različnimi testi inteligentnosti 0,26 in 0,27. Vidimo torej, da tudi različni testi ustvarjalnosti merijo sposobnosti, ki niso tesno povezane med seboj.

V nadaljnjih analizah sta Wallach in Kogan preverjala faktorsko strukturo omenjenih testov ustvarjalnosti. Izločila sta tri faktorje, ki po njenem mnenju pripadajo splošni inteligentnosti in pet faktorjev, ki pripadajo divergentnim sposobnostim. V obsegu splošne inteligentnosti naj bi bili: faktor besednega razumevanja, faktor splošnega sklepanja in verbalni faktor izvajanja korelatov; v obsegu divergentnega mišljenja pa: originalnost, fluentnost izražanja, besedna fluentnost, asociativna fluentnost in fluentnost idej. Tudi Thorendike (1966) meni, da so novejši testi ustvarjalnosti zasičeni z nekaterimi faktorji inteligentnosti, medtem, ko klasični testi inteligentnosti ne vključujejo faktorjev divergentnega mišljenja.

Na podlagi teh in drugih ugotovitev (reanalize Guilfordovih rezultatov) sta Wallach in Kogan (1965) sestavila drugačne teste ustvarjalnosti. Posebnost njunih testov je med drugim v tem, da ne merijo vsch tistih sposobnosti, ki jih običajno merijo testi ustvarjalnosti Guilfordovega tipa. Menita namreč, da sta samo fluentnost idej in originalnost resnično neodvisni od konvergentnih sposobnosti, zato sta v svojih testih ustvarjalnosti zajela samo ti dve sposobnosti. Besedna fluentnost po njenem mnenju pripada izključno konvergentnim sposobnostim, medtem, ko lahko pripadata fluentnost izražanja in asociativna fluentnost tudi divergentnim sposobnostim, kar je odvisno od strukture nalog. To sta Wallach in Kogan tudi empirično dokazala. V eni od raziskav sta preizkusila s svojimi testi ustvarjalnosti 151 otrok, s povprečno starostjo 11 let. Trije testi so bili verbalni dva pa neverbalna. Kljub tem razlikam v testnem materialu so bile skoraj vse korelacije med testi ustvarjalnosti statistično pomembne. Povprečna korelacija je bila 0,41. Po drugi strani pa so bile korelacije med testi ustvarjalnosti in testi inteligentnosti občutno nižje. Od 100 korelacij jih je bilo samo 21 statistično pomembnih, povprečna korelacija pa je znašala 0,09. Avtorja sta torej uspela sestaviti teste ustvarjalnosti, ki med seboj višje korelirajo, kot korelirajo s testi inteligentnosti.

Različen je tudi razvoj konvergentnih in divergentnih sposobnosti. Kri-vulja razvoja konvergentnih sposobnosti s starostjo običajno konstantno narašča, nekatere divergentne sposobnosti pa so lahko celo v obratnem sorazmerju s starostjo. Mlajši otroci kažejo na nekaterih področjih več originalnosti kot starejši (npr. na likovnem področju).

Empirično je proučeval razvoj sposobnosti divergentnega mišljenja Torrance (1959; 64; 66). V longitudinalni raziskavi je spremljal razvoj teh sposobnosti pri otrocih več let. Preizkusil jih je s testi ustvarjalnosti, ki so merili fluentnost idej, fleksibilnost in originalnost. Ugotovil je, da se začne pospešen razvoj teh sposobnosti med 3. in 4. letom starosti, toda že v petem letu njihov razvoj pade. Po tem padcu nastopi »oživljanje« ustvarjalnih sposobnosti, ki traja vse do 3. razreda osnovne šole. V 4. razredu se ponovno pojavi moč-

nejši padec vseh sposobnosti. Fluentnost idej in fleksibilnost začneta nato zopet naraščati v 5. razredu, originalnost pa v 6. razredu. Po kratkem padcu v 7. razredu razvoj sposobnosti narašča in doseže višek v 11. razredu.

Na podlagi teh spoznanj je Torrance opredelil tri kritična obdobja v razvoju otrokovih ustvarjalnih sposobnosti. Prvo kritično obdobje naj bi bilo okoli 5. leta starosti, drugo okoli 9. leta (tedaj je kriza največja), tretje pa med 12. in 13. letom. Po zadnji krizi sledi postopen, vendar ne preveč intenziven razvoj, ki traja vse do zrelosti.

Torrance pravi, da so ta kritična obdobja v razvoju ustvarjalnih sposobnosti povezana s pomembnimi spremembami v otrokovem življenju. Ko je otrok star 5 let začne obiskovati pripravljalni oddelek za šolo. Pri 9. letih pride do prehoda iz elementarnih razredov osnovne šole v srednjo šolo. Pri 12. letih pa otrok iz srednje šole prestopi v tako imenovano šolo druge stopnje. Vse te spremembe pomenijo določen pritisk na otroka in zahtevajo ponovno prilagajanje, kar povzroči zastoje v razvoju ustvarjalnih sposobnosti. Seveda velja ta kronološka opredelitev kritičnih obdobji za ameriški šolski sistem. Torrance posebej poudarja, da je lahko razvojna krivulja ustvarjalnih sposobnosti v drugih kulturah tudi drugačna. Če je razvoj teh sposobnosti resnično tako tesno povezan s prilagoditvenimi spremembami v otrokovem življenju, potem bi pri naših otrocih pričakovali občutnejše zastoje kaki dve leti kasneje.

Vidimo, da razvoj sposobnosti divergentnega mišljenja ne poteka kontinuirano. V njem se izmenično pojavljajo zastoji in ponovna oživljanja teh sposobnosti. V tem pogledu je razvoj konvergentnih sposobnosti veliko bolj umirjen. Tudi rezultati o razvoju konvergentnih in divergentnih sposobnosti nam torej kažejo, da smo jih opravičeni razlikovati.

Posebno pa je vprašanje odnosov med sposobnostmi, ki jih merimo s klasičnimi testi inteligentnosti in človekovo resnično ustvarjalnostjo v življenju. Teh odnosov nam korelacije med testi inteligentnosti in testi ustvarjalnosti ne pojasnjujejo. Treba jih je proučevati po drugačni metodološki poti. V ta namen so psihologi povabili k sodelovanju mnoge že afirmirane ustvarjalce iz različnih področij ustvarjalnosti ter jih preizkusili z različnimi testi inteligentnosti. Največ takšnih raziskav je bilo napravljanih na Inštitutu za merjenje in proučevanje osebnosti v Berkeleyu v ZDA.

Mac Kinnon in Hall (1968) sta v eni od svojih raziskav preverjala inteligentnost ustvarjalnih in manj ustvarjalnih arhitektov, ustvarjalnih in manj ustvarjalnih znanstvenikov-raziskovalcev ter ustvarjalnih in manj ustvarjalnih matematikov. Preizkusila sta jih z Wechslerjevo inteligenčno lestvico za odrasle (WAIS). Obe skupini, tako ustvarjalne kot manj ustvarjalne osebe so dosegle na tem testu nasplošno visoke rezultate. Povprečni IQ vseh ustvarjalnih oseb je znašal 133, manj ustvarjalnih pa 131 točk. Ta razlika ni statistično pomembna. Dobljene rezultate pa sta avtorja tudi drugače prikazala, in sicer v odstotkih glede na znane kategorije inteligentnosti. Ugotovila sta, da je kar 70 % ustvarjalnih oseb doseglo IQ 130 ali več, manj ustvarjalnih pa okoli 57 %. V intervalu od IQ 120 do 129 je bilo 27 % ustvarjalnih oseb in okoli 37 % manj ustvarjalnih, v intervalu od 110 do

119 pa okoli 3 % ustvarjalnih in okoli 5 % manj ustvarjalnih. Nobena ustvarjalna oseba ni torej dosegla nižjega IQ od 110, med manj ustvarjalnimi pa jih je bilo pod tem nivojem samo 1 %. Na podlagi teh rezultatov sta Mac Kinnon in Hall zaključila, da samo na podlagi inteligentnosti ni mogoče napovedati ustvarjalnosti. Na ustvarjalnost po njunem mnenju vplivajo še drugi dejavniki, kot so: interesi, osebnostne poteze, perceptivna in kognitivna usmerjenost in podobno.

Psihologi najpogosteje navajajo kot minimalno stopnjo inteligentnosti, ki je potrebna za ustvarjalnost IQ 120. Menijo, da se z naraščanjem inteligentnosti nad tem nivojem ustvarjalnost bistveno ne povečuje. Poudariti pa je treba, da za vsa področja ustvarjalnosti ni potrebna enako visoka inteligentnost, čeprav verjetno mora biti nadpovprečna. Po našem mnenju je nadpovprečna inteligentnost sine qua non za neko višjo obliko ustvarjalnosti v življenju na kateremkoli področju. Vendar pa sama inteligentnost ne zadostuje, temveč so potrebne še druge sposobnosti in osebnostne lastnosti, kot tudi ustrezni pogoji v okolju.

Povezanost konvergentnih in divergentnih sposobnosti z učnim uspehom

Glede na problem naše raziskave si še oglejmo, kakšna je povezanost konvergentnih in divergentnih sposobnosti z učnim uspehom učencev. To vprašanje so poskušali psihologi pojasniti z dveh zornih kotov. Na eni strani so proučevali povezanost obeh vrst sposobnosti z dosežki učencev na testih znanja, na drugi strani pa korelacije med sposobnostmi in šolskimi ocenami.

Getzels in Jackson (1962) sta proučevala povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti (konvergentnih in divergentnih sposobnosti) z rezultati, ki so jih učenci dosegli na različnih testih znanja. V raziskavi sta zajela učence od šestega razreda osnovne šole do končane srednje šole v ZDA. Dobila sta v glavnem statistično pomembne korelacije med temi variablami, pri čemer je posebej zanimivo to, da so nekateri testi ustvarjalnosti celo višje korelirali z znanjem učencev kot klasični testi inteligentnosti. Na podlagi tega sta avtorja zaključila, da je učni uspeh enako odvisen od ustvarjalnosti in inteligentnosti.

Rezultati, ki sta jih dobila Getzels in Jackson pa le niso povsem prepričljivi. Vprašljive so predvsem nizke korelacije med inteligentnostjo in znanjem učencev, ki se gibljejo v mejah od 0,26 do 0,41; medtem, ko večina drugih avtorjev navaja korelacije v mejah od 0,40 do 0,60. Zdi se, da je največja pomanjkljivost opisane raziskave v tem, da so bili vanjo zajeti predvsem nadpovprečno inteligentni učenci, s povprečnim IQ 132. Glede na tako visoko inteligentnost niti ne smemo pričakovati višjih korelacij. Vprašanje je namreč, če je inteligentnost nad IQ 132 sploh še povezana z učnim uspehom. Verjetno ni. Učni uspeh učencev s tako visoko stopnjo inteligentnosti je bolj odvisen od drugih dejavnikov.

Bowers (1966) je proučeval povezanost obeh vrst sposobnosti s testi znanja in šolskimi ocenami. V raziskavi je zajel učence srednje šole. Dobil

je precej višje korelacije kot sta jih dobila Getzels in Jackson. Zlasti visoki sta bili korelaciji med kognitivnimi sposobnostmi in rezultati, ki so jih učenci dosegli na testih znanja. Korelacija med inteligentnostjo in testi znanja je znašala 0,77; korelacija med ustvarjalnostjo in testi znanja pa 0,72. Korelaciji med sposobnostmi in šolskimi ocenami sta bili nekoliko nižji, in sicer 0,57 in 0,62. Razlike pa so bile tudi glede na spol. Pri deklicah so bile korelacije nasploh višje kot pri dečkih. Na podlagi teh rezultatov je Bowers zaključil, da sta tako inteligentnost kot tudi ustvarjalnost tesneje povezani z resničnim znanjem učencev, ki se kaže v testih znanja, kot z učiteljevo oceno. Njun drugi sklep pa je bil, da sta obe vrsti sposobnosti bolj povezani z učnim uspehom pri deklicah kot pri dečkih.

Čeprav je Bowers dobil zelo visoke korelacije med sposobnostmi in učnim uspehom, se zdijo njegovi rezultati le bolj realni kot rezultati, ki sta jih dobila Getzels in Jackson. Predvsem je bil njegov vzorec preizkusnih oseb manj pristranski, saj niso bili vanj zajeti samo nadpovprečno inteligentni učenci, temveč tudi učenci, ki so dosegli nižje rezultate na testih inteligentnosti. Znano je, da so korelacije med drugim odvisne tudi od razpršenosti vrednosti variabel, ki jih koreliramo, zato dobimo realnejšo sliko odnosov, če vzorec ni selekcioniran. Zanimivo pa je, da tudi Bowersovi rezultati kažejo na enakovreden vpliv konvergentnih in divergentnih sposobnosti na učni uspeh. Korelacije med testi ustvarjalnosti in učnim uspehom niso bile nič manjše kot korelacije med testi inteligentnosti in šolskim uspehom.

Večina drugih avtorjev je dobila nižje korelacije med divergentnimi sposobnostmi in učnim uspehom, čeprav so v svojih raziskavah uporabili iste ali podobne teste ustvarjalnosti. Bish (1964) je na primer proučeval odnose med tema dvema variablama pri učencih četrtil, petih in šestih razredov osnovne šole. Znanje učencev je preverjal s testom znanja. Korelacije so variirale od 0,35 do 0,42. Še nižje korelacije pa navaja Duenk (1966) med parcialnimi in globalnimi rezultati na testu ustvarjalnosti in šolskimi ocenami v poklicni šoli. V enem razredu so se korelacije gibale v mejah od 0,14 do 0,37; v drugem pa od 0,11 do 0,39.

Omeniti velja še raziskavo, ki so jo napravili Eisenman, Platt in Darbes (1970). V tej raziskavi niso ugotavljali običajne korelacijske povezanosti inteligentnosti in ustvarjalnosti z učnim uspehom, temveč so odnose med temi variablami proučevali na drugačen način. Učence so na podlagi testov inteligentnosti in ustvarjalnosti razdelili v štiri skupine: visoko inteligentni in visoko ustvarjalni, visoko inteligentni in nizko ustvarjalni, nizko inteligentni in visoko ustvarjalni ter nizko inteligentni in nizko ustvarjalni učenci. Ugotavljali so razlike med temi skupinami učencev glede na njihove dosežke na različnih testih znanja. Rezultati so pokazali, da jih predvsem inteligentnost diferencira v znanju. Visoko inteligentni učenci so dosegli statistično pomembno boljše rezultate kot manj inteligentni na vseh testih znanja, razen na testu aritmetičnega sklepanja, visoko ustvarjalni pa so bili uspešnejši od manj ustvarjalnih samo pri aritmetičnem sklepanju. Prednost takega metodološkega postopka je v tem, da z njim lahko proučujemo tudi interakcijske učinke inteligentnosti in ustvarjalnosti na učni uspeh, ki pa v omenjeni raziskavi niso bili pomembni.

Iz opisanih raziskav je razvidno, da ne moremo govoriti o neki stalni povezanosti konvergentnih in divergentnih sposobnosti z učnim uspehom. Različni avtorji so dobili glede tega različne rezultate. To velja še zlasti za odnose med divergentnimi sposobnostmi in šolsko uspešnostjo. Hutchinson (1963) pravilno ugotavlja, da so odnosi med temi variablami odvisni od pogojev, v katerih jih proučujemo. Pomembna je zlasti kvaliteta pouka. Pri tradicionalnem, avtokratičnem pouku bomo dobili višje korelacije med testi inteligentnosti in učnim uspehom učencev, v pogojih, ki omogočajo ustvarjalno učenje pa bodo visoke tudi korelacije med testi ustvarjalnosti in šolskim uspehom.

Opredelitev problema

V raziskavi smo proučevali povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti z učnim uspehom pri naših učencih. Zanimalo nas je, kako inteligentnost in ustvarjalnost kot dva različna načina mišljenja vplivata na učni uspeh pri posameznih šolskih predmetih in kakšen je njun vpliv na globalni uspeh učencev. S proučevanjem odnosov med temi variablami smo želeli ugotoviti, kakšna je kvaliteta pouka v naših šolah. Predvsem naj bi rezultati pokazali ali pouk bolj temelji na konvergentnih ali divergentnih sposobnostih učencev. Številni avtorji (Torrance, 1962; Hutchinson, 1963; Guilford, 1964 idr.) ugotavljajo, da učitelji v šoli nasplošno bolj cenijo konvergentne vzorce vedenja in mišljenja učencev. Učenci imajo veliko večje možnosti za uveljavljanje in razvoj sposobnosti, ki jih merimo s klasičnimi testi inteligentnosti kot pa sposobnosti, ki jih merimo s testi ustvarjalnosti. Zanimalo nas je, v kolikšni meri se to pojavlja v naših šolah.

Poleg tega smo proučevali tudi interakcijske učinke inteligentnosti in ustvarjalnosti na učni uspeh učencev. V ta namen smo učence na podlagi mediane rezultatov doseženih na testu inteligentnosti in testih ustvarjalnosti razdelili v štiri skupine: visoko inteligentni in visoko ustvarjalni, visoko inteligentni in nizko ustvarjalni, nizko inteligentni in visoko ustvarjalni ter nizko inteligentni in nizko ustvarjalni učenci. Želeli smo ugotoviti, kakšen učni uspeh dosegajo ti učenci oziroma, kakšna kombinacija inteligentnosti in ustvarjalnost pri učencu zagotavlja optimalne pogoje za uspešno delo v šoli. Torrance (1964) na primer navaja, da ustvarjalnost lahko pride do izraza šele pri dovolj visoki stopnji inteligentnosti.

Končno smo želeli proučiti tudi povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti s šolskimi in izvenšolskimi interesi učencev. Glede na predpostavko, da pouk bolj upošteva konvergentne sposobnosti učencev, smo opravičeno pričakovali, da bo takšna usmerjenost pouka vplivala tudi na njihove interese. Inteligentni učenci naj bi se bolj zanimali za dejavnosti v okviru rednega pouka, ustvarjalni pa bolj za izvenšolske dejavnosti. To pomeni, da bi morala biti inteligentnost tesneje povezana s šolskimi interesi, ustvarjalnost pa z izvenšolskimi interesi učencev. S preverjanjem te predpostavke smo želeli širše obrazložiti odnose med obema vrstama kognitivnih sposobnosti in učnim uspehom.

Metoda

V raziskavi smo zajeli učence osmih razredov osnovnih šol v Ljubljani. V vzorcu je bilo 216 učencev, in sicer 102 dečka in 114 deklic.

Intelligentnost učencev smo preverjali s testom D-48. To je francoska verzija testa Domino, ki ga je razvil Anstey. Vernonova faktorska analiza je pokazala, da je test visoko zasičen s tako imenovanim g-faktorjem, kar pomeni, da ga lahko uporabimo kot ustrezno merilo splošne inteligentnosti.

Ustvarjalnost učencev smo preverjali s Torranceovimi testi ustvarjalnega mišljenja (Torrance Tests of Creative Thinking). S temi testi ugotavljamo naslednje sposobnosti divergentnega mišljenja: fluentnost, fleksibilnost, originalnost in izdelavo. S posebnim postopkom pa lahko določimo tudi globalni rezultat ustvarjalnosti. V raziskavi smo uporabili samo besedne teste (obliko A), ker smo predhodno ugotovili, da slikovni testi ne diferencirajo zadovoljivo učencev glede na njihov učni uspeh.

Preverjali smo tudi korelacijsko povezanost Torranceovih testov ustvarjalnosti s testom D-48. Korelacija, ki smo jo dobili pri naših učencih je bila zelo nizka in je znašala samo 0,13. To pomeni, da ti testi resnično merijo različne sposobnosti, ki so statistično relativno neodvisne med seboj.

Učni uspeh učencev je izražen s polletnimi šolskimi ocenami. V raziskavi smo uporabili ocene iz nekaterih temeljnih predmetov in povprečno oceno iz vseh učnih predmetov.

Podatke o šolskih in izvenšolskih interesih učencev pa smo dobili v njihovih matičnih listih. Ker so podatki v matičnih listih besedno izraženi, smo jih morali zaradi statistične obdelave ustrezno kvantificirati. To je napravila posebna skupina ocenjevalcev na podlagi tristopenjske lestvice. Za oceno učenčevega interesa smo upoštevali vrednost kategorije, ki se je pri ocenjevalcih najpogosteje pojavljala.

Povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti z učnim uspehom in interesi učencev smo ugotavljali s Pearsonovo produkt-moment metodo, razlike v učenem uspehu učencev z različno stopnjo inteligentnosti in ustvarjalnosti pa z dvofaktorsko analizo variance.

Rezultati in interpretacija

Najprej bomo prikazali rezultate o odnosih med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo ter učnim uspehom, nato pa še rezultate o povezanosti obeh vrst kognitivnih sposobnosti z interesi učencev.

1. Korelacijska povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti z učnim uspehom.

Korelacije med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo ter učnim uspehom učencev so prikazane v tabelah 1 in 2.

Tabela 1. Korelacije med kognitivnimi sposobnostmi in uĉnim uspehom pri deĉkih.

Variable:	inteligentnost	ustvarjalnost
slovenski jezik	0,30**	0,24*
angleški jezik	0,27**	0,21*
matematika	0,43***	0,22*
fizika	0,43***	0,28**
biologija	0,37***	0,29**
zgodovina	0,25**	0,33***
geografija	0,32***	0,41***
povpreĉna ocena	0,40***	0,30**

* Korelacija je pomembna na stopnji 0,05.

** Korelacija je pomembna na stopnji 0,01.

*** Korelacija je pomembna na stopnji 0,001.

Rezultati so iz avtorjeve doktorske disertacije: Razliĉni naĉini mišljenja v povezavi s šolskim uspehom in nekaterimi osebnostnimi lastnostmi uĉencev, Ljubljana, 1978.

Tabela 2. Korelacije med kognitivnimi sposobnostmi in uĉnim uspehom pri deklicah

Variable:	inteligentnost	ustvarjalnost
slovenski jezik	0,47***	0,21*
angleški jezik	0,46***	0,26**
matematika	0,55***	0,30**
fizika	0,54***	0,26**
biologija	0,50***	0,28**
zgodovina	0,50***	0,33***
geografija	0,48***	0,39***
povpreĉna ocena	0,53***	0,31**

Iz obeh razpredelnic je razvidno, da so vse korelacije med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo ter uĉnim uspehom statistiĉno pomembne. To pomeni, da imajo uĉenci, ki so dosegli višje rezultate na testu inteligentnosti in testih ustvarjalnosti nasplošno boljši uspeh v šoli kot uĉenci z nižjimi rezultati na testih. To velja za deĉke in deklice. Vendar pa inteligentnost nasplošno precej višje korelira z uĉnim uspehom kot ustvarjalnost. Glede tega se naši rezultati razlikujejo od rezultatov, ki sta jih dobila Getzels in Jackson v ZDA. Njun zakljuĉek je bil, da je uĉni uspeh od ustvarjalnosti enako odvisen kot od inteligentnosti. Nekateri testi ustvarjalnosti so v njuni raziskavi celo višje korelirali s šolskim uspehom kot testi inteligentnosti. Drugaĉne rezultate v primerjavi z našimi pa je dobil tudi Bowers, ĉeprav je v raziskavi uporabil iste teste ustvarjalnosti kot so jih reševali naši uĉenci. Ta primerjava med našimi in Bowersovimi rezultati potrjuje Hutchinsonovo ugotovitev, da so korelacije med kognitivnimi sposobnostmi in uĉnim uspehom zelo odvisne od pogojev, v katerih jih prouĉujemo. Pomembno je predvsem to, kakšen je pouk. Le-ta je lahko bolj naklonjen inteligentnim ali pa ustvarjalnim uĉencem.

Če na primer učitelj bolj ceni in spodbuja konvergentne sposobnosti učencev, bomo dobili višje korelacije med testi inteligentnosti in učnim uspehom, pri pouku, ki bolj temelji na učenčevih divergentnih sposobnostih pa bo z učnim uspehom bolj korelirala ustvarjalnost. Naši rezultati kažejo, da je pouk v naših šolah bolj prilagojen inteligentnim učencem. Da bi to ugotovitev lahko obširneje obrazložili, si moramo ogledati še druge rezultate.

2. Razlike v učnem uspehu učencev z različno stopnjo inteligentnosti in ustvarjalnosti.

Razlike v učnem uspehu učencev, ki so dosegli različne rezultate na testu inteligentnosti in testih ustvarjalnosti (visoko inteligentni in visoko ustvarjalni, visoko inteligentni in nizko ustvarjalni, nizko inteligentni in visoko ustvarjalni ter nizko inteligentni in nizko ustvarjalni učenci) so prikazane v tabelah 3 in 4.

Tabela 3. Razlike v učnem uspehu med različno inteligentnimi in različno ustvarjalnimi dečki.

		Nizka U		Visoka U		
		M	SD	M	SD	
Slovenski jezik:	visoka I	3,29	1,04	3,05	0,94	F(I) = 5,07*
	nizka I	2,88	1,03	2,56	0,91	F(U) = 2,97
Angleški jezik:	visoka I	3,21	1,18	3,05	1,32	F(I) = 3,98*
	nizka I	2,69	1,19	2,53	1,41	F(U) = 0,60
Matematika:	visoka I	3,17	1,13	3,10	1,33	F(I) = 8,25**
	nizka I	2,65	1,23	2,58	1,05	F(U) = 1,19
Fizika:	visoka I	3,71	0,95	3,40	1,23	F(I) = 14,48***
	nizka I	3,00	1,06	2,47	0,88	F(U) = 5,01*
Biologija:	visoka I	3,71	1,08	3,30	1,03	F(I) = 7,78**
	nizka I	2,96	1,00	2,91	0,89	F(U) = 1,26
Zgodovina:	visoka I	3,71	1,04	3,30	1,13	F(I) = 5,33*
	nizka I	3,23	1,14	2,78	1,07	F(U) = 4,16*
Geografija:	visoka I	3,62	1,14	3,25	1,02	F(I) = 4,30*
	nizka I	3,31	1,12	2,72	1,05	F(U) = 5,84*
Povprečna ocena:	visoka I	3,73	0,76	3,56	0,82	F(I) = 8,32**
	nizka I	3,33	0,84	3,05	0,75	F(U) = 2,15

I = inteligentnost

U = ustvarjalnost

Tabela 4. Razlike v učnem uspehu med različno inteligentnimi in različno ustvarjalnimi dekllicami.

		Visoka U		Nizka U		
		M	SD	M	SD	
Slovenski jezik:	visoka I	3,85	1,05	3,37	0,93	F(I) = 9,79**
	nizka I	3,04	0,95	3,00	0,89	F(U) = 2,42
Angleški jezik:	visoka I	3,82	1,14	3,33	0,99	F(I) = 18,81***
	nizka I	2,83	0,96	2,58	1,06	F(U) = 3,90
Matematika:	visoka I	3,68	1,20	3,30	0,95	F(I) = 37,82***
	nizka I	2,71	0,81	2,00	0,75	F(U) = 8,60**
Fizika:	visoka I	3,82	1,19	3,27	1,05	F(I) = 17,31***
	nizka I	2,92	1,02	2,54	0,95	F(U) = 5,76*
Biologija:	visoka I	3,91	1,00	3,50	0,63	F(I) = 25,64***
	nizka I	3,12	0,95	2,65	0,80	F(U) = 8,17**
Zgodovina:	visoka I	3,76	1,02	3,37	1,00	F(I) = 20,72***
	nizka I	2,92	0,88	2,58	0,90	F(U) = 4,65*
Geografija:	visoka I	4,03	1,00	3,30	0,70	F(I) = 21,41***
	nizka I	3,21	0,88	2,62	0,85	F(U) = 16,60***
Povprečna ocena:	visoka I	4,07	0,80	3,67	0,61	F(I) = 30,45***
	nizka I	3,39	0,60	2,99	0,53	F(U) = 10,67**

Vidimo, da inteligentnost pomembno diferencira učence glede na učni uspeh pri posameznih šolskih predmetih in glede na globalni uspeh. Razlike med visoko in nizko inteligentnimi učenci so statistično pomembne pri dečkih in pri dekllicah. Zlasti velike so pri dekllicah. Ustvarjalnost pa ne vpliva na učni uspeh tako izrazito. Razlike med visoko in nizko ustvarjalnimi dečki so statistično pomembne samo v učnem uspehu iz fizike, zgodovine in geografije, visoko in nizko ustvarjalne dekllice pa se pomembno razlikujejo v učnem uspehu pri matematiki, fiziki, biologiji, zgodovini, geografiji in v globalnem uspehu.

Iz naših rezultatov, ki smo jih dobili po dveh različnih statističnih metodah (s korelacijsko metodo in s pomočjo dvosmerne analize variance) torej lahko povzamemo tri osnovne značilnosti odnosov med obema vrstama kognitivnih sposobnosti in učnim uspehom. Oglejmo si jih bolj podrobno.

Prva značilnost je ta, da na učni uspeh učencev vpliva tako inteligentnost kot tudi ustvarjalnost, vendar je uspeh bolj odvisen od inteligentnosti. To pomeni, da inteligentni učenci lažje uveljavijo svoje sposobnosti v šoli kot ustvarjalni. Razlog je v tem, da učence učimo predvsem reševanja zaprtih problemov, pri katerih pridejo do izraza prav sposobnosti konvergentnega mišljenja. Odprtih problemov je v šolah malo, zato so učenci, ki se odlikujejo v divergentnih sposobnostih v tem pogledu pogosto prikrajšani. Pri pouku težko uveljavijo svoje sposobnosti, razen tega pa jih nekateri učitelji celo kaznujejo zaradi njihove drugačnosti. To kažejo tudi empirični rezultati. V eni od naših raziskav (Žagar, 1981) smo na neki šoli ugotovili izrazito negativne korelacije med dosežki učencev na testih ustvarjalnosti in učnim uspehom, kar pomeni, da so imeli učenci z višjimi sposobnostmi nasplošno slabše ocene kot učenci z nižji sposobnostmi. Takšen negativen odnos učitelja do učencev ki imajo drugačne ideje kot ostali seveda ne prispeva k razvoju njihove ustvarjalnosti.

V šoli bi morali zagotoviti takšne pogoje, ki bi omogočili skladen razvoj konvergentnega in divergentnega mišljenja učencev. Oba vidika mišljenja sta potrebna za ustvarjalnost. Zato bi morali poiskati optimalnejše razmerje med zaprtimi in odprtimi problemi, ki naj bi jih učenci reševali pri pouku. Glede tega je pravzaprav naša šola zelo neživljenska, saj učence učimo v glavnem zaprtih problemov, medtem, ko so domala vsi problemi, s katerimi se človek srečuje v življenju odprti in jih je možno reševati na različne načine. Tako kot realni problemi zahtevajo, da se odločamo med različnimi možnostmi, bi morali razmišljati tudi učenci v šoli. Več bi moralo biti presojanja, tehtanja različnih možnosti, osvetljevanja problemov z različnih vidikov in podobno.

Za razvoj divergentnih sposobnosti učencev ni vedno primerna tudi metoda posredovanja učnega gradiva. Tu mislimo predvsem na klasično metodo razlage, ko učitelj z učenci najprej ponavlja staro snov, nato razlaga novo, nazadnje pa novo snov še utrjuje. Pri takšnem poučevanju je večji poudarek na osvajanju izoliranih podatkov in na pojavnih strani obravnavanih problemov, kot na globljem razumevanju učnih vsebin. Klasična oblika posredovanja učnih vsebin je predvsem prilagojena receptivnim in reproduktivnim sposobnostim učencev. Zato so psihologi in pedagogi razvili posebno metodo učenja, tako imenovano učenje na podlagi reševanja problemov ali učenje z odkrivanjem (angl. problem solving method, learning by discovery). Prednost te metode v primerjavi s klasično je v tem, da omogoča učencem samostojnejše pridobivanje znanja in bolj ustvarjalno sodelovanje v procesu učenja. Učitelj tudi spodbuja učence, da gledajo na problem iz različnih zornih kotov, da odkrivajo različne možne rešitve in da poskušajo pridobljeno znanje uporabiti v različnih novih situacijah. Takšen pouk gotovo bolj spodbuja divergentno mišljenje kot klasična razlaga. Bolj ustrezen pa je tudi za razvoj drugih sposobnosti, ker so učenci med učenjem miselno aktivni, kar se pri običajni razlagi redko dogaja. Kljub temu pa se problemski pouk v naših šolah le počasi uveljavlja.

Šola premalo spodbuja različnost v mišljenju učencev tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. V naši raziskavi (Žagar in Marinkovič, 1983) smo

proučevali, kakšna vprašanja zastavljajo učencem osnovnošolski učitelji. Prišli smo do zaskrbljujočih rezultatov. Ugotovili smo, da je kar 87 % njihovih vprašanj spominskih in samo 13 % jih je zahtevalo od učencev višje oblike znanja, kot so: analiza, sinteza, vrednotenje. Divergentnih vprašanj pa praktično sploh ni bilo, kar kaže, da tudi pri preverjanju znanja učenci ne morejo ustrezno uveljaviti divergentnih sposobnosti. Nekateri učitelji tudi njihovega znanja ne vrednotijo ustrezno, saj se dogaja, da dobivajo učenci za izvirne odgovore včasih celo slabše ocene kot za običajne.

Vendar pa je povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti z učnim uspehom odvisna tudi od spola. To je druga značilnost odnosov med temi variablami. Obe vrsti sposobnosti sta bolj povezani s šolskim uspehom pri deklicah kot pri dečkih. To pomeni, da deklice bolje izkoristijo svoje sposobnosti pri šolskem delu. Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Bowers (1966). Ko smo analizirali, zakaj deklice v šoli bolj uveljavijo svoje sposobnosti kot dečki, smo ugotovili, da je osnovni vzrok v tem, da so predvsem bolj prizadevne. Visoko ustvarjalne deklice so občutno bolj prizadevne kot visoko ustvarjalni dečki, visoko inteligentne deklice pa so bolj prizadevne v primerjavi z visoko inteligentnimi dečki. Med visoko ustvarjalnimi dečki in deklicami je bila razlika tudi statistično pomembna, na stopnji 0,01. Ti rezultati torej kažejo, da deklice bolje izkoristijo svoje sposobnosti pri šolskem delu predvsem zaradi večje marljivosti. Znano je, da same sposobnosti niso dovolj za uspešno delo učencev v šoli. Učenci morajo v učenje vložiti tudi določeno energijo, kar je bolj značilno za deklice.

Tretja značilnost odnosov med proučevanimi variablami pa je ta, da je vpliv inteligentnosti in ustvarjalnosti na učni uspeh odvisen tudi od njune medsebojne povezanosti pri učencih. V šoli imajo nasplošno najboljše uspeh tisti učenci, ki so visoko inteligentni in obenem tudi visoko ustvarjalni, na drugem mestu so visoko inteligentni in nizko ustvarjalni, sledijo učenci z obratnimi rezultati, nizkimi na testu inteligentnosti in visokimi na testih ustvarjalnosti, najmanj uspešni pa so nizko inteligentni učenci, ki so obenem tudi nizko ustvarjalni. Razlike v učnem uspehu med temi štirimi skupinami učencev so v glavnem tudi statistično pomembne, kar kaže, da ni vseeno, v kakšni kombinaciji nastopata inteligentnost in ustvarjalnost pri učencih. Vpliv ustvarjalnosti na učni uspeh je večji, če je združena z visoko stopnjo inteligentnosti. Torrance pravi, da ustvarjalnost pomembno doprinaša k šolskemu uspehu šele od IQ 120 navzgor, vendar bi s tem njegovim mnenjem težko soglašali. Na podlagi naših rezultatov sklepamo, da je njen doprinos pomemben tudi že pri nižji stopnji inteligentnosti.

3. Korelacijska povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti z interesi učencev.

V raziskavi smo proučevali tudi povezanost inteligentnosti in ustvarjalnosti s šolskimi in izvenšolskimi interesi učencev. Želeli smo ugotoviti, kako se prilagojenost pouka konvergentnemu načinu mišljenja odraža v interesih učencev. Ti rezultati so prikazani v tabeli 5 in 6.

Tabela 5. Korelacije med kognitivnimi sposobnostmi in zanimanjem učencev za šolsko delo.

Korelirane variable:	Dečki	Deklice
Inteligentnost in interesi	0,30**	0,39***
Ustvarjalnost in interesi	0,21*	0,17

Tabela 6. Korelacije med kognitivnimi sposobnostmi in zanimanjem učencev za izvenšolske dejavnosti.

Korelirane variable:	Dečki	Deklice
Inteligentnost in interesi	0,13	0,30**
Ustvarjalnost in interesi	0,27**	0,39***

Iz tabele 5 je razvidno, da je inteligentnost pomembno povezana z zanimanjem učencev za šolsko delo. Obe korelaciji, pri dečkih in deklicah, sta statistično pomembni. Ustvarjalnost pa pomembno korelira s šolskimi interesi samo pri dečkih. Poudariti pa je treba, da je tudi pri dečkih ta korelacija občutno nižja kot korelacija med inteligentnostjo in zanimanjem učencev za šolsko delo.

Povsem drugačna je slika glede povezanosti inteligentnosti in ustvarjalnosti z zanimanjem učencev za izvenšolske dejavnosti. To je razvidno iz tabele 6. Inteligentnost statistično pomembno korelira z izvenšolskimi interesi samo pri deklicah, ustvarjalnost pa pri dečkih in deklicah. Vidimo torej, da je inteligentnost bolj povezana s šolskimi interesi učencev, ustvarjalnost pa z zanimanjem učencev za izvenšolske dejavnosti. To je ponovni dokaz, da je pouk v šoli bolj prilagojen inteligentnim učencem. Učenci, ki se odlikujejo v divergentnih sposobnostih težje v šoli uveljavijo svoje sposobnosti in interese, zato se raje ukvarjajo z izvenšolskimi dejavnostmi.

Toda tudi povezanost ustvarjalnosti z interesi učencev je odvisna od njene kombinacije z inteligentnostjo. Učenci, ki so visoko ustvarjalni in obenem tudi visoko inteligentni imajo drugačne interese kot tisti, ki so samo visoko ustvarjalni. Prvi kažejo občutno večje zanimanje za izvenšolske dejavnosti, obenem pa jih bolj zanimajo tudi dejavnosti pri rednem pouku. Njihovi interesi so bolj vsestranski. Verjetno pa so tudi vzroki ukvarjanja z izvenšolskimi dejavnostmi različni pri obeh ustvarjalnih skupinah učencev. Visoko ustvarjalni, ki so tudi visoko inteligentni hkrati se ukvarjajo s temi dejavnostmi predvsem zaradi njihove želje po spoznavanju novega, za visoko ustvarjalne in nizko inteligentne učence pa pomenijo izvenšolske dejavnosti bolj beg pred neuspehom, ki ga pogosto doživljajo v šoli. Rezultati naše raziskave namreč kažejo, da imajo učenci, ki so samo visoko ustvarjalni občutno slabši učni uspeh kot tisti, ki so tudi visoko inteligentni. Izvenšolske dejavnosti imajo torej pomembno vlogo pri uresničevanju tistih posebnih interesov učencev, ki jih ne morejo uveljaviti pri rednem pouku.

LITERATURA

- Barron, F.: *Creative Person and Creative Process*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York 1969.
- Bloomberg, M.: *Creativity: Theory and Research*. College & University Press, New Haven Conn. 1973.
- Eiduson, B. T., Beckman, L.: *Science as a Career Choice. Theoretical and Empirical Studies*. Russel Sage Foundation, New York 1973.
- Getzels, J.W. and Jackson, P.W.: *Creativity and Intelligence*. John Wiley & Sons, Inc., London 1962.
- Guilford, J.P.: *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill Book Company, New York 1967.
- Kreativnost i slobodno vrijeme. Stručni i znanstveno istraživački radovi. Treći kolokvij Šibenik. Centar za vanškolski odgoj Saveza društava »Naša djeca« SR Hrvatske, Zagreb 1972.
- Kvaščev, R.: *Psihologija stvaralaštva*. Beogradski izdavačkografički zavod, Beograd 1976.
- Landau, E.: *Psychologie der Kreativität*. Ernst Reinhardt Verlag, München 1971.
- Lytton, H.: *Creativity and Education*. Routledge & Kegan Paul, London 1971.
- Mühle, G., Schell, C.: *Kreativität und Schule*. R. Riper & Co Verlag, München 1970.
- Spearman, C.: *The Nature of Intelligence*. Macmillan, London 1923.
- Torrance, E. P.: *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual*. Personnel Press, Inc., Princeton 1966.
- Torrance, E. P.: *Encouraging Creativity in the Classroom*. Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa 1970.
- Trstenjak, A.: *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska Matica, Ljubljana 1981.
- Trstenjak, A.: *Vertikalnost in lateralnost mišljenja v dilemah ustvarjalnosti*. *Antropos*, Leto 1980, št. I—II, str. 157—194.
- Uhlman, G.: *Kreativität*. Verlag Julius Beltz, Weinheim- Berlin- Basel 1968.
- Wallach, M.A. and Kogan, N.: *Modes of Thinking in Young Children*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York 1965.
- Žagar, D.: *Utjecaj kreativnih sposobnosti na školski uspjeh učenika*. *Psihologija*. Časopis Saveza društava psihologa Srbije, Beograd 1981, št. 3, str. 49—56.
- Žagar, D., Marinkovič, D.: *Nivoji učiteljevih vprašanj ter razširjenost učiteljevih in učenčevih vprašanj pri pouku. Posvetovanje psihologov Slovenije*. Društvo psihologov Slovenije, Portorož 1983, Ljubljana 1984.

Kot samostojen, celovit in kompleksen pojav, v katerem se prepletata tako zavest kot podzavest in se prelivajo različne psihične funkcije, predstavlja ustvarjalnost še vedno izziv mnogim znanstvenikom, med njimi tudi raziskovalcem v psihologiji. Ena osnovnih spodbud za začetek proučevanja ustvarjalnosti je bila želja odkriti nadarjene posameznike in z ustreznimi metodami kar najbolj razviti njihove potenciale, to pa zaradi njihovega ogromnega prispevka družbi. Lahko rečemo, da kljub velikim naporom mnogih znanstvenikov raziskovanja niso zadovoljivo razrešila niti enega od osnovnih problemov ustvarjalnosti. Z neskladnostmi in nedorečenostmi se srečamo že pri opredelitvi ustvarjalnosti, iz česar logično sledi, da ni soglasja glede najustrežnejših instrumentov za odkrivanje bodočih velikih ustvarjalcev, ni enotnega in zadovoljivega kriterija ustvarjalnosti in ni rešeno vprašanje najustrežnejših metod za razvijanje kreativnih potencialov.

V literaturi obstoji množstvo definicij in sorodnih izrazov, s katerimi se pogosto označujejo tudi čisto različni pojmi. V zadnjih dveh desetletjih se vse manj srečujejo izrazi kot sta talent in nadarjenost, vse bolj pa kreativen, ustvarjalnost in podobni. V tem se izraža sprememba težišča v proučevanju nadarjenosti od visoke splošne inteligentnosti na ustvarjalne procese. Eden glavnih vzrokov za to spremembo je spoznanje, da posamezniku še tako visok rezultat na testu inteligentnosti ne zagotavlja, da bo nekaj novega in pomembnega ustvaril. S tem premikom se je pojavilo tudi vprašanje odnosa med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo. Namen članka je prikazati pomembnejše poskuse razjasnitve tega odnosa in sintetizirati spoznanja različnih avtorjev v opredelitev dveh vrst procesov, ki so nujni za ustvarjalno delo.

Bistvo razlike med testi inteligentnosti in testi ustvarjalnosti

Intenzivnejše proučevanje kreativnosti se je pričelo v petdesetih letih tega stoletja pod vplivom ameriškega psihologa J. P. Guilforda in njegovega modela inteligentnosti, v katerem deli procese miselne produkcije na divergentno in konvergentno mišljenje. Sestavlja veliko testov za proučevanje faktorjev divergentnega mišljenja: fluentnosti, fleksibilnosti, originalnosti in

izdelave*. Ti testi pomenijo nov poskus v psihologiji sposobnosti. Vendar, kot ugotavlja W. M. Wallach (1970) v pregledu raziskav do leta 1970, empirična preverjanja niso potrdila Guilfordove predpostavke o divergentnem mišljenju kot enotni dimenziji, različni od konvergentnega mišljenja. Za faktorje konvergentnega mišljenja je korelacijska analiza dokazala, da tvorijo enotno dimenzijo osebnosti, medtem ko faktorji divergentnega mišljenja v povprečju korelirajo med seboj v enaki meri kot s faktorji konvergentnega mišljenja. Wallach je po podrobnejši analizi korelacij zaključil, da le faktor fluentnosti idej označuje tisto specifično, česar s klasičnimi testi inteligentnosti nismo zajeli, pa je tudi bistveno za ustvarjalce. V nasprotju s fluentnostjo idej je npr. besedna fluentnost tako povezana s konvergentnim mišljenjem, da je ne moremo obravnavati ločeno od njega. Od ostalih faktorjev se loči tudi originalnost, kadar je povezana s fluentnostjo idej — ne pa originalnost, ki je povezana z besedno fluentnostjo, ker pri slednji bolj vpliva velikost besednjaka. Toraj smo kot posebne faktorje kreativnosti upravičeni šteti le asociativno fluentnost (fluentnost idej, tok idej) in edinstvenost, ki naj bi označevali zmožnost produciranja idej, ko so evalvacijske aktivnosti minimalne. Faktorji fleksibilnosti, ki jih merimo tako, da ugotavljamo, kolikokrat je preizkušani menjal kategorijo odgovora, že vključujejo procese evalvacije in zato ne morejo biti merilo kreativnosti. Značilni za opisano pojmovanje kreativnosti so testi nenavadnih uporab, pri katerih mora preizkušana oseba povedati čimveč možnih načinov, kako bi uporabili imenovani predmet. Uspeh na tem testu je odvisen od števila odgovorov in števila nenavadnih odgovorov.

Wallach in Kogan sta to tezo potrdila že v raziskavi leta 1965 (Wallach, 1970). Povprečna korelacija med njunimi merami kreativnosti je znašala .41, povprečna korelacija med merami inteligentnosti .51, povprečna korelacija med merami inteligentnosti in merami kreativnosti pa le .09. Tudi novejše študije kažejo, da je tako definirana kreativnost substancialno neodvisna od inteligentnosti in poseduje znatno stopnjo splošnosti. Podrobneje bi bilo potrebno le še osvetliti ugotovitve nekaterih raziskav (Hočevar, 1979; Hattie, 1977), da s faktorski analizo rezultatov fluentnosti in originalnosti dobimo faktorje, ki so specifični za posamezne naloge, ne pa za poteze fluentnosti in originalnosti. Veliko avtorjev je sprejelo Wallach-Koganovo opredelitev in s testi kreativnosti ugotavljajo le fluentnost idej (prim. Hargreaves, 1982) ali še njihovo edinstvenost (prim. Hattie, 1980). Tudi rezultati avtorjev, ki uporabljajo še klasično Guilfordovo opredelitev faktorjev divergentnega mišljenja kot faktorjev kreativne produkcije, potrjujejo, da je predvsem fluentnost idej različna od sposobnosti, ki se merijo s klasičnimi testi inteligentnosti. Tako npr. F. Doutriaux (1980) sicer ni dobil za nobenega od faktorjev na Torranceovem testu kreativnosti* statistično pomembnih korela-

* Faktorje konvergentnega mišljenja ugotavljamo s testi, ki imajo en sam pravi odgovor, faktorje divergentnega mišljenja pa s testi z več odgovori. K faktorjem divergentnega mišljenja spadajo štirje faktorji fluentnosti (besedna fluentnost, asociativna fluentnost, fluentnost idej in izrazna fluentnost), dva faktorja fleksibilnosti (spontana in adaptivna fleksibilnost), faktor originalnosti in faktor izdelave (elaboracije). (Pečjak, 1977)

* Torrance je svoj test sestavil na osnovi Guilfordovih predpostavk o faktorjih divergentnega mišljenja.

cij s testi inteligentnosti, vendar so korelacije fluentnosti in originalnosti z rezultatom na neverbalnem testu inteligentnosti vedno nižje od korelacij med tem testom in faktorji fleksibilnosti ter izdelave. D. Hocevar (1979) ugotavlja, da je malo dvoma o tem, da je fluentnost idej faktorsko različna od inteligentnosti, toda na podlagi ugotovitve, da je fluentnost idej prevladujoč faktor v merjenju kreativnega mišljenja, se zavzema, da bi razvili instrumente, »s katerimi bi izničili neustrezen vpliv fluentnosti na teste kreativnega mišljenja«. Fluentnost idej je po njegovem mnenju le eden od aspektov kreativnega mišljenja. Menim, da je vprašljiva smiselnost naporov za izdelavo takih instrumentov, saj sam Hocevar predpostavlja, da bi bili taki testi v ozki povezavi s testi inteligentnosti — torej bi po vsej verjetnosti pomenili korak nazaj k Guilfordovim testom divergetne produkcije. Če hočemo meriti tisto specifično, česar s klasičnimi testi inteligentnosti nismo zajeli, nam bosta fluentnost idej in z njo povezana originalnost zadoščali, seveda pa pojma ustvarjalnosti ne moremo zožiti le na ta proces, kot bo pokazala nadaljnja razprava.

Drug zaključek, ki sta ga leta 1965 formulirala Wallach in Kogan, pa v kasnejših preverjanjih ni bil tako enotno potrjen — to je zaključek o nujnosti testiranja kreativnosti brez časovnih omejitev in v sproščeni atmosferi. Teoretične osnove za to trditev sta avtorja našla v Mednickovi asociacijski teoriji: »Kreativno mišljenje je sestavljeno iz tvorjenja novih kombinacij asociativnih elementov, ki izpolnjujejo specifične zahteve ali so na neki način uporabne. Čim bolj so vzajemno oddaljeni elementi nove kombinacije, tem bolj je proces oz. rešitev kreativen« (Milinković, 1980). Ustvarjalci in neustvarjalci se po tej teoriji razlikujejo v gradientu asociativne moči: pri neustvarjalcih je hiter, pri ustvarjalcih počasen. Stereotipni odgovori so višji v hierarhiji odgovorov, edinstveni pa nižji, kar pomeni, da se nam pri asociiranju najprej pojavijo običajni, stereotipni odgovori. V začetku dajejo kreativne in nekreativne osebe običajne odgovore, vendar se kasneje pri nekreativnih originalni odgovori ne pojavijo. Kreativne osebe bodo dale večje število odgovorov in s tem tudi večje število originalnih odgovorov. Ker se edinstveni odgovori zaradi različnega položaja v hierarhiji odgovorov pojavijo kasneje v sekvenci odgovorov in ker je pri kreativnih posameznikih zaradi počasnejšega gradienta asociativne moči latenca odgovorov (čas med enim in drugim odgovorom) daljša, je pri kratkih časovnih omejitvah možno, da dajejo nekreativni posamezniki več odgovorov. Zato je nujno da ima vsaka preizkušana oseba toliko časa, kot sama želi. Iz introspektivnih poročil zelo kreativnih umetnikov in znanstvenikov sta Wallach in Kogan zaključila, da se pri testiranju kreativne osebe ne smejo zavedati, da so preizkušane. Zaradi tega sta v njuni študiji dva testatorja najprej preživela štirinajst dni s skupino otrok, tako da so bili otroci prepričani, da njun namen ni bil testiranje. Kasneje so ta pristop Wallacha in Kogana kritizirali iz etičnega vidika — očitali so jima, da sta otroke varala (Hattie, 1977, 1980).

Predpostavka, da je število odgovorov povezano s številom originalnih odgovorov, je bila potrjena v več raziskavah (Hocevar, 1979; Romaniuk, Romaniuk, 1981). Pri kasnejših ponovitvah raziskave Wallacha in Kogana ter preverjanju njunih rezultatov so imeli raziskovalci težave, če so hoteli

ponoviti njuno situacijo igre («gamelike conditions»). Precej študij je potrdilo njune zaključke glede neomejenega časa, glede učinkov situacije igre ali glede obojega, vendar je ostal dvom v pravilnost njunih zaključkov (Hattie, 1980). Wallach in Kogan namreč nista uporabila kontrolne skupine (rezultate otrok, dobljenih v situaciji igre, bi morala primerjati z rezultati, dobljenimi v klasični testni situaciji) in kasnejše komparativne raziskave so pokazale, da se v situaciji igre dvigne rezultat na merah kreativnosti, nič določenega pa ni mogoče reči o razlikah v stopnji povezave med merami inteligentnosti in kreativnosti (Hattie, 1977). Hattie (1980) je zato empirično preverjal, kateri pogoji testiranja ustrezajo petim kriterijem, ki po Wallachu in Koganu omogočajo zaključek o enovitosti in od splošne inteligentnosti relativno distinktni dimenziji individualnih razlik v kreativnosti:

1. variable fluentnosti in edinstvenosti odgovorov morajo biti povezane;
2. stereotipni odgovori se morajo pojaviti bolj zgodaj in edinstveni kasneje v sekvenci odgovorov;
3. test mora meriti tako individualne razlike v številu odgovorov kot individualne razlike v številu originalnih odgovorov;
4. dimenzija, ki jo merimo s testom, mora vsebovati pomembno stopnjo splošnosti ne glede na razlike v tipih nalog;
5. individualne razlike v kreativnosti morajo biti neodvisne od individualnih razlik v splošni inteligentnosti.

Hattie je dodal še šesti kriterij:

6. če je test kreativnosti namenjen uporabi v razredu, mora biti tudi način testiranja prilagojen tem pogojem.

Hattie je v svoji raziskavi primerjal rezultate testiranja v klasični testni situaciji in v situaciji igre. Ugotovil je, da oboji zadoščajo prvim petim pogojem, rezultati, dobljeni v klasični testni situaciji («testlike conditions»), pa še šestemu. Poleg tega pri testni situaciji ni bilo nobenih etičnih problemov, pogoji se lahko standardizirajo, čas pa je bistveno krajši (1,5 ure v primerjavi z 90 urami v situaciji igre). Avtor ugotavlja, da je edini učinek situacije igre v tem, da zmanjša stres in anksioznost in na ta način zvišuje kreativni učinek. Enak učinek pa je mogoče doseči tudi v klasični testni situaciji, seveda če se tako kot v Hattijevi študiji zagotovi dober stik med preizkušanimi osebami in testatorjem.

Fluentnost idej — potrditve in procesi

Milinković (1980) ugotavlja, da je večina raziskav s testi kreativnosti pokazala samo interno veljavnost teh testov, kot da je dovolj dokazati, da obstajajo testi, ki niso v korelaciji s tesni inteligentnosti, da se označijo za teste kreativnosti. Pogosto so tudi ugotavljali veljavnost instrumentov na podlagi tega, v kolikšni meri se skladajo z Guilfordovo definicijo operacij divergentnega mišljenja (face validity — pojavna veljavnost). Pri vsakem testu je najpomembnejše vprašanje o njegovi konstruktni veljavnosti, to je stopnji, do katere test dejansko meri ustvarjalnost. Tradicionalne mere kreativnosti, ki temeljijo na uspešnosti v določenem času, velikem številu

nepovezanih nalog (itemov) in zahtevajo standardizirana navodila ter postopke vrednotenja, ne odražajo nujno kreativnih potencialov (Romaniuk, Romaniuk, 1981). Prav tako so umestne pripombe, ki se tičejo veljavnosti testne metode na splošno. Tako npr. kreativna oseba običajno pri ustvarjanju čuti najprej inspiracijo in navdih za ustvarjanje, v eksperimentalni (in testni) situaciji pa se to od nje zahteva. V nasprotju s standardiziranimi, kratkimi, časovno omejenimi nalogami je za kreativni proces praviloma značilna osebna zavzetost, ukvarjanje z enim samim raziskovalnim problemom v daljšem časovnem obdobju in poudarek na rešitvi problema. Psihometrično je torej treba rešiti problem reprezentativnosti testa za realne življenjske situacije. Z ustreznim kriterijem bi tudi lažje izbrali najustrežnejšega med različnimi instrumenti za ugotavljanje kreativnosti — poleg že opisanih testov kreativnosti se pogosto uporabljajo še projekтивni testi, testi oddaljenih asociacij in eksperimentalna metoda reševanja problemov.

Toda problem zunanjega kriterija za ugotavljanje veljavnosti mer kreativnosti ni lahko rešljiv. Neposredni kriterij ustvarjalnosti je ustvarjalni produkt, proizvod. Nekateri avtorji zagovarjajo stališče, da produkt ne more biti merilo ustvarjalnosti, ker ne meri ustvarjalnega potenciala (Trstenjak, 1980). Nekdo ima lahko velik ustvarjalni potencial, vendar ni še ničesar ustvaril. Poleg tega je ta kriterij ozko povezan z družbenim in kulturnim vrednotenjem, ki je odvisno od trenutne klime in standardov v družbi — le-ti pa se s časom spreminjajo. Postavlja se tudi vprašanje, za koga mora biti dosežek ustvarjalnega delovanja nov. Po mnenju S. Marjanović (1972) prevladuje stališče, da mora biti proizvod nov za samo osebnost. Prav gotovo je ta trditev relevantna za merjenje ustvarjalnosti pri otrocih — saj od bodočih ustvarjalcev še ne moremo zahtevati, da so že ustvarili nov proizvod širšega družbenega pomena, njihove produkte lahko kvečjemu primerjamo s produkti populacije, ki ji pripadajo. Kljub tem pomankljivostim je to zaenkrat najobjektivnejši kriterij in edini, s katerim lahko primerjamo rezultate na testih ustvarjalnosti in tako razvijamo instrumente za odkrivanje ustvarjalnih oseb.

Ob tem, da je zelo težko ugotavljati veljavnost testov kreativnosti na podlagi kreativnih proizvodov, je ena od potrditev vrednosti instrumenta primerjanje z drugimi metodami, ki naj bi merile isto sposobnost, pa so bližje resničnim življenjskim situacijam. V testih fluentnosti idej se šteje vse odgovore za rešitve testnih problemov (razen redkih popolnoma nesmiselnih situacij), in to zaradi blagih standardov za določanje rešitve. V tipičnih življenjskih situacijah so v nasprotju s temi problemi jasneje definirani in njihove rešitve so podvržene strožjim kriterijem. Zato sta R. Milgram in R. Arad (1981) ugotavljali veljavnost testov fluentnosti idej preko primerjave z merami, ki imajo strožje kriterije rešitve. Rezultate na testu Wallacha in Kogana sta primerjali z rezultati pri originalnem reševanju problemov. Posebnost njunega postopka je v tem, da nista ugotavljali le števila odgovorov in števila originalnih* odgovorov, ampak sta ocenjevali odgovore tudi glede

* Statistični kriterij originalnosti odgovorov je redkost pojavljanja odgovorov v proučevanem vzorcu ali populaciji, ki ji posameznik pripada — npr. da se določeni odgovor pojavlja le v 1 % ali 5 % vseh odgovorov.

na njihovo kvaliteto. Tako sta pri obeh merah dobili naslednje kategorije odgovorov: kvalitetni neobičajni odgovori, neobičajni odgovori manjše kvalitete, kvalitetni običajni odgovori in običajni odgovori manjše kvalitete. Izhajali sta iz predpostavke, da tvorjenje (generiranje) mnogih potencialnih rešitev vodi k produkciji nekaj originalnih in kvalitetnih rešitev (predpostavka izhaja iz Mednickove asociacijske teorije, ki sem jo že predstavila). Njuni rezultati so potrdili to predpostavko, saj je dajanje originalnih odgovorov manjše kvalitete direktno povezano z dajanjem kvalitetnih neobičajnih odgovorov (vse korelacije višje od .70). Veljavnost preizkusov z blagim kriterijem** je potrjena s konsistentnimi povezavami med ustreznimi kategorijami odgovorov na preizkusih z blagim kriterijem in preizkusih s strogim kriterijem rešitve (korelacije okrog .50). Avtorici zaključujeta, da je sposobnost dajanja mnogih kvalitetnih nenavadnih odgovorov pri problemih, kjer je skoraj vsak odgovor priznan za rešitev, veljaven napovedovalec sposobnosti za dajanje originalnih rešitev pri problemih, kjer obstajajo strogi kriteriji glede tega, kaj se prizna za rešitev. Za našo razpravo je relevanten tudi zaključek avtoric, s katerim potrjujeta veljavnost skupnega števila odgovorov na preizkusih z blagim kriterijem (kot sem že omenila, se v mnogih raziskavah ta rezultat uporablja za pokazatelja kreativnosti). Korelacija teh odgovorov s kvalitetnimi neobičajnimi odgovori na preizkusu s strogim kriterijem rešitve je skoraj tako velika kot zveza med kvalitetnimi neobičajnimi odgovori na obeh preizkusih. Pri tem pa je ocenjevanje kvalitete odgovorov mnogo bolj zapleteno kot ugotavljanje skupnega števila odgovorov. Ob tem, da nekatere raziskave niso pokazale prediktivne veljavnosti rezultatov na testih z blagim kriterijem (to je mer fluentnosti idejna »klasičnih« testih kreativnosti), avtorici izražata domnevo, da je skupno število odgovorov na preizkusih s strogim kriterijem rešitve boljši napovedovalec dosežkov v vsakdanjem življenju. To domnevo je potrebno še raziskati, pri čemer moramo upoštevati že našete pomankljivosti produkta kot kriterija ustvarjalnosti. Že sedaj lahko opozorim na zaključke, kjer ugotavljam, da sposobnost fluentnosti idej še ni zadosten pogoj za ustvarjanje pomebnih kreativnih dosežkov.

W. M. Wallach (1970) po ugotovitvi, da sta asociativna fluentnost in edinstvenost bistveno različni od sposobnosti, merjenimi s testi inteligentnosti, išče nadaljnje potrditve za svojo tezo in skuša bolje osvetliti procese pri preizkusih fluentnosti idej. Tako navaja Maltzmanove poskuse s treningom asociativne edinstvenosti. Bistvo tega treninga je spodbujanje subjektov, da dajejo različne asociativne možnosti kot odgovore na določene dražljaje. Udeleženci tega treninga dobijo listo besed, na katere petkrat zaporedoma tvorijo besedne asociacije. Pri vsakem asociiranju se morajo truditi, da si izmislijo druge besede. Tak trening spodbuja usmerjenost k asociiranju in pomembno zvišuje uspeh na testu nenavadnih uporab. Za Wallacha je pomemben prispevek k pojmovanju kreativnosti tudi Mednickov test oddaljenih asociacij (RAT — Remote Associates Test). Preizkušanec dobijo po tri besede, ki so le malo povezane med seboj, in morajo tvoriti eno asociacijo (besedo),

** V raziskavi je bil uporabljen test Wallacha in Kogana; zaradi podobnosti tega preizkusa z Guilfordovimi in Torranceovimi testi fluentnosti in originalnosti idej je upravičena generalizacija avtoric na vse preizkuse teh faktorjev z blagim kriterijem rešitve.

ki je v asociativni (ne logični) zvezi z vsako od treh besed. Tista komponenta v rezultatih na RAT, ki ni povezana s splošno inteligentnostjo, korelira z ocenami kreativnosti pri raziskovalnem delu. Visok rezultat na tem testu označuje ljudi, za katere je značilna večja širina pozornosti, so bolj podvrženi motnjam okolja, si bolj zapomnijo obrobne dražljaje (ne le tiste, ki se nahajajo v centru pozornosti) in kažejo večjo pripravljenost uporabiti slučajne priložnostne migljaje. Njihova pozornost tava stran od centra naloge, njihovo mišljenje ubira bolj asociativne kot logične ali klasifikacijske poti.

Wallach in Kogan sta ugotavljala, da sta fluentnost in edinstvenost idej povezani tudi s širino kategorij. Preizkušanci, ki so tvorili širše kategorije, ki so obsegale veliko različnih elementov, so dosegali tudi višji rezultat na njunem testu kreativnosti. Širina kategorij ni povezana s stopnjo inteligentnosti. Avtorja razlagata rezultate na ta način, da je za ljudi, ki tvorijo širše kategorije, značilno, da njihova pozornost tava od najbolj pogostih do najbolj redkih primerov in da so zmožni videti zveze med pojavi, ki so bolj oddaljeni. Na koncu najde Wallach tudi povezavo med novostjo produciranih zgodb na projektivnem testu, imaginativno igro, dnevnim sanjarjenjem (vse to so načini izražanja fantazije in niso povezani z inteligentnostjo) in kreativnostjo.

In končno, produktivnost in novost v izdelkih sta udeleženi tudi v zaznavi kreativnosti (Malgady, Barcher, 1977). Hammaker, Shafto in Trabasso (1975) so na podlagi empirične študije ugotavljali, da nestrokovnjaki pri vrednotenju kreativnosti odgovorov uporabljajo iste kriterije kot psihometriki (to je število in originalnost odgovorov) ter da je njihov pojem inteligentnosti semantično različen od pojma kreativnosti.

Teoretična pot do dveh vrst procesov v ustvarjalnem delovanju

Orisala sem, kako je W. M. Wallach z analizo korelacij med in znotraj testov inteligentnosti in kreativnosti dokazal obstoj dveh različnih dimenzij, ki ju je imenoval inteligentnost in kreativnost. A. Trstenjak (1981) pa se načelno ni opiral na teste, ker inteligentnosti in kreativnosti ni mogoče neposredno meriti. Po teoretični poti je dokazal obstoj dveh vrst procesov znotraj širše opredeljene inteligentnosti. Poiskal je skupne imenovalce dosedanjih opredelitev inteligentnosti in ugotovil, da le-ti dejansko vključujejo tudi kreativnost:

1. Inteligentnost je zmožnost posameznika, da se prilagaja novim nalogam in okoliščinam (na ta način, da preoblikuje, preobrazi, preustvari svet — ne kot neposredno človekovo prilagajanje stvarnosti, ampak npr. abstrahiranje tistih lastnosti stvarnosti, ki so bistvene za njeno razumevanje in preko tega omogočajo njeno spreminjanje).

2. Inteligentnost je zmožnost spoznavati in razločevati, vzpostavljati in uporabljati odnose med stvarmi.

3. Inteligentnost je razsodnost ali umska sila, s katero odpiramo in rešujemo probleme.

4. Inteligentnost je sposobnost mišljenja, s katero okoliščine življenja preoblikujemo in ustvarjamo nova dela (zmožnost produktivnega mišljenja).

5. Inteligentnost je konstrukt, to je nekaj, kar je onstran empirično dobljenih danosti, ker pa so samo te danosti merljive, inteligentnosti ne moremo neposredno meriti ali kvantificirati. Isto velja tudi za kreativnost, zato na podlagi testov ni možno zanesljivo kvantitativno primerjati kreativnosti in inteligentnosti.

Znotraj tako opredeljene kreativnosti pa govori Trstenjak o dveh vrstah procesov, ki ju posamezniki v različni meri združujejo. Na soroden način in pod različnimi imeni so te procese definirali številni avtorji: diskurzivno mišljenje in intuicija, logika in imaginacija, sekundarni in primarni procesi, sekvencialni in multipli procesi, logično in metaforično mišljenje, vertikalno in lateralno mišljenje (prim. tudi S. Marjanović, 1972).

Za intuitivno spoznavanje oz. intuicijo je značilna neposrednost (ni opozicije subjekt — objekt), preprostost in nesestavljenost, za diskurzivno mišljenje ali spoznavanje pa med ostalim dvojnost objekta in subjekta. Pri intuitivnem spoznavanju zremo, vidimo ali zagledamo »sklep-no« sodbo neposredno brez premis, zato intuicijo imenuje Trstenjak tudi »nesklepajoče spoznavanje«, pa tudi inspiracija, navdih. Pri diskurzivnem spoznavanju v nasprotju s tem postopno, od premise do premise, pridemo do sklepa. V intuitivnem spoznavanju se marsikaj dogaja v podzavesti, kar je pri diskurzivnem na površini zavesti.

Cohen loči metaforično zavest kot nasprotje razumsko logičnemu spoznavanju. V sanjavnem razpoloženju (»dreamy mood«) se rojevajo metaforične predstave, ki odpirajo nove perspektive v znanstvenem delu, domislice. To so le hipoteze, ne še poti za rešitev.

Psihoanaliza (vključno s Freudom) loči med regresivnimi primarnimi in stvarno orientiranimi sekundarnimi procesi*. Za kreativne osebe je značilna zmožnost hitre menjave med obema vrstama procesov oz. načinov mišljenja. Primarni procesi, ki producirajo novosti, naj bi izvirali iz multiplih procesov, sekundarni procesi pa se po Trstenjaku lahko enačijo s sekvencialnimi procesi. Weisserjeva delitev na multiple in sekvencialne procese izvira iz primerjave med človekom in računalnikom. Sekvencialne procese lahko ponazorimo z drevesom odločitev (zavesten, premočrten tip mišljenja), multipli pa so na videz kaotični in je zanje značilna hierarhija operacij.

Tej delitvi procesov mišljenja je sorodna delitev na vertikalno in lateralno mišljenje, ki jo Trstenjak povzema po E. de Bonu. Vertikalno mišljenje poteka sukcesivno, časovno zaporedno iz določenih, že znanih premis in postopno, od premise do premise, stopnjo za stopnjo, vodi do končnega sklepa. De Bono enači te procese z logično-matematičnim mišljenjem, pri katerem se načrtno izključuje vsako zmoto. V nasprotju s tem lateralno mišljenje ne gre po najbolj obetavni poti, celo »izziva« motnje »od strani«, ker utegnejo biti bogatejše od tistih spodbud, ki vodijo v vertikalni smeri; rado torej sprjema naključne informacije, ki se vzporedno javljajo. Lateralno ali horizontalno

* O teh procesih pišem podrobneje v zadnjem poglavju.

mišljenje poteka simultano in sinhrono iz alternativ, ki jih postavlja namesto že znanih premis, začenja torej z drugim, stranskim izhodiščem.

Osnovo za delitev na dve vrsti procesov išče R. Ornstein v delitvi možganov na dve hemisferi. Za levo polovico je značilno analitično-razumsko, diskurzivno mišljenje in zaporedno predelovanje informacij, poudarek je na verbalni strani. To so značilnosti zahodnega tipa človeka, vzhodnemu tipu pa v nasprotju s tem pripisujemo procese, ki imajo sedež v drugi polovici možganov. Zanj je značilno intuitivno čustveno mišljenje in simultano predelovanje informacij, poudarek pa je na intuitivni strani. Za to hemisfero je značilen sintetičen duh in je bolj udeležena v umetniški dejavnosti, medtem ko leva polovica možganov bolj sodeluje v znanstveni dejavnosti.

Vertikalno in lateralno mišljenje — inteligentnosti in ustvarjalnost v ožjem smislu

Čeprav sta W. M. Wallach in A. Trstenjak iz različnih izhodišč in po različnih poteh prišla do svojih ugotovitev, v njih ne vidim nekega temeljnega protislovja. Oba dokazujeta obstoj sorodnih dveh vrst procesov, ki so nujni v ustvarjalnem delovanju. Kljub nekaterim razlikam v njihovih ugotovitvah menim, da je čas za sintezo zaključkov obeh znanstvenikov.

Pri integraciji teh zaključkov pa se moramo najprej odločiti za poimenovanje obeh procesov. Izraz inteligentnost je po mojem mnenju že preveč pomensko nasičen (pomeni tisto sposobnost, ki se meri s klasičnimi testi inteligentnosti). Zato predlagam, da — dokler se ne najdejo ustrežnejši izrazi — znotraj ustvarjalnega delovanja (*ustvarjalnost v širšem smislu*) govorimo o dveh vrstah procesov oz. sposobnosti: o inteligentnosti ali vertikalnem mišljenju in o ustvarjalnosti v ožjem smislu ali lateralnem mišljenju.

Vertikalno mišljenje ali inteligentnost gre postopno, od premise do premise, do ene same rešitve — sklepa. Končno rešitev lahko izpeljemo iz že danih informacij — premis. Ti procesi potekajo linearno in pod nadzorstvom jaza, zanje je značilno zavestna usmerjenost na problem in načrtno izključevanje vsake zmote.

Lateralno mišljenje ali ustvarjalnost v ožjem smislu lahko opredelimo kot zmožnost produciranja idej, ko so evalvacijske aktivnosti minimalne. Pri tem rojevanju in povezovanju predstav in misli lahko zavestno vplivanje moti. Zato se pri lateralnem mišljenju marsikaj dogaja v podzavesti, v stanju neke sproščenosti, brez zavestne usmerjenosti na problem. Pozornost tava stran od centra naloge, zato lahko govorimo o večji širini pozornosti. Ljudje, pri katerih prevladujejo ti procesi, so bolj podvrženi motnjam okolja in kažejo večjo pripravljenost uporabiti slučajne, priložnostne migljaje in informacije. Zaradi te širine pozornosti so zmožni videti zveze med pojavi, ki so bolj oddaljeni. Tak način »mišljenja« je povezan tudi z domišljjsko igro in dnevnim sanjarjenjem, kar vse so načini izražanja fantazije. Razvitost lateralnega mišljenja odločilno vpliva na uspešnost pri preizkusih asociativne fluentnosti in edinstvenosti, to je na število in originalnost idej.

Dobro je poznana delitev procesa ustvarjanja v štiri faze: preparacija, inkubacija, iluminacija in verifikacija. Ostre ločitve med temi stopnjami seveda ni mogoče argumentirano zagovarjati, vendar se v njih le kaže prepletanje obeh vrst procesov v ustvarjalnem delovanju, to je procesov vertikalnega in lateralnega mišljenja.* V znanstvenem ustvarjanju lahko govorimo o začetnih zavestnih prizadevanjih, ki spodbudijo podzavestne procese. V stvariteljski pavzi ali fazi inkubacije prevlada lateralno mišljenje, ustvarjalec opusti vertikalno smer, zato je to navidez pavza. Lateralno mišljenje z večjo verjetnostjo kot vertikalno vodi do »naključij«, domisljic, intuitivnih rešitev, ki odpirajo nove perspektive v znanstvenem delu. Za logično utemeljitev take rešitve pa je potrebno še veliko metodičnega in sistematičnega znanstvenega dela.

Za ustvarjalnega znanstvenika je torej nujno, da ima razviti obe vrsti procesov: mora biti sposoben dajati nove ideje, hipoteze, ki pa jih nato preverja po logični in sistematični poti. Ustvarjalec mora uravnotežiti in uskladiti inteligentnost in ustvarjalnost v ožjem smislu, ki sta sama po sebi nasprotna procesa. Na to nasprotje se veže naslednji problem: kako dajati bodočemu znanstveniku znanje, ki ga ne bo vkalupilo in omejevalo. Vrhunske stvaritve v znanosti niso možne brez poznavanja stopnje, do katere se je le-ta razvila. Po drugi strani pa izkušnja omejuje človeka, če je potreben za rešitev nov pristop, drugačen prijem. Sodobni sistemi vzgoje in izobraževanja še niso zadovoljivo rešili tega protislovja, vodilo pri teh prizadevanjih pa bi moralo biti: znanja ne smemo podajati s stališča avtoritete in moramo razvijati kritičnost pri njegovem sprejemanju.

Do sedaj sem govorila predvsem o procesih ustvarjanja na znanstvenem področju, zanemarila pa sem področje umetnosti. Kot ugotavlja Trstenjak, še nimamo znanstvene analize umetniške ustvarjalnosti. Menim, da daje plodne hipoteze za nadaljnje delo Sulerjev (1980) pregled raziskav o primarnih procesih mišljenja in kreativnosti. Po tradicionalni psihoanalitični teoriji vsebuje kreativni proces občasno, toda neposredno regresijo na primarne procese mišljenja. Svobodna, sproščena, nelogična, fantastična in popolnoma subjektivna ideacija (ideation) primarnih procesov generira nove ideje, ki jih nato realistično usmerjeni sekundarni procesi oblikujejo v kontekst, ki je socialno ustrezen in ima pomen za druge.

Subjektivna stanja nagonov in čustev vsilijo kognitivno kompleksnost, in sposobnost obvladovati to kompleksnost je izraz splošne sposobnosti kosati se z raznovrstnimi kompleksnostmi in nejasnostmi. J. R. Suler pa ugotavlja, da je potrebno spremeniti tradicionalno interpretacijo, saj proučevanja dokazujejo, da lahko kreativnost posredujejo tudi tiste kognitivne aktivnosti, ki so izpeljane iz trajne vgraditve (inkorporacije) stilov primarnih procesov v stabilne operacije sekundarnih procesov — vgraditve, ki se verjetno zaključijo v zgodnjih obdobjih razvoja.

Vloga primarnih procesov je lahko različna pri različnih vrstah ustvarjalnosti. Suler z vso previdnostjo postavlja hipotezo, da je za umetnika nujno

* Tu ni vključeno odpiranje problemov, ki je po Trstenjaku bistvena sestavina vrhunske ustvarjalnosti, je pa tudi značilno za lateralno mišljenje.

neposredno črpanje iz primarnih procesov, znanstveniku pa so pomembnejši primarni procesi, integrirani v stabilne funkcije sekundarnih procesov. V mnogih oblikah umetnosti se zahteva razvoj visoko imaginativnih in nenavadnih idej ali integracija subjektivnih stanj in nagonov v delo. V reševanju objektivnih problemov in v nekaterih področjih znanosti se morda zahteva fleksibilno in sproščeno mišljenje, ki ga lahko fantastična in z nagoni povezana ideacija le moti.

Kot ugotavlja R. Suler, za divergentno mišljenje raziskave niso uspele najti pomembnejše zveze z manifestacijami primarnih procesov. Teoretično je utemeljeno pričakovanje, da je uspeh na testih divergentnega mišljenja v zvezi s stopnjo kontrole primarnih procesov, in ta hipoteza je bila potrjena s korelacijami med testom RAT in ustreznim rezultatom na projektivnem testu. Možno pa je tudi, da so določene oblike kreativnega mišljenja povezane s kognitivnimi procesi, ki izvirajo iz integracije primarnih procesov v stabilne funkcije sekundarnih procesov. Nujne so torej raziskave, ki bi osvetlile odnos med temi procesi in preizkusi fluentnosti in originalnosti idej oz. preizkusi lateralnega mišljenja.

Naj govorimo o vertikalnem in lateralnem mišljenju, kot pri znanstveniku, ali še o primarnih procesih, ki naj bi bili potrebnejši umetniku, moramo ugotoviti, da razvitost teh procesov ali sposobnosti še ni dovolj, da bo posameznik ustvaril nov proizvod, ki bo nekaj pomenil tudi v širši družbi. Ustvarjalnih sposobnosti ne smemo mešati z ustvarjalnim delovanjem, na katero vplivajo tudi druge človekove lastnosti. Različni avtorji navajajo dostikrat različne osebnostne lastnosti v ožjem smislu (to je črte temperamenta, motivacije in karakterja), po katerih se ustvarjalci razlikujejo od drugih oseb. Danes nam raziskave ustvarjalnosti še ne dajejo dokončnega odgovora na vprašanje, ali so in v kakšni meri so te osebnostne lastnosti determinante ustvarjalnosti in v kolikšni meri le vzporedni rezultat ukvarjanja z ustvarjalnim delom. Kakorkoli že, menim, da so vsaj nekatere teh lastnosti — npr. moč ega — nujne za stvaritev pomembnejših novih proizvodov. Še v času, ko je bila inteligentnost splošno priznana kot odločilna sposobnost za uspeh v znanstvenem delu, so na podlagi proučevanj znanstvenikov ugotovili, da k eminentnosti prej vodi visoka, toda ne najvišja inteligentnost, kombinirana z največjo stopnjo vztrajnosti, kot pa največja stopnja inteligentnosti z nekoliko manjšo stopnjo vztrajnosti (Milinković, 1980).

VIRI

1. Doutriaux F.: Relations entre créativité, intelligence, réussite scolaire et milieu socio-culturel chez les enfants, *Revue de Psychologie Appliquée*, 1980, 30, str. 177—183.
2. Hammaker M. K., Shafto M., Trabasso T.: Judging Creativity: A Method for Assessing How and by What Criteria It Is Done, *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, str. 478—483.
3. Hargreaves D. J.: The Development of Identational Fluency: Some Normative Data, *British Journal of Educational Psychology*, 1982, 52, str. 109—112.
4. Hattie J. A.: Conditions for Administering Creativity Tests, *Psychological Bulletin*, 1977, 84, str. 1249—1260.
5. Hattie J.: Should Creativity Tests Be Administered Under Testlike Conditions? An Empirical Study of Three Alternative Conditions, *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, str. 87—98.

6. Hocevar D.: Ideational Fluency as a Confounding Factor in the Measurement of Originality, *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, str. 191—196.
7. Malgady R. G., Barcher P. R.: Psychological Scaling of Essay Creativity: Effects of Productivity and Novelty, *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, str. 512—518.
8. Marjanović S.: Savremena shvatanja o stvaralaštvu, *Kreativnost mladih i slobodno vreme (treći kolokvij o slobodnom vremenu mladih)*, Zagreb 1972, str. 20—40.
9. Milgram R. M., Arad R.: Ideational Fluency as a Predictor of Original Problem Solving, *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, str. 568—572.
10. Milinković M.: Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo, *Psihološka Istraživanja 2*, Institut za psihologiju, Beograd 1980, str. 137—179.
11. Romaniuk J. G., Romaniuk M.: Creativity Across the Life Span: a Measurement Perspective, *Human Development*, 1981, 24, str. 366—381.
12. Suler J. R.: Primary Process Thinking and Creativity, *Psychological Bulletin*, 1980, 88, str. 144—165.
13. Trstenjak A.: *Psihologija ustvarjalnosti*, Slovenska matica, Ljubljana 1981.
14. Pečjak V.: *Psihologija spoznavanja*, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1977.
15. Wallach M. A.: Creativity, *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Volume 1, John Wiley, New York, str. 1211—1272.

Primer nekega čudežnega otroka

DIJANA PLUT

Institut za psihologiju, Beograd

Prevod: Mojca Winter

Nadarjen otrok, o katerem bomo tukaj govorili, je Kruna Ras, hčerka Radomira in Eve Ras. Ta ljubka deklica je pred tremi leti povzročila pravo burjo v beograjski kulturni javnosti, ker je stara komaj šest-sedem let, narekovala v magnetofon cel roman. Sedem let kasneje so roman publicirali v zbirki »Gazela« z naklado 1500 primerkov, s petimi predgovori in na 163 straneh (Kruna Ras, »Srečna porodica«, Gazela, BIGZ, 1981).

Takoj po izidu knjige so se pojavila tudi mnenja, da je to ponaredek. Eva Ras, Krunina mati, se namreč ukvarja s pisateljevanjem, obenem pa je tudi znana igralka. Tako so nekateri smatrali, da je »odigrala« tudi to knjigo. Drugi pa so se ukvarjali z dosti bolj subtilnimi vprašanji: kako so starši sploh bili zmožni otroku odvzeti čas za prosto igro in ga prisiliti, da pripoveduje nek »roman«. In kako so mogli dovoliti in celo vzpodbuditi objavo knjige? Ali jih ni bilo strah, kakšne posledice bi to lahko pustilo na otrokovi osebnosti? Ali bo otrok preobremenjen s slavo? Ali mu bojo srečanja in pogovori s številnimi neznanimi ljudmi odvzela ves prosti čas in ga naredila preveč resnega? Te dvome so nekateri zaostrovali celo tako daleč, da so se spraševali, ali v tem primeru ne gre za javno manipulacijo z otrokom, ali pa celo za zlorabo otrokove proste igre?

Pisanje knjig je nenaraven, »prezrel« način otroškega izražanja. To je dejavnost, ki je tipična za odrasle in še to redke odrasle — kaj torej tukaj počne nek otrok? Nekateri so se celo spraševali, če to ni mogoče skrunjenje resne, celo svete aktivnosti odraslih?

No in ravno tukaj so se pojavila tudi drugačna mnenja! Krunini »simpatizerji« so veseli, da so tudi otroci začeli sodelovati pri oblikovanju »otroškega javnega mnenja«, da so se začeli aktivno opredeljevati o tem kaj jih zanima in kaj jih dolgočasi. Otroško mišljenje je alternativa »zabitosti« odraslih in ne nezreli, nepopolni poskus imitiranja odraslih, je kvalitativno drugačna, avtentična vrdnost.

Nedvomno je taka knjiga zanimiva za strokovnjaka, ki se ukvarja z otroško psihologijo. Dokaj verjetno je, da je zanimiva tudi za pisatelje in otroke. Predpostavljam, da v celoti ni zelo zanimiva za otroke, vendar so nekateri njeni deli zabavni tudi njim. Puščam odprto vprašanje, kdo bere

1500 primerkov te knjige (celotna naklada je bila hitro razprodana) in ali ne bi ta kuriozitetu morala postati vsakdanji pojav?

Mene kot otroškega psihologa ta knjiga zanima predvsem kot dokument o nekem otroku, o njegovem svetu — in to nenadomestljiv dokument. Vsi tisti, ki jih to tudi zanima bojo ugotovili, da je Krunina knjiga zanimivo branje.

Med to analizo sem imela priložnost zvedeti veliko detajlov o nastanku knjige neposredno od Krune in njenih staršev. Obenem sem tudi bolj spoznala samo Kruno. Zato bom poskusila odgovoriti na nekatera izmed prej navedenih vprašanj.

Ne bi mogli reči, da so Kruno prisilili da piše knjigo ali, da je bila »izmanipulirana«. To lahko pokažemo na različne načine. Prvič, že ko poslušamo trakove z originalnimi teksti, ki jih je Kruna posnela, je očitno, s koliko vneme je pripovedovala svojo zgodbo. Dramatizirala je dijaloge, se jezila, če ni našla pravega izraza, iskala boljše formulacije, se *smejala* svojim izmišljotinam — skratka, uživala je! Za objavo so morali nekatere dele skrajšati (Kruna celo trdi, da je objavljeni tekst samo rezime tistega, kar je ona povedala). Skrajšavam se je zelo upirala, kar kaže na to, da ji je pripoved veliko pomenila. Analiza Kruninih sposobnosti, o katerih bomo kasneje govorili, kaže, da je njena potreba po govorjenju in izmišljanju zelo vitalna. Kruna enostavno uživa v možnosti, da se izrazi. Ali lahko sploh nekdo resno verjame, da se da otroka prisiliti v to, da ure in ure, dneve in dneve in celo že leta in leta (Kruna namreč še vedno piše) tako strastno dela nekaj, kar ne želi.

Kruna ni otrok, ki bi zaradi pisanja, izgubila možnost za igro. Ravno nasprotno! Krunina knjiga je zelo razvita simbolična igra. Igra zato, ker vsebuje vse bistvene značilnosti igre: osvobodena je prisile; ekspresivna je oz. angažira trajne osebne poteze, ne pa izolirane slučajne reakcije; spremlja jo pozitivni emocionalni tonus in divergentno preizkušanje različnih možnosti stvari in svojih lastnih.

Simbolična igra je zato, ker vsebuje simbolično meta-signalizacijo, oz. prostorsko in časovno ekskluzivnost in implicitna pravila igre.

Igra je razvita zato, ker so vse pomembne odlike igre prenešene na verbalni nivo, tisto kar je otrok prej praktično izvajal, lahko zdaj le zamisli, vse motorične funkcije igre so projicirane na simbolični nivo.

Če upoštevamo navedene posebnosti Krunine knjige, postanejo smešne vse pripombe o zlorabi otroštva in o netipičnosti take vrste aktivnosti. Kruna počne tisto, kar delajo njeni vrstniki — igra se, sredstva njene igre pa so taka, da daleč izstopa od vrstnikov (predvsem po kvaliteti verbalizacije). Torej je aktivnost tipična, le da so oblike, skozi katere se ta aktivnost razvija in sredstva, ki so pri tem uporabljena, netipična.

Ali je Kruna preobremenjena s slavo? Nisem imela tega vtisa! Kruna izhaja iz družine, ki je bila vedno »javna« (vsaj delno), tako da je v tem kontekstu »javnost« Krunine igre nekako naravna stvar. V taki družini veljajo drugačni kriteriji dobrega funkcioniranja. Kruni je uspelo, da je postala enakopraven in zelo spoštovan član družine — je del tria, ki povsem skladno funkcionira. Torej tisto, kar bi za otroka iz povprečne družine bila slava

(npr. nastop na javni prireditvi) ni »slava« tudi za Kruno, ker ima njena družina kar se tega tiče čisto drugačne kriterije.

Kruna ni »zaznamovana« s tem, da je napisala knjigo, je pa »zaznamovana«, ker je nadarjena, kar pa pomeni, da je radovedna, kreativna in inteligentna. Družinsko okolje iz katerega je izšla, je samo na pravilen način sprejelo te sposobnosti. Namesto, da bi se prestrašili prepametnega otroka in ga »zatrli« iz strahu, da ga ne bodo mogli obvladati, so se Rasovi razveselili in naredili vse, da to nadarjenost z ničemer ne zadušijo.

Kruna je že zelo zgodaj razvila raznovrstne interese, predvsem za živali, potem pa za kuhanje (kuharske knjige so še vedno njena priljubljena literatura) in šport. S petimi leti je izdajala hišni časopis (v katerem so bile pesmi, zgodbe, oglasi, reklame), s šestimi je improvizirala majhen hišni laboratorij — o svojih »eksperimentih« je redno pisala zapiske. Zelo zgodaj je začela brati ali poslušati, kako ji drugi berejo velika dela svetovne literature.

Razen tega je bila Kruna od malega vključena v raznovrstne aktivnosti staršev. Bila je zraven, ko so razpravljali o dolgovih, računih, honorarjih, pa tudi takrat, ko so sprejemali goste, potovali, imeli razstave, igrali. Tako je imela veliko priložnosti spoznati zelo različne ljudi v zelo raznovrstnih aktivnostih.

V knjigi so vidni rezultati tega velikega števila socialnih izkušenj. Razne socialne relacije predstavljajo 80 % vsebine v njeni knjigi. Svet, ki ga Kruna opisuje, ni ravno vesel. Starše (v knjigi) ne vidi stereotipno: očeta kot zaščitnika, mati pa kot dobro vilo. Oni so bitja iz »krvi in mesa«, trpijo, se veselijo, so nesigurni. Mučijo jih njihovi lastni nerešeni problemi. Do otrok vzpostavljajo celo vrsto odnosov: od ogrožanja, celo odklanjanja otroka, do brezrezervne ljubezni in podpore otroku. In ravno taki so otroku brezmejno zanimivi: nepredvidljivi, ta trenutek dobri, naslednji hudobni, včasih blizu, kot domača igrača, drugič daleč in nerazumljivi, zdaj tolažniki, zdaj mučitelji.

Ostali odrasli so do otrok v glavnem grobi in poslovnji. Le redko je odnos med njimi in otroci topel in zaupljiv.

Odnosi med samimi odraslimi so še bolj mračni. V glavnem so agresivni eden do drugega, popolnoma so prevzeti z bojem za obstanek (skrbmi okoli hrane, denarja, socialnega statusa), pogosto so si neprikrito sovražni. Med njimi je zelo malo sodelovanja.

Kruna se je malo ukvarjala z odnosi med otroci, vendar tudi oni rešujejo celo vrsto življenjskih težav (zaidejo, se borijo s siromaštvom, bežijo pred starševskim maltretiranjem in pd.). Vendar pa so odnosi med otroci v glavnem le vedri. Sicer so v stalnem konfliktu, ki pa je neke vrste izmenjava izkušenj (primerjanje moči, soočanja različnih načinov gledanja na stvari). Dominirata razposajenost in prepiri.

Ravno v spontani, iskreni sliki sveta je, po mojem mnenju, šarm Krunine knjige. Odrasli bralec ne more drugače, kot da prizna, da so opažanja tega majhnega »seizmografa« v glavnem globoko resnična.

Vso to »grozo« Kruna podaja na nek lahkoten, duhovit način. Ni obremenjena niti zaskrbljena. Samo igra se! To je podobno, kot v primeru, ko otrok pristopi k invalidu in ga vpraša: »Zakaj pa si ti tako grd?«. Vpraša ga tisto,

kar sprašuje samega sebe in kar vsi okoli njega mislijo, vendar si to nihče ne upa povedati. Surovo in nedolžno!

Krunina knjiga ni le nenadomestljiv dokument o otroškem doživljanju sveta, temveč tudi dokument o *načinu mišljenja* nekega otroka. Kognitivna psihologija še ni imela take priložnosti za preučevanje konkretno-operacionalnega mišljenja, oz. tipičnega mišljenja v zgodnjem šolskem obdobju. Vse dosedanje raziskave so bila le kratkotrajna ali občasna opazovanja otrok v kontroliranih pogojih, ki si jih je zamislil raziskovalec. Tukaj pa je otrok ustvarjal spontano, svobodno, tekom dolgega časovnega obdobja (eno leto). To je sicer določena ovira za primerjanje Kruninih rezultatov z rezultati drugih raziskav, obenem pa je prednost za preučevanje nekaterih posebnosti otroškega mišljenja. S tem mislim predvsem na ugotavljanje *stopnje integritanosti mišljenja*. Ena izmed pomembnejših pridobitev kognitivnega razvoja je namreč povezovanje izoliranih miselnih operacij v sistem operacij. Obstoj sistema operacij je pogoj vseh razvitih oblik mišljenja (mentalne kombinatorike, hipotetično-deduktivnega mišljenja in pd.). Spoznavne operacije v zgodnjem šolskem obdobju so fragmentarno organizirane, nastajajo šele organizirani »otočki«, vendar njihovi odnosi z drugimi takimi »otočki« niso definirani.

Krunina knjiga daje idealno priložnost za analizo otrokovih sposobnosti zgraditi nek uglašen sistem pripovedovanja. Splošni bralčev vtis je, da je potegnjena v nek hudournik pripovedovanja in to skupaj s Kruno, ker niti ona ni sposobna »disciplinarati« potek dogajanja. Različni dogodki si sledijo v nekem časovnem zaporedju ali pa tudi ne enostavno stojijo eden poleg drugega. Predhodna tema nikoli ne determinira naslednje, ne obstaja niti en primer vzročno — posledičnih odnosov med njimi. Časovno zaporedje, po katerem si teme sledijo, je tudi čisto slučajno. Nikakršnega razloga ni, zaradi katerega bi si morale slediti ravno tako, kot si sledijo in ne kako drugače. Krunina knjiga je neke vrste družinska *zgodovina*, njen odnos do časa pa je zelo neobvezujoč. Časovne specifikacije so podane le mimogrede in zelo neprecizno, hitrost časovnega dogajanja je neizenačena, odnos do časa pa subjektiven. Kruni ni uspelo *izraziti* (skozi lastnosti junakov, njihovo obnašanje ali pa kako drugače), da je od prvega do zadnjega dela knjige minilo pet let. Junaki se sploh ne starajo in ne spreminjajo, starostne razlike med njimi (to se nanaša predvsem na otroke) niso opazne. Torej, posplošeno povedano, Kruna ni znala izraziti in organizirati »makro« časa. Enaka ugotovitev velja tudi za »makro« prostor. Bralcu ni jasno, kako izgleda ta izmišljeni planet in njegova mesta. V poslih »na veliko« se Kruna zaplete ravno zato, ker je v takih primerih treba upoštevati različne opredelitve istočasno, ob vsem, kar je kdaj rekla, mora paziti, da ne pride v protislovje s samo seboj in t.n. Skratka, mora razlikovati bistveno od nebistvenega, organizirati dogajanje ter zgraditi zapleten, kompliciran *sistem*, v tej starosti pa tega ne zmore. Ko gre za manjša časovna obdobja, prostorske enote ali dogodke nasploh, jih Kruna zna zelo spretno organizirati in skladno povedati. V tem vidim pomen psihološke teze o »otočkih« sistema intelektualnih operacij, ki karakterizirajo periodo konkretnih operacij.

Ena izmed karakteristik sistema pripovedovanja je vsekakor tudi relativno pomembna fluktuacija Krunine pozornosti, dojemljivost za asociacije in nerazlikovanje bistvenega od nebistvenega za samo pripoved. Krunino stališče je, da v skrajni liniji vse zasluži, da je *povedano*. Dovolj je, če se pojavi v zavesti. Zato imamo med stavčnim nivojem in nivojem celotne pripovedi celo vrsto vstavkov, dodatkov, izgubljanj in pd., ki obremenjujejo tekst.

Kruna ne čuti velike odgovornosti do tistega, kar pove. Med analizo domišljije v Krunini knjigi, smo pokazali, da postopki junakov in okoliščine, v katerih se nahajajo, nimajo svojih »naravnih« ali vsaj pričakovanih posledic. Zato sem domišljajske tvorbe (pa tudi druge »domišljajske« dogodke) okarakterizirala kot »epizodične« oz., nekonstitutivne elemente zgodbe. To je tudi razlog več za to, da ima celotna »konstitucija« zgodbe nekako slučajen, fragmentaren karakter.

Torej je konstrukcija Krunine pripovedi fragmentarna, linearna ter nima notranjega principa razvijanja, niti splošnih skupnih koordinat, kar je vse čisto primerno njeni starosti.

Tudi na stavčnem nivoju obstajajo nekatere podobnosti s strukturo »romana« v celoti. Skoraj polovica stavkov je dominantno linearno organiziranih, tisti pa, ki smo jih okarakterizirali kot »hierarhične« pa to pravzaprav niso. Na to kaže veliko število sestavljenih in izpovednih stavkov, ki so najpogosteje enostavno nanizani eden poleg drugega. Tako kot je zgodba pogosto obremenjena z raznimi epizodami, so tudi stavki pogosto obremenjeni s predolgimi, prebogati prislovnimi določili in vrinjenimi stavki.

Vendar so stavki, v primerjavi z zgodbo v celoti, dosti bolj zrelo organizirani. Torej tudi tukaj velja tisto, kar velja za čas in prostor: tisto, kar je manjše (ali krajše), kar je bolj jasno omejeno, kar ima boljše definirane odnose do podobnih pojavov, manjšo notranjo sestavljenost in t.n., je otroku lažje dostopno.

Za konkretno-operacionalno mišljenje je značilna tudi konkretnost v mišljenju. Izhodišče konkretnih operacij je vedno realno obstoječe, ne pa potencialno možno. Največ kar konkretne operacije zmorejo je, da že obstoječe spoznavne sheme uporabijo za nove vsebine.

Krunina knjiga dobro ilustrira tudi to značilnost otrokovega mišljenja. Otrok prej dojame tiste pojave, s katerimi je imel lastne neposredne izkušnje. Zato so neizmerno majhne in neizmerno velike lastnosti pojavov abstrakne, saj se jih ne da neposredno doživeti, lahko si jih samo predstavljamo. Prej sem omenila kakšne težave je imela Kruna z organizacijo makro prostora in makro časa v knjigi. Njena knjiga je domišljajska, vendar so tudi produkti domišljije lahko bolj ali manj abstraktni. Krunina domišljija je še vedno zelo blizu realnosti. Dominantni domišljajski produkti so: razna nenavadna poimevanja, pretirana povečanja zunanjih lastnosti predmetov in ljudi (količine nečesa, višine, starosti, spretnosti, lepote in pd.) in nenavadne kombinacije realnih lastnosti. Bolj abstraktnih, zapletenih oblik domišljije (kot so: izmišljeni dogodki, razne čarovnije, kršenje naravnih zakonov in izmišljanje novih) je v knjigi veliko manj, kar jih pa je, so nekako vsebinsko siromašne, izolirane od ostalega teksta in pedsavljajo slabša mesta v knjigi. Tako je, po mojem mnenju zato, ker njihov čas še ni prišel.

Tudi v humorju dominirajo »vodvilske« oblike, razna pretiravanja in nenavadne reakcije, ki pa jih pripoveduje zelo temperamentno in z veliko finih oznak dogajanja.

Pojmovanje lepega, ki je v knjigi implicitno tudi prisotno, je zelo konkretno: »lepo« je enako kot »veliko«, »drago« in »pravilno«. Tako pojmovanje lepega vsebuje neke vrste konzervativizem (lepo je tisto, kar je v skladu s pravili), konzervativizem pa je le manifestacija konkretnosti v mišljenju. Prevladuje uniformni, »cirkuški« obrazec lepega.

Upam, da sem s tem pokazala, s kakšnimi težavami se je srečevala Kruna, ko je poskušala preseči tisto neposredno »zdaj« in »tukaj«. Vidimo, da lahko opazujemo nek proces izgrajevanja na notranji ravni, oz. da se je proces interiorizacije zunanjih dejanj v notranje miselne operacije šele začel.

Navedene starostne značilnosti odrasla oseba ne bi mogla simulirati, zato smatramo za neosnovan sum, da je knjigo napisala Eva Ras, ne pa Kruna Ras.

Krunina knjiga je odličen material za še eno zanimivo analizo. To je analiza jezika, ki je uporabljen v knjigi. Ta je tak, da pri vsakem bralcu izzove začudenje in odobravanje. Najsplošneje povedano: Kruna pripoveduje lahkotno in lepo. V čem je *lahkotnost* njenega izražanja? Predvsem v dolžini celotnega teksta, pa v dolžini stavkov (povprečen stavek vsebuje približno dvajset besed). Skoraj 80 % stavkov je sestavljenih (en sestavljen stavek pa vsebuje povprečno pet enostavnih), glavni stavek pa je večkrat prekinjen z vrinjenimi stavki ali zelo dolgimi prislovnimi določili.

V čem je *lepota* Kruninega pripovedovanja? Ta vtis bom operacionalizirala s pomočjo nekaterih indikatorjev. Krunin besednjak je desetkrat bolj raznovrsten od osnovnošolskega povprečja (primerjali smo ga z vzorcem Vere Lukić, 1980.), zelo redko ponavlja neko besedo (sedemkrat manj kot ostali otroci). Polovica besed celotnega besednjaka je uporabljena samo enkrat, skoraj četrtnina besed pa je takih, ki jih noben osnovnošolski otrok (s tem se misli na vse razrede, od 2. do 8.) ni uporabil. Uporaba »splošnega« besednjaka (najbolj pogostih 1000 besed v nekem jeziku) je pri njej veliko manjša kot pri drugih otrocih (pri Kruni je to 67 % vseh besed, pri njenih vrstnikih 94 %, pri odraslih pa 80 %). Tako je zaradi tega, ker isto svar označi na več načinov, ker nenehno kontrolira nove sintagme in ker uporablja veliko število sinonimov.

Odnosi med osnovnimi lingvističnimi kategorijami so taki kot pri trinajstletnih otrocih (kar pomeni enakomerno uporabo samostalnika in glagola, veliko uporabo pomožnih glagolov, veliko število različnih označevalcev, pogosto uporabo odnosnih zaimkov). Kombinatorne možnosti Kruninega jezika so ogromne. Besede »funktorji« (majhno število besed, ki imajo predvsem »vezno« funkcijo) predstavljajo 40 % uporabe vseh besed. Stavki so v veliki meri (več kot pol) hierarhično organizirani. Kruna uporablja vse vrste odvisnih in neodvisnih stavkov in vse glagolske oblike. Skratka, jezikovno bogatstvo je pravzaprav bogatstvo besednjaka in kombinatornih možnosti jezika ter adekvatna uporaba teh različnih kombinacij (npr., uporaba glagolskih časov, hierarhičnih stavkov in pd.). In Krunin jezik vsebuje vse te odlike.

Razvitost jezika je zelo pomemben indikator splošnega intelektualnega nivoja. V starosti sedmih let je najpomembnejša manifestacija verbalnih sposobnosti, verbalna fluentnost (W, lahkotnost govorenja), ki z odraščanjem izgublja na pomenu. Na prehodu iz predoperacionalnega na operacionalni nivo mišljenja se pojavijo pomembne strukturalne spremembe intelektualnih sposobnosti in vse večja »verbalizacija« sposobnosti.

Bogat in obilen Krunin govor je znak razkošnega in širokega poteka njevega spoznavnega razvoja. Take verbalne sposobnosti v tej starosti so bogat temelj za kasnejše visoke intelektualne vzpone.

Posebna zanimivost Krunine knjige je sovpadanje dveh ugodnih okoliščin.

Prva je Krunin odnos do lastne izkušnje. Ona je dovzetna za svoj način doživljanja, sebe sprejema kot bitje, čigar občutki in mnenja o raznih dogodkih in ljudeh so enakovredna občutkom in mnenjem odraslih. Večina današnjih otrok pa je »razcepljenih« med lastne izkušnje, izkušnje, ki jih doživljajo z lastnimi čutili, občutki in sposobnostjo dojetanja ter tistimi izkušnjami, ki jim jih posredujejo odrasli. Smisel vzgoje je v tem, da povzdignemo otrokovo izkušnjo do zrelosti odraslega. Vendar, to še ne pomeni, da je treba potisniti otrokovo izkušnjo (o tem podrobneje pri A. Marjanović). Krunini starši so tolerirali in celo vzpodbujali njeno potrebo, da čuti in govori v skladu s svojimi izkušnjami.

Druga ugodna okoliščina je že prej omenjena zrelost Kruninega jezika. Tako je postalo možno, da se avtentična otroška izkušnja izrazi z jezikom odraslih, torej je omogočena komunikativnost te izkušnje. To je še en razlog, zaradi katerega knjigo smatram za »dokument« nekega otroštva.¹

LITERATURA

1. Anoičferova, L. I., 1978, »Metodologijske probleme psihologiji razvitija«, v knjigi »Princip razvitija v psihologiji«, Moskva, Izdateljstvo »Nauka«.
2. Bernstein, B., 1979, »Jezik i društvene klase«, BIGZ, XX vek.
3. Detelhajm, B., 1979, »Značenje bajki«, Beograd, Zenit.
4. Carmichael, L., 1946, »Manual of Child Psychology«, New York, John Wiley & Sons, Inc.
5. Cox, C. M., 1926, »Genetic Studies of Genius«, Edited by Terman L. M., Volume II, The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, California, Stanford University Press.
6. Čukovskij, K., 1965, »Ot dvuh do pjati«, Moskva, Gosudarstvenoj Izdateljstvo detskoj literaturi, Ministertva prosvetšenija RSFSR.
7. »Dečiji govor«, Zbornik 6, 1973, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, Naučna knjiga.
8. Flejvel, Dž. H., 1967, »Genetičeskaja psihologija Zana Pijaže«, Moskva, Izdateljstvo »Prosvetšenije«.
9. »Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta«, 1972, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, Naučna knjiga.
10. »Istraživanja u oblasti govora i jezika«, Zbornik 12, 1979, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
11. Ivić, I., 1964, »Dečije mišljenje«, Beograd, Rad.
12. Ivić, I., 1969, »Razvoj sazajnih funkcija u predškolskom uzrastu«, Pedagogija, št. 1.
13. Ivić, I., Davidović, 1972, »Struktura dečijeg mišljenja i igra deteta«, Predškolsko dete, št. 2—3.

¹ Pričući tekst je le manjši del obsežnejše študije o knjigi Krune Ras. Študija se dobi v knjižnici oddelka za psihologijo v Beogradu. To je neobjavljena diplomatska naloga z naslovom »Kognitivno-psihološka analiza knjige koju je napisalo jedno dete.«

14. Ivić, I., Milinković M., Rosandić R., Smiljanić V., 1978, »Razvoj i merenje inteligencije«, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Ivić, I., 1978, »Čovek kao animal symbolicum«, Beograd, Nolit Sazveždja.
16. Jovičić, M. M., 1974, »Razvitak shvatanja kauzalnih odnosa kod dece«, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Lukić, V., 1970, »Aktivni pisani rečnik učenika na osnovnoškolskom uzrastu«, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
18. Lukić, V., 1981, »Mogućnosti primene metoda frekvencijskih rečnika u istraživanju aktivnog pisanog rečnika naše dece«, Beograd, (zagovor disertacije je bil na Filozofski fakulteti, 1981).
19. Lukić, V., 1980, »Dečiji frekvencijski rečnik«, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, interna izdaja.
20. Marjanović, A., 1973, »Govor u igri predškolskog deteta«, Predškolsko dete, št. 1—2.
21. Marjanović, A., 1975, »Jezičke igre predškolskog deteta«, Predškolsko dete, št. 2.
22. Marjanović, A., »Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta«, Predškolsko dete, št. 1—2.
23. McGhee, P. E., 1979, »Humor, Its Origin and Development«, San Francisco, Freeman W. H. and Company.
24. Mussen, P. H., 1970, »Carmichael's Manual of Child Psychology, Volume 1. Third Edition, New York, John Wiley & Sons, Inc.
25. Paivio, A., Yuille J. C. and Madigan S. A., 1968, »Concreteness Imagery, and Meaningfulness Values for 925 Noun, Journal of Experimental Psychology, Monograph Supplement, Vol. 76, No 1, Part. 2.
26. Radenković, Lj., 1981, »Razvitak poetskog izražavanja kod dece osnovnoškolskog uzrasta«, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja (rokopis).
27. Rakić, V., 1979, »Vaspitanje igrom i umetnošću«, Paraćin.
28. Stanovanovik, M., 1971, »Gramatika srpskohrvatskog jezika za gimnazije«, Cetinje, Obod.
29. Stošić, M., 1964, »Razvitak dečijeg rečnika«, 1, Beograd, Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Serija SJ št. 3, Saopštenje št. 61.
30. Vasić, R., 1979, »Faktorska analiza testova inteligencije sa figuralnim sadržajem«, Beograd, diplomatska naloga.
31. Vigotskij, L. S., 1930, »Voobraženije i tvorčestvo v školjnom vozrastje«, Gosudarstvenoe izdateljstvo RSFSR.
32. Vigotskij, L. S., 1971, »Igra i njena uloga u psihičkom razvitku deteta«, Predškolsko dete, št. 1.
33. Vigotskij, L. S., 1975, »Psihologija umetnosti«, Beograd, Nolit, Književnost i civilizacija.
34. Vigotskij, L. S., 1977, »Mišljenje i govor«, Beograd, Nolit, Sazveždja.

Dileme povezane s psihometričnim in analitičnim načinom določanja stopnje kongnitivnega razvoja

LUDVIK HORVAT

Problematika

Avtor prve razvojne skale za določanje stopnje mentalnega razvoja A. Binet je bil prvenstveno ugleden raziskovalec, ki je skušal preko obsežnega empiričnega in teoretičnega dela ugotoviti vsebino ter strukturo inteligentnosti. Pozneje je bila sama skala povsem enostransko iztrgana iz te naravne celote njegovega dela. Razvoj mentalnih testov je tekkel dalje povsem ločeno od eksperimentalnega in teoretičnega proučevanja pojava človekove inteligentnosti (po I. Ivić in sodel., 1976).

Med empiričnim proučevanjem razvoja inteligentnosti se je razvila vrsta samostojnih smeri, ki so se prvenstveno osredotočile na samo vsebino pojava in pri tem povsem ignorirale psihometrični pristop. Med temi teorijami ima posebno mesto J. Piagetova teorija razvoja kognitivnih procesov. V novejši literaturi se zlasti v povezavi s to teorijo najčešče prične diskusija o zblizevanju med dvema pristopoma proučevanja inteligentnosti: med psihometričnim in kvalitativno-analitičnim (5,7). Prve poskuse v tej smeri srečamo že pri J. Piagetovih najožjih sodelavcih (B. Inhelder), ko so skušali njegov empirični pristop uporabiti v diagnostiki mentalnega razvoja (določanje stopnje mentalne retardacije). V literaturi beležimo vrsto različnih poskusov psihometrizacije J. Piagetovih metod in tehnik ali uporabo posameznih nalog v standardnih testih (R. D. Tuddenham, A. Pinard in M. Laurendeau, M. L. Goldschmid).

Opravljeno je bilo več korelacijskih primerjav med piagetovskim pristopom in različnimi pokazatelji psihometričnih meritev (mentalna starost, IQ, globalni surovi rezultat kot pokazatelj neke intelektualne kapacitete). Najčešče so uporabljali avtorji za te primerjave naloge konzervacije, seriacije, korespondence in vseh oblik klasifikacije.

K. D. Feigenbaum (1) je preverjal hipotezo o pozitivni zvezi med uspehom reševanja nalog korespondence in konzervacije v primerjavi IQ rezultatom na Stanford-Binetovi skali pri 4 do 7. letnih otrocih. Dobil je statistično pomembno visoke pozitivne povezave. Na osnovi dobljenih podatkov zaključuje, da je kronološka starost nezadostna za pojasnjevanje razlik v uspešnosti reševanja nalog korespondence in konzervacije. Predvideva neko medsebojno vzajemnost pri uspehu na testu splošne inteligentnosti in pri reševanju nalog konzervacije kontinuiranih količin.

Do podobnih zaključkov je prišel tudi M. L. Goldschmid (2), ko je ugotovil, da so mentalno retardirani otroci komaj toliko uspešni pri reševanju nalog konzervacije kot dve leti mlajši povprečno razviti otroci. V tej študiji navaja avtor tudi korelacijske podatke za zvezo med uspešnostjo reševanja nalog konzervacije količine in rezultati na mentalnih testih: mentalna starost, IQ (po Pinter-Cunningham, Otis, Stanford-Binet) in besednjak (po WISC). Vse zveze so statistično pomembne. Zmeraj so korelacije višje z mentalno starostjo ($r = 0,50$) kot pa z IQ rezultatom ($r = 0,27$). Nekatere med obema je besednjak, ki ima srednje visoko zvezo z uspešnostjo reševanja nalog konzervacije količine ($r = 0,38$). Približno iste rezultate je dobil, če je jemal uspeh pri reševanju nalog konzervacije ali pa verbalno razlago rešitve oziroma utemeljitev odgovora. Skupni rezultat (rešitev naloge in utemeljitev odgovora) ni imel bistveno drugačne zveze s psihometričnimi variablami.

S. Modgil in C. Modgil (7) navajata vrsto študij, kjer so dobili izrazito pozitivne zveze in spet vrsto študij, kjer niso dobili statistično pomembne zveze med J. Piagetovimi nalogami in psihometričnimi variablami. Slednje so varirale od pravih razvojnih skal pa vse do klasičnih testov znanja. Najčeste citirani avtorji na tem področju so: C. E. Brauchler (1975), J. S. Carlson in K. H. Wiedl (1976), J. B. Ayers s sodelavci (1974), B. W. Brekke s sodelavci (1973), R. DeVries (1974), K. W. Galbraith (1975) in še drugi.

Temeljno psihometrično vprašanje pa v teh delih ni razrešeno in celo ne načeto, ker ga ni možno razrešiti z metodo korelacij. S. Modgil in C. Modgil (7) ga skušata obdelati v poglavju o ordinalnem skaliranju J. Piagetovih nalog, kjer naštejeta vrsto poskusov na tem področju: Peel (1969), Goldman (1965), Hamilton (1972) in drugi.

Izhodišče nam je lahko samo J. Piagetovo predavanje z naslovom »Teorije stadijev v kognitivnem razvoju« (8). Avtor trdi, če imajo ordinalne skale neko osnovo v stvarnosti, potem morajo obstajati v razvoju neki zaporedni stadiji. Priznava, da še zdaleč ni doseženo soglasje o obstoju stadijev v razvoju in pripominja, da tudi njegovo hipotezo o nujnosti zaporedja stadijev ne sprejemajo vsi avtorji. Čeprav je odkril v svojem delu na posameznih ožjih področjih mentalnega razvoja relativno dobro vidne stadije, ostaja še zmeraj odprto vprašanje, če je možno odkriti neke širše periode v psihičnem razvoju, katerih oznake bi veljale za vse dogajanje v neki periodi. Stadije v razvoju bi morali nujno označiti s celovitimi strukturami in ne z dominantnimi oblikami vedenja, kot to srečamo pri S. Freudu.

Vprašanje pa je, ali so te strukture v stvarnosti, v zavesti posameznika, ali pa so samo artefakt znanstvenikove analize. Problem je v tem, da se posameznik ne zaveda obstoja posameznih mentalnih struktur, on jih preprosto uporablja. Isto je tudi z vprašanjem formalizacije logičnih struktur, kjer ne moremo dokazati, ali smo si formalizacijo izmislili ali pa je to stvarni pokazatelj nečesa, kar je v človekovi zavesti. Te dileme so osnovne še pri vrsti nadaljnjih vprašanj, kot so: vloga socialnega okolja v kognitivnem razvoju, prehod iz enega stadija v drugi, akceleracija in drugo. Vzporejanje uspešnosti reševanja J. Piagetovih nalog z rezultati posameznih psihometričnih preizkušenj pa ima še temeljni problem na področju samega skaliranja.

Vsi testni rezultati so podani na intervalnih skalah (3). J. Piagetovim razvojnim stadijem pa nekateri teoretiki celo oporekajo lastnosti ordinalne skale. Pri svojem dosedanjem delu smo preizkušali vrsto načinov psihometrizacije J. Piagetovih nalog za proučevanje intelektualnega razvoja. Ko smo ugotavljali z retesti (v intervalu enega leta) zveze med prvimi in drugimi meritvami, smo ugotovili, da so enake za klasične psihometrične preizkušnje kot za razvojne stadije v smislu J. Piagetove teorije (4).

Ta velika povezanost nas je pri razvojnih stopnjah presenetila, saj se je pri večini oseb v tem enem letu odvijal buren razvoj. Pri prvem merjenju je bilo pri povprečni starosti 6;9 let le 10,8 % otrok že na konkretno operativni ravni mišljenja. Toda pri drugem merjenju čez eno leto pa je to stopnjo doseglo že 51,7 % vseh otrok. Da kljub temu obstaja med prvim in drugim merjenjem tako izrazita pozitivna zveza, sugerira zaključek, da ima kognitivni razvoj svojo točno zaporednost, kot predpostavlja v svojem delu J. Piaget. Če pa ta zaporednost obstaja, potem razvojni stadiji v njegovi teoriji zadostijo vsaj kriterijem ordinalnih skal.

Problem

Problem te študije je ugotoviti, če razvojni stadiji v J. Piagetovi teoriji kognitivnega razvoja zadostijo kriterijem ordinalnih skal.

Metodologija

Rezultati v tej študiji so dobljeni iz podatkov večje raziskovalne naloge z naslovom »Intelektualni razvoj predšolskega otroka«, katere nosilec je avtor te študije. V nalogi smo s pomočjo longitudinalne metode ugotavljali vpliv otrokove družine in institucionalne predšolske vzgoje na otrokov kognitivni razvoj.

1. P o s k u s n e o s e b e

Podatki so dobljeni na reprezentativnem vzorcu 203 mestnih otrok starih v povprečju 6;9 let. Vzorec otrok je proporcionalno sestavljen po spolu, socialnem izvoru in deležnosti institucionalne predšolske vzgoje. Vsa testiranja so bila opravljena pred vstopom v šolo. Šolske ocene smo zbrali ob koncu 1. razreda osnovne šole; takrat smo aplicirali tudi vse teste znanja. Ob koncu 1. razreda so bili otroci v povprečju stari 7;9 let.

2. V a r i a b l e

Vse otroke smo preizkusili z baterijo nalog J. Piagetovega tipa (konzervacija kontinuiranih količin, seriacija, multiplikativna klasifikacija) in psihometričnimi preiskusi. V tej študiji imamo sledeče variable:

a. Razvojni stadiji v smislu J. Piagetove teorije razvoja kognitivnih procesov (dalje samo — stadij):

- 1 preoperativen
- 2 prehodan
- 3 operativen

b. Psihometrizirani rezultat reševanja nalog multiplikativne klasifikacije z upoštevanom utemeljitvijo odgovora (dalje samo — klasif.)

c. Globalni rezultat na Testu za šolske novince. I. Toličiča (dalje — TŠN)

d. Globalni rezultat na Lorge-Thordikejevem testu inteligentnosti, stopnja za predšolske otroke (dalje — LTIN)

e. Prirejena oblika testa »risanje moža« po F. C. Goodenoughovi (dalje samo — RM).

f. Skupni rezultat pri preizkusu reševanja enostavnih aritmetičnih problemov (dalje — T.a.p.)

g. Globalni rezultati na testih znanja iz snovi 1. razreda:

— test znanja iz matematike (dalje — T.z.M.)

— test znanja iz spoznavanja narave in družbe (dalje T.z.n.d.)

— preizkus pisanja po nareku (dalje narek)

h. Globalni učni uspeh na koncu 1. razreda (dalje — G.u.u.)

V tej študiji je variabla a. (razvojni stadiji) neodvisna variabla, vsa druge pa so odvisne variable.

3. Postopek

Vse psihološke meritve so ovrednotene po osnovnih kriterijih, ki so postavljeni v priročnikih. Otroke smo razvrstili v posamezne razvojne stadije v skladu z J. Piagetovo razvojno teorijo na podlagi uspešnosti reševanja nalog seriacije, konzervacije količine in dvojne klasifikacije.

4. Delovna hipoteza

Razvojni stadiji si sledijo v konstantni zaporednosti (od 1 do 3) in tako zadostijo kriterijem ordinalne skale. Razdalje med stadiji na odvisnih variablah pa so različne in zato ne morejo zadostiti kriterijem intervalne skale. Razlike med stadiji pri rezultatih na odvisnih variablah so statistično pomembne.

Rezultati

Vse zbrane podatke smo računalniško obdelali. Metodologijo obdelave podatkov in samo računalniško obdelavo je opravil dr. Klas Brenk. Statistična pomembnost razlik med stadiji je računana s pomočjo enosmerne analize variance. Nadrobneje razlik med posameznimi stadiji (kategorijami na neodvisni variabli) nismo posebej testirali s t testom, ker tega ne potrebujemo za oblikovanje odgovora na zastavljeno delovno hipotezo te študije.

Tabela 1: Razlike po razvojnih stadijih glede na: skor multiple klasifikacije, LTIN in T. a. p.

stadij	klasif.		LTIN		T. a. p.		N
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
1	9,49	2,50	44,31	8,03	10,25	1,95	16
2	15,18	4,74	47,51	5,92	13,07	2,20	165
3	18,59	4,55	50,82	3,92	13,73	2,12	22
skupaj	15,18	4,95	47,62	6,07	12,92	2,31	203
F	17,53		5,71		13,98		
p	0,001		0,004		0,001		
$m_1 = 2$			$m_2 = 202$				

Tabela 2: Razlike po razvojnih stadijih glede na rezultate pri TŠN in RM

stadij	TŠN			RM		
	\bar{x}	SD	N	\bar{x}	SD	N
1	31,39	8,19	14	15,25	3,96	16
2	36,20	5,04	160	18,52	4,76	153
3	38,29	5,85	21	19,42	3,88	19
skupaj	36,08	5,56	195	18,33	4,70	188
F	7,07	$m_1 = 2$			4,21	$m_1 = 2$
p	0,001	$m_2 = 194$			0,01	$m_2 = 187$

Tabela 3: Razlike po razvojnih stadijih glede na rezultate pri testih znanja

stadij	T. z. m.		T. z. n. d.		narek*		N
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
1	21,25	3,15	13,44	4,80	9,75	11,52	16
2	24,24	3,78	18,08	4,31	3,61	3,46	165
3	24,73	3,13	19,78	4,77	3,27	3,48	22
skupaj	24,05	3,75	17,90	4,60	4,06	4,86	203
F	5,24		10,38		13,41		
p	0,006		0,001		0,001		
$m_1 = 2$			$m_2 = 202$				

* Rezultat pri preizkušnji »narek« je izražen s številom napak in zato so trendi nasprotni kot pri vseh ostalih odvisnih variablah.

Tabela 4: Razlike po razvojnih stadijih glede na globalni učni uspeh

stadij	G. u. u.		
	\bar{x}	SD	N
1	3,38	0,81	16
2	4,26	0,75	165
3	4,50	0,74	22
skupaj	4,21	0,79	203
F	11,87		
p	0,001		
$m_1 = 2$		$m_2 = 202$	

Diskusija

Dobljeni rezultati v celoti potrjujejo teoretično izhodišče te študije in zastavljeno delovno hipotezo. Pri vseh odvisnih variablah od testov splošne intelektualne kapacitete do testov znanja in globalnega učnega uspeha smo našli jasen porast rezultatov od stadija 1 do stadija 3, ki označuje najvišji nivo kognitivnega razvoja v tem starostnem obdobju. Prehod iz preoperativnega stadija na operativni stadij miselnih procesov se na odvisnih variablah kaže v statistično pomembnem porastu rezultatov. To nam dovoljuje zaključek, da razvojni stadiji, kot jih definira v svoji teoriji J. Piaget, v tem razvojnem obdobju niso artefakt naše analize, marveč nekaj kar verjetno resnično obstaja v stvarnosti in se odraža skozi uspešnost reševanja raznovrstnih preizkusenj. Doslednost v porastu rezultatov od stadija 1 preko stadija 2 do stadija 3 pa nadalje dovoljuje zaključek, da ti razvojni stadiji v celoti zadostijo kriterijem ordinalnih skal (3), kar je J. Piaget že sicer sam predvidel v svojih razpravah (8). Velikost razlik po odvisnih variablah pa med stadiji variira odvisno od uporabljenega instrumenta. Razlike med stadijem 1 in 2 niso nikoli enake razlikam med stadijema 2 in 3, kar pomeni, da tako opredeljeni razvojni stadiji ne zadovoljujejo kriterijem intervalnih skal.

Zanimivo je, da smo pri globalnem šolskem uspehu izraženem z ocenami dobili enake trende kot pri psihometričnih preizkusih, čeprav ima šolska ocena vse značilnosti ordinalne skale, medtem ko se psihometrizirani rezultati reševanja multiplikativnih klasifikacij z verbalno utemeljitvijo obnaša nasproti razvojnim stadijem kot instrument na intervalni skali merjenja. Da med stadiji niso enake razlike na odvisnih variablah, ponuja zaključek, da kognitivni razvoj ni linearno kontinuiran proces. Ravno to pa nas mora voditi k veliki previdnosti pri korelacijskem vzporejanju razvojnih stadijev z rezultati različnih psihometričnih preizkusov. Iz rezultatov je razvidno, da so razlike med preoperativnim in prehodnim stadijem dosledno večje kot pa med prehodnim in operativnim.

Ti rezultati lahko pomenijo solidno osnovo za uvod v preciznejše metodološko proučevanje zastavljenega problema.

LITERATURA

1. Feingenbaum K.D.: Task complexity and IQ variables in Piaget's problem of conservation, *Child Development*, Vol. 34, str. 423—432, 1963
2. Goldschmid M.L.: Different Types of Conservation and Nonconservation and Their Relation to Age, Sex, IQ and Vocabulary, *Child Development*, Vol. 38, str. 1229—1245, 1967
3. Guilford P.J.: Osnovi psihološke i pedagoške statistike, Beograd, 1969
4. Horvat L.: Vpliv sistematične predšolske vzgoje na otrokov intelektualni razvoj s psihometričnega in kvalitativno-analitičnega vidika, Ljubljana, 1983 (doktorska teza)
5. Ivić I., Milinković M., Rosandić R., Smiljanić V.: Razvoj i merenje inteligencije, Beograd, 1976
6. Ivić I.: Razvoj pojmov konzervacije, *Psihologija*, št. 1—2, str. 3—18, 1972
7. Modgil S., Modgil C.: *Piagetian Research*, Volume 4, London, 1976
8. Pijaže Ž., Inhelder B.: *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd 1978
9. Pijaže Ž.: *Psihologija inteligencije*, Beograd 1968

Prehod s konkretnega na formalno-logični nivo mišljenja

MAJA ŠTANTE, MOJCA WINTER

1. J. Piagetova teorija kognitivnega razvoja

V sodobni psihologiji je Piagetova teorija vodilna med teorijami stadijev v kognitivnem razvoju. Te teorije predpostavljajo, da kognitivni razvoj poteka skozi razvoj stadijev, ki se med seboj kvalitativno ločijo. Piaget smatra, da je zaporedje stadijev konstantno in da je vsak stadij nujno potreben za nastanek naslednjega, hitrost razvoja pa variira od posameznika do posameznika zaradi individualnih razlik, različnih spodbud okolja itd. Sam Piaget priznava, da ni doseženo popolno soglasje o obstoju stadijev, kakor tudi, da njegova hipoteza o konstantnosti zaporedja stadijev ni splošno sprejeta. Ugotovil je obstoj relativno dobro definiranih stadijev na nekaterih omejenih področjih. Še vedno pa je ostalo odprto vprašanje, ali resnično obstajajo neki splošni celoviti stadiji v razvoju, oziroma široke periode razvoja z značilnostmi, ki bi bile karakteristične za vse dogodke v določeni periodi.

Vsekakor pa je stadije treba označiti s celovitimi strukturami, ker bi bil na področju spornavnih funkcij drugačen pristop vprašljiv.

Piaget in sodelavci skušajo odkriti sisteme, ki vsebujejo vse svoje elemente in katerih zakoni veljajo za vse elemente sistema. Tekom razvoja se strukture integrirajo tako, da so nižje vsebovane v višjih. Še vedno pa ostaja odprto vprašanje ali te strukture obstajajo v stvarnosti ali pa so samo izum znanstvene analize. Subjekt se namreč struktur ne zaveda, temveč jih samo uporablja. Isti problem nastopi tudi takrat, ko želimo formalizirati logične strukture, da bi jih dokazali — ali je ta formalizacija res izraz tistega, kar obstaja v človeški zavesti.

Piaget razlikuje tri periode kognitivnega razvoja:

- senzomotorična perioda (0 do 2. let)
- perioda priprave in organiziranja konkretnih operacij ter konkretne operacije (od 2—3 leta do 9—12 let)
- perioda priprave in organiziranja formalnih operacij ter formalne operacije (od 11 do 15 let in naprej)

Periode se delijo v podperioide in stadije. Vsaka od teh period vsebuje svojstveno, značilno strukturo intelekta, ki se spreminja skozi razvoj in pomeni obliko dinamične ekvibracije. Perioda obsega pripravo, nastanek (podstadij A) in ekvibracijo (uravnoveženje — podstadij B) določene struktu-

re. Ob zaključku svojega razvoja vsebuje vsaka perioda elemente, ki bodo nujno pripeljali do nastanka naslednje, višje.

Piaget smatra, da lahko razvoj mišljenja psihološko opazujemo z dveh vidikov, ki sta različna, obenem pa se dopolnjujeta: z vidika pogojev ekvilibracije in z vidika nastanka struktur. S prvega vidika se nam mišljenje v vsaki od svoji oblik kaže kot izhajajoče iz manj uravnoveženih stanj, torej je treba ugotoviti razloge boljše oz. slabše uravnoveženosti. Z vidika struktur pa je treba določiti zaporedje struktur in njihov nastanek.

1.2. Formalno-logični nivo mišljenja

1.2.1. Formalno-logično mišljenje z vidika ekvilibracije

Prva značilnost formalno-logičnega mišljenja je, da se realno podredi možnemu, kar pomeni, da dejstva razumemo kot izvršene realizacije iz unije možnih transformacij — mišljenje je hipotetično-deduktivno. Dedukcija ne izhaja iz direktno opažene realnosti, temveč iz hipotetičnih izjav, torej iz propozicij, ki formulirajo hipoteze ter iz podatkov, ki so neodvisni od njihove dejanske lastnosti. Tako od začetka poveže možno in nujno, saj zaključke strogo deducira iz premis, v katerih poudarja možno, preden se le-to pridruži realnemu.

Druga značilnost formalno-logičnega mišljenja je, da objekte zamenjajo verbalne izjave, kar pomeni, da daje prednost logiki propozicij, pred logiko razredov in relacij, ki se je izvajala na objektih. To ne pomeni, da formalno-logično mišljenje lahko zreduciramo na zmožnost prevajanja v besede tistega, kar bi lahko konkretno izvršili brez njihove pomoči. Formalno-logično mišljenje se uveljavi najprej ravno pri poteku eksperimentalnih manipulacij, saj omogoča množico novih operacij, ki posredujejo med organizacijo izkušenj in podatki, dejstvi. Propozicionalna logika torej ni verbalna logika, temveč je predvsem logika vseh možnih kombinacij mišljenja, ki lahko nastanejo pri eksperimentalnih problemih ali pa pri čisto verbalnih vprašanjih. Vsekakor vse te dodatne kombinacije zahtevajo verbalno podporo, vendar nikakor ne moremo reči, da je ta podpora bistvo propozicionalne logike. Bistvo je zmožnost kombiniranja, zaradi katere je realnost vpletena v celoto možnih hipotez, ki so združljive s podatki.

Tretja značilnost formalno-logičnega mišljenja je sistem operacij na drugo potenco. Operacije na drugo potenco so operacije, ki vzpostavljajo relacije med relacijami (npr. proporci). Jasno je, da te operacije le na nov način izražajo splošno karakteristiko formalno-logičnega mišljenja, namreč zmožnost preseči okvir transformacij, ki se izvajajo direktno na objektih (operacije na prvo potenco — konkretne operacije) in jih podrediti sistemu deduktivno-hipotetičnih kombinacij, torej možnim transformacijam.

Vidimo torej, da je bistvena značilnost formalno-logičnega mišljenja v značilnem odnosu med realnim in možnim, kjer se realno podredi možnemu, vse možnosti pa so v začetku enakovredne. Iz tega odnosa izvira tudi struktura mišljenja.

Na nivoju konkretno-logičnega mišljenja je polje ekvibracije še omejeno tako zaradi oblike operacij (direktna strukturacija dejanskih podatkov: seriacija, klasifikacija itd., ki zahteva konkretno vsebino) kot zaradi odpora vsebine (ne generalizira preko vsebine), tako da je instrument koordinacije pomanjkljiv, saj je možno le direktni podaljšek realnega.

Na formalno-logičnem nivoju mišljenja pa zaradi obstoja operacij na drugo potenco ter zaradi ločitve oblike od vsebine (možna je generalizacija ne glede na vsebino) polje ekvibracije ni omejeno. Ekvibracija je na tem nivoju najbolj stabilna, vendar obsega največje število operacij.

Sistem formalno-logičnega mišljenja je uravnotežen, ko so operacije, ki jih subjekt obvlada, elementi take strukture, kjer so operacije mobilne in reverzibilne, kar pomeni, da so sestavljive na vse načine (mreža), vendar z možnostjo vrnitve.

1.2.2. Strukture formalno-logičnega mišljenja

Za strukture formalno-logičnega mišljenja je značilen obstoj kombinatorike, ki je lastna konstrukciji tako imenovane »celote delov«, oziroma uporaba propozicionalnih operacij.

Razlika med konkretno-logičnimi strukturami in formalno-logičnimi strukturami je v tem, da kot prvo, elementarna grupiranja (klasifikacije in relacije) konkretno-logičnih struktur predstavljajo le »pol-mrežo«, medtem ko celota delov formira mrežo, strukturo, v kateri obstaja kombinacija povezav med n in n različnimi prisotnimi elementi. In drugo, operacije, ki se izvajajo nad to »celoto delov« zdrružujejo inverzijo in reciprociteto. Torej je prisotna edinstvena grupa, ki povezuje inverzije in reciprocitete elementarnih grupacij, kar pripelje subjekt do tega, da konstruira »celoto delov«.

Pogoji za prehod konkretno-logičnih v formalno-logične strukture

Potem, ko se na nivoju konkretno-logičnega mišljenja, po etapah ali simultano, vendar brez povezav med njimi, strukturira določeno število kvalitativno heterogenih področij (linearne velikosti, teža, hitrost, čas itd.), se pokaže, da v velikem številu povezanih situacij ta področja interferirajo med seboj. Ker konkretne operacije napredujejo od vsebine do vsebine in bo tako realnost prej ali slej predstavljena kot mešanica vsebin, je treba ustvariti nova operatorna sredstva.

Za to ima subjekt na razpolago dve metodi, ki ju uporablja simultano: ali išče možnost usklajevanja rezultatov konkretnih operacij, ali pa poskuša uskladiti konkretne operacije same. Prva metoda (A) se sestoji iz disociacije neobdelane realnosti oziroma vsebin, ki so jih konkretne operacije strukturirale tako, da se rezultati teh operacij usklajujejo v funkciji različnih možnih kombinacij. Z drugo metodo (B) pa usklajuje različne grupacije razredov in relacij v en sam popoln sistem. Osnova obeh metod je kombinatorika. Kako nastane ta kombinatorika?

(A) Na nivoju konkretnih operacij subjekt klasificira, ureja, usklajuje dejstva tako, da jih registrira direktno, brez kritike, ki izvira iz izkušenj in brez sistematične metodološke previdnosti, saj konkretne operacije strukturirajo realnost po področjih. Prej ali slej pa subjekt pri problemih, kjer različna področja strukturacij interferirajo med seboj, naleti na rezultate, ki so delno koherentni obenem pa kontradiktorni. Četudi pride do nekih zakonov s pomočjo konkretne analize, uporabo konkretnih regulacij, se velikokrat pojavijo tudi izjeme, ki se jih ne da interpretirati. Na začetku bo seveda zanemarljivo bodisi delne regulacije, bodisi izjeme, vendar ker se vse bolj resno zaveda zahtev, ki izvirajo iz izkušenj, se znajde v brezizhodni situaciji, vsaj s stališča preproste konkretne deskripcije surovih dejstev.

Tako se uveljavi nova eksperimentalna navada, ki je nakazana že na konkretno-operativnem nivoju, vendar se generalizira šele na formalnem — disociacija faktorjev. Disociacija na konkretnem nivoju je disociacija z negacijo (reverzibilnost je zastopana samo v obliki negacije ali inverzije, ne pa tudi v obliki reciprocitete), kar pomeni, da subjekt v primerih, ko faktorja ne more izločiti, ker je obvezno prisoten (teža, dolžina, ...), ne ve, da bi ga lahko nevtraliziral — sposoben ga je samo variirati. Druga razlika med elementarno disociacijo na konkretno-operativnem nivoju in formalno disociacijo je v tem, da subjekt določen faktor X izloči zato, da bi ugotovil, ali ima kako aktivno vlogo in ne zato, da bi ugotovil, kako variira faktor Y. Za formalni nivo pa je značilno ravno to, da subjekt izloči faktor X ne samo zato, da bi kontroliral njegov vpliv, temveč tudi zato, da bi proučil vpliv faktorja Y brez motenj s strani faktorja X.

Ravno ti odkritji, da lahko faktorje disociiramo tudi z nevtralizacijo in ne samo z izločanjem, ter, kar je še bolj pomembno, da moramo faktor izločiti ne samo zaradi analize njegovega delovanja, temveč tudi zaradi ugotavljanja delovanja preostalih prisotnih faktorjev, omogočata generalizacijo disociacije na vse primere tekom formalnega stadija.

Potreba po izključitvi določenega faktorja, da bi lahko variirali drugega, je nastala iz inverzije konstrukcij korespondenc, ko se vse bolj teži k disociaciji oziroma k abstrahiranju, namesto asociativnosti in multiplikaciji. Do tega pride v pogojih pretirane kompleksnosti in kontradikcij, značilnih za golo izkušnjo.

Izključitev vpliva faktorjev pa je treba posplošiti tudi na primere, ko to ni izvedljivo s pomočjo negacije. Na formalno-logičnem nivoju je faktor nevtraliziran z izenačenjem prisotnih odnosov, kar predstavlja recipročnost. Tako disociacija na formalno-logičnem nivoju vpelje reverzibilnost na osnovi reciprocitete in inverzije, ter obe obliki reverzibilnosti uporablja vzporedno in funkcionalno enakovredno.

Zmožnost disociacije faktorjev pa subjektu odpira nove možnosti kombiniranja. Ker se obenem, zaradi sprejete metode, neprestano sprašuje ali ni česa pozabil, bo najprej povezal vse faktorje med seboj s pomočjo primerjave $2 : 2$, $3 : 3$ itd. Med temi osnovnimi možnimi povezavami (kar je še vendo možno tudi na konkretno-logičnem nivoju — multiplikativne operacije) bo iz celote možnih kombinacij izbral tiste, ki jih je možno dokazati. Ob tej priložnosti torej nujno nastopi kombinatorika, saj se disociacija faktorjev

konča z določenim številom različnih možnosti, ki se izražajo preko implikacije (p implicira q), disjunkcij (ali p , ali q , ali oba), inkompatibilnosti (ali p , ali q , ali nobeden) itd. Ker subjekt, na temelju predhodnih pridobitev, razpolaga s celo skalo možnih kombinacij, je jasno da one usmerjajo disociacijo faktorjev. Če pa subjekt te možnosti ne upošteva in odkriva sredstva za disociacijo faktorjev na nivoju konkretnih operacij, ga bodo te disociacije že spet pripeljale do take kombinatorike. Dokazljive kombinacije namreč variirajo od situacije do situacije, v vsaki situaciji pa odkrivanje dokazljive kombinacije zahteva izbiro med možnimi asociacijami. Skratka, disociacija faktorjev nujno pripelje do medsebojnega kombiniranja med n in n asociacijami osnove. Preproste operacije multiplikacije ali korespondence, ki so povzročile osnovne povezave med asociacijami, nadomesti kombinatorika, ki je značilna za »celoto delov«.

(B) Tudi koordinacija konkretnih operacij pripelje do kombinatorike, ki je vsebovana v propozicionalni logiki, torej v formalno-logičnem mišljenju. Ko so različni vidiki situacije, ki lahko pripeljejo do rešitve, enkrat klasificirani, izenačeni itd., se pojavi potreba po združitvi izpeljanih operacij v en sam sistem, kar pa ni mogoče, če ne zgradimo njihove »celote delov«. Na stadiju konkretnega mišljenja obstaja bodisi za razrede ali za relacije (nikoli pa za oboje skupaj) grupa, ki je bolj splošna od drugih — multiplikativna grupacija. Tak način grupiranja pripelje do konstrukcije elementarnih povezav. Problem je zdaj v tem, da se je treba odločiti, katere asociacije so resnične in kakšen pomen jim lahko pripišemo. Odločitev oziroma izbira poteka zahvaljujoč preprostim operacijam klasificiranja, ki pa so uporabljene na asociacijah in posplošene na vse možne primere. Subjekt združuje posamezne možnosti, kot da gre za posamezne objekte, ki imajo skupne značilnosti, kar pomeni, da na realnost deluje tako, da združuje povezave, se pravi situacije, v katerih se elementi pojavljajo skupaj, ali eden brez drugega, ali itd.

Subjekt torej, izhajajoč iz celote multiplikacij (npr. $XY + X'Y + XY + X'Y'$), zgradi svoje »celoto delov« oziroma aplicira najbolj preproste grupacije (klasifikacije) na najbolj splošnih grupacijah. To ga pripelje do neke vrste grupacije na drugo potenco, ki koordinira vse grupacije v nek višji sistem, v katerem se lahko vse direktno povežejo med sabo. Posledice razvoja formalnega mišljenja so naslednje:

1) Novi sistem predstavlja posplošeno klasifikacijo ali celoto vseh možnih klasifikacij. To pa je natančno tisto, kar predstavlja strukturo mreže.

2) Negacija neke kombinacije je celota ostalih oz. njen komplement. Na primer negacija konjunkcije ($X \cdot Y$), je $X'Y + XY + X'Y'$, kar je inkompatibilnost (X/Y).

3) Tak sistem združuje inverzije in reciprocitete. Tako nastane grupa štirih transformacij (INRC, I-identiteta, N-inverzija, R-reciprociteta, C-korelativna ali dvojna transformacija oz. inverzija reciprocitete).

4) Kombinatorno sestavljanje poteka direktno na bolj kompleksnih združbah in njihovih transformacijah namesto direktno na objektih, njihovih razredih in relacijah. Mišljenje je odvisno od realnega, ki je v funkciji možnega.

5) Kombinatorno sestavljanje poteka na osnovi propozicij. Propozicije predstavljajo le preproste možnosti, sestavljanje pa pomeni združevanje ali ločevanje teh možnosti tako, da to sestavljanje ne poteka več na osnovi objektov, temveč na osnovi pravilnosti oziroma nepravilnosti kombinacij.

Povzamemo lahko, da so bistvene značilnosti formalno-logičnega mišljenja z ozirom na konkretno-logično naslednje:

- razsojanje na podlagi hipotez oziroma propozicij
- struktura mreže omogoča povezavo med n in n elementi
- združitev dveh tipov reverzibilnosti (inverzije in reciprocitete) v enoten sistem (grupa dveh reverzibilnosti ali INRC).

Formalno-logično mišljenje je sicer nastalo na poti koordiniranja konkretnih grupacij v enoten sistem (na drugo potenco), vendar se izvaja na možnih kombinacijah in ne več na objektih samih. Tako se dokončno oblika loči od vsebine. Čeprav so začetki takega razsojanja zelo nesigurni in nekompletni, so vendar usmerjeni k novi obliki ekvibracije, ki jo karakterizira nova strukturna celota, ki nastaja iz mreže in grupe dveh reverzibilnosti obenem. Tako ekvibracijo subjekt prej ali slej doseže, saj je nemogoče koordinirati operacije, ne da bi pristali v sistemu nujnih kompenzacij.*

2. Analiza nekaterih problemov v zvezi s stadijem formalno-logičnih operacij

Piaget sam priznava, da so bili vsi njegovi eksperimenti narejeni na otrocih iz socialno-kulturno privilegiranega okolja, zato ni presenetljivo, da so se v študijah, ki so bile izvedene v manj razvitih predelih posameznih dežel, kazale razlike v hitrosti razvoja. Te razlike so še posebej očitne na nivoju formalnih operacij. Tako se lahko čas formiranja teh operacij pomakne z 11. do 15. leta na 15. do 20. leta. V zelo neugodnih razmerah obstaja možnost, da ga nekateri sploh ne bi dosegli. To pa ne pomeni, da so formalne strukture izključno produkt socialnih vplivov, kajti ne smemo zanemariti endogenih faktorjev v vsakem posamezniku. Stopnjo formalnih operacij bi po tej razlagi ob ugodni socialni stimulaciji lahko dosegel vsak normalno sposoben posameznik.

Možna je tudi druga interpretacija, ki bi upoštevala spreminjanje sposobnosti posameznika s starostjo, saj je dobro znano, da se sposobnosti posameznikov progresivno diferencirajo s starostjo. Obstajajo določeni vzorci vedenja, ki so najprej podrejeni splošnemu razvoju. Na določeni stopnji razvoja pa postanejo pomembnejše individualne sposobnosti, ki ustvarijo veliko večje razlike med posamezniki. Primer za to je razvoj risanja, ki je v začetku podrejen razvoju intelekta, kar se kaže v določenih stadijih, ki jih posplošimo na vse individuume; s pojavom perspektive v risbi pa se ta splošen razvoj konča in nadaljuje individualen, glede na sposobnosti. Zato so razlike med risbami odraslih veliko večje kot med risbami otrok.

* Snov tega poglavja je povzeta po viru št. 2.

Na podlagi napisanega bi lahko postavili naslednje hipoteze: če se formalno-logične strukture ne pojavijo pri vseh otrocih v starosti 14 do 15 let in je pojavljanje tega stadija manj splošno kot pojavljanje konkretnega pri 7 do 10 let starosti, je to morda zaradi progresivne diferenciacije sposobnosti. Glede na to bi samo posamezniki, ki so nadarjeni na področju logike, matematike in fizike, lahko dosegli opisane strukture formalno-logičnega mišljenja, medtem ko jih ostali ne bi. To pa bi pomenilo, da stadij formalno-logičnega mišljenja ne bi bil več splošen stadij v razvoju intelekta, temveč le določena stopnja napredka pri specializaciji strukture.

Lovell (1968) trdi, da določen del adolescentov, ali sploh ne doseže formalno-logičnega mišljenja, ali pa ga samo na nekih omejenih področjih ali pa le za krajše obdobje. Pri tem se opira na štiriletno longitudinalno študijo na učencih, ki jo je napravil Huges (1965), ki kaže na počasno napredovanje med poprečnimi (normalnimi) in celo sposobnejšimi učenci. Podobne rezultate so dobili tudi mnogi drugi raziskovalci.

Najbolj verjetna pa je zadnja hipoteza, s katero bi uskladili koncept stadijev v razvoju z idejo o progresivni diferenciaciji sposobnosti. Vsi normalni individuumi naj bi dosegli nivo formalnih operacij do 20. leta starosti. Ta nivo bi dosegli le na področju, kjer se njihove sposobnosti najbolj razvijejo in pri poklicni specializaciji. Način uporabljanja teh formalnih struktur pa ni nujno enak v vseh primerih.

Pri svojih raziskavah formalnih struktur je Piaget uporabljal precej specifične vrste eksperimentalnih situacij, zgolj s področja fizikalnega in matematično — logičnega mišljenja. Zdele so se mu najbolj primerne za šolske otroke, ki jih je testiral. Vprašljivo pa je, ali so te situacije v osnovi dovolj splošne in ali je potemtakem možna njihova uporaba v različnih šolskih in profesionalnih okoljih. Obstaja možnost, da bi ljudje, ki ne uporabljajo direktno matematično — logičnega mišljenja (so usmerjeni na druga področja, npr. umetnost, pravo ipd.), slabše reševali naloge s področja formalnega mišljenja kot šolski otroci, ker so že pozabili na določena znanja, ideje, ki pa so šolskim otrokom še zelo blizu. S tem pa ni rečeno, da na svojem poklicnem področju niso zmožni formalnega mišljenja.

2.1. Dialektična teorija kognitivnega razvoja K. F. Riegla

Riegel se ne strinja s Piagetom, da je formalno-operativna inteligenca značilna za mišljenje zrele, odrasle osebe. Pravi, da Piagetova teorija, ki je osnovana na dialektiki mehanizma asimilacija — akomodacija, ki vodi v adaptacijo in readaptacijo, ni sposobna razložiti zrelega mišljenja. Po Piagetovi teoriji tudi kognicija otroka s starostjo izgublja dialektičnost in tako tudi značaj kreativnosti. Zato imenuje Riegel Piagetovo teorijo kognitivnega razvoja »teorija alienacije«; saj bi se moral otrok vrniti k dialektičnim osnovam mišljenja, da bi dosegel zrelost.

Zaradi teh pomanjkljivosti Piagetove teorije, posebno pri razlagi mišljenja odrasle osebe, predlaga Riegel modificiran model kognitivnega razvoja.

Izhodišče mu je vprašanje, ki se nanaša na Piagetovo teorijo zaporedja stadijev; namreč, kaj se zgodi z vedenjem ali operacijami značilnimi za nižji stadij razvoja na kasnejšem stadiju. Piaget tega nikoli ni razčlenjeval, saj se struktura prejšnjega stadija vključuje v strukturo razvitejšega stadija. Ali se torej sheme senzomotoričnega stadija izgubijo, ali pa se transformirajo v preoperativne in v tiste na višjih nivojih? Riegel pravi, da bi bilo bolj razumljivo, da individuum lahko istočasno operira na različnih nivojih kognitacije, ali pa izbira enega za eno področje aktivnosti, drugega pa za drugo. To pa tudi pomeni, kar je verjetno mislil tudi Piaget, da posameznik ne uporablja iste stopnje kognitivnega razvoja v razsojanju na vseh področjih aktivnosti. Piaget pa tega ni več razčlenjeval, saj ni povedal, pod kakšnimi pogoji se pojavlja preklapljanje med stadiji, niti pravil ali principov, ki bi determinirali izbor.

Tako Riegel predlaga, da naj bi posameznik na vsaki stopnji razvoja lahko direktno napredoval v temu stadiju ustrezno obliko dialektičnih operacij in bi tako dosegel stopnjo zrelega mišljenja. Takšna teorija nam lahko tudi bolje razloži razlike med posamezniki, ki naj bi dosegli zrelo mišljenje. Posamezniki lahko dosežejo dialektično zrelost ne da bi kdajkoli prešli periodo formalnih operacij ali celo konkretnih. V nasprotju s Piagetovim principom uravnoteženja, naj bi bil posameznik na stopnji dialektičnih operacij sposoben sprejeti, da so kontradikcije osnova mišljenja in da tolerira konfliktno operacije, ne da bi jih uravnoteževal pod vsakimi pogoji.

Če Piaget dopusti, da ima posameznik eksplicitno ali implicitno možnost izbora operiranja na različnih nivojih mišljenja, odvisno od področja aktivnosti, potem je s tem praktično tudi prisiljen opustiti princip uravnoteženja, oziroma ta izgubi vlogo kot jo ima v Piagetovi teoriji. Riegel pravi, da so dialektični konflikti in pa kontradikcije osnovna značilnost mišljenja. V nasprotju s Piagetom trdi, da na nivoju dialektičnih operacij posamezniku ni treba uravnoteževati konfliktov, ampak je pripravljen živeti s temi kontradikcijami. Riegel jih celo sprejme za osnovne značilnosti mišljenja in kreativnosti.

3. Eksperimentalne študije s področja formalno-logičnega mišljenja

Huges (1965) je v štiriletni longitudinalni študiji na učencih identificiral nek splošni faktor kot sestavino formalno-operativnih veščin, kar v bistvu predvideva tudi Piaget, ko pravi, da je za stadij formalno-logičnih operacij značilna sposobnost upoštevanja vseh možnih odnosov v problemski situaciji. Poleg tega pa so formalne operacije, ki temeljijo na propozicijah, internalizirane, reverzibilne akcije, ki so usklajene v integralni sistem. Do podobnih zaključkov kot Huges sta prišla tudi Lovell in Butterworth (1966), ki sta delala študijo o razumevanju proporcionalnosti in o formalnem mišljenju. Potrdila sta hipotezo, da je shema proporcev odvisna od nekakšne centralne intelektualne sposobnosti, ki vpliva na uspešnost reševanja na vseh nalogah.

Ta problem so raziskovali tudi v raziskavah, ki so se sicer ukvarjale z razvijanjem testov formalnega mišljenja.

Bart (1971) je v svoji raziskavi tudi preverjal hipotezo o enotnem faktorju formalno-operativnih veščin. Pri preizkušanju je uporabil formalno-operativ-

ne naloge (ki so jih uporabljali Piaget in sodelavci), teste formalno-operativnega sklepanja in test splošne intelektualne sposobnosti. Rezultati so pokazali, da imajo formalno-operativne spretnosti bifaktorsko strukturo in bi zato težko govorili o neki celoviti strukturi. Prvi faktor naj bi bil osnovni faktor formalnih operacij, drugi pa faktor vsebine, ker ločuje med seboj rezultate na nalogah formalnega mišljenja od skonstruiranih testov za merjenje le-tega.

Gray (1975) je v študiji o faktorski strukturi konkretnih in formalnih operacij potrdil obstoj različnih kognitivnih struktur in njihovo logično osnovanost. Dobil je dva izrazita faktorja formalnega mišljenja: hipotetično-deduktivnega mišljenja in kombinatornega (permutacije) mišljenja. Vrednost njegovih rezultatov je tudi v tem, da jih je dobil na nalogah, ki niso Piagetovega tipa, kar pomeni, da je možna generalizacija Piagetovega sistema.

Nekaj študij obravnava tudi vpliv treninga na razvoj formalnih struktur. Na primer Tomlinson — Keasey (1972) je imela v svoji študiji tri skupine subjektov (dekleta v starosti 11;9 in 19;7 let in žene 54 let). S predhodnim testiranjem s Piagetovimi nalogami je ugotovila, da je bilo na formalnem nivoju 32 % deklet v prvi skupini (4 % na formalnem B), 67 % deklet druge skupine (23 % na formalnem B) in 54 % žensk (17 % na formalnem B). Glede na te rezultate se je po krajšem treningu pokazal pomemben napredek v vseh treh skupinah, vendar le na tistih nalogah, ki so bile ponovljene. Ni bilo generalizacije na podobne naloge. Avtorica zaključuje, da je najvišja stopnja formalnih operacij zelo redko dosežena in je očitno odvisna od razpoložljivih struktur, izkušenj in morda tudi od interesa.

Tudi v drugih podobnih študijah se pokaže zelo slaba generalizacija struktur. To pa govori v korist ideji o aktivaciji kognitivnih struktur. Pri tem pa je vprašljiva, ustreznost metod treninga in pa trajnost osvojenih formalnih shem. Osnovna pomanjkljivost pa je v tem, da so poskušali razvijati formalno strukturo prek treninga posameznih shem. Trening je bil osredotočen predvsem na produkt mišljenja, ne pa na proces, ki je bistvo formalno-logičnega mišljenja.

Collis (1973) je v svojo raziskavo »Zmožnosti otrok pri operiranju z elementarnimi matematičnimi sistemi« vključil otroke v starosti od 7 do 17 let. Uporabil je materiale s področja matematičnega mišljenja in Piagetov model in pokazal, da otroci, ki niso dosegli nivoja formalno-logičnega sklepanja, ne morejo uspešno reševati nalog v okviru abstraktnega matematičnega sistema. Ti otroci ne sklepajo v okviru definiranega sistema, temveč po analogiji s podobnimi sistemi. Problem je v tem, da otrok ni zmožen kontrolirati variabel, ki definirajo operacije v nekem sistemu. Collis meni, da bi pedagogi morali biti seznanjeni z značilnostmi strategij mišljenja na različnih stopnjah razvoja mišljenja po Piagetu — vsebina učnih načrtov bi morala biti usklajena s Piagetovo kognitivno teorijo.

Obstojata veliko študij, ki primerjajo Piagetov teoretični model z uspehom pri matematiki, nekateri pri fiziki in kemiji. Na podlagi raziskav so bili izdelani tudi nekateri programi, ki naj bi zboljšali kvaliteto pouka in to tako, da se učne zahteve prilagodijo stopnji posameznikovega kognitivnega mišljenja.

LITERATURA

- 1 Ferguson G. A., *Statistical Analysis in Psychology and Education*, MacGraw-Hill, Tokyo, 1976
- 2 Inhelder B., Piaget J., *De la Logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*, Paris, 1970
- 3 Neimark D. E., *Current Status of Formal Operations Research*, *Human Development* 22 (1979), str. 60—67
- 4 Modgil C., Modgil S., *Piagetian Research Volume 4*, London, 1976
- 5 Modgil S., *Piagetian Research a Handbook of Recent Studies*, London, 1974
- 6 Piaget J., Inhelder B., *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd, 1978
- 7 Piaget J., *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, *Human Development* 15 (1972), str. 1—12
- 8 Piaget J., *Psihologija inteligencije*, Nolit, Beograd, 1977
- 9 Riegel K. F., *Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development*, *Human Development* 16 (1973), str. 346—370
- 10 Riegel K. F., *Toward a Dialectical Theory of Development*, *Human Development* 18 (1975), str. 50—64

Povezava med moralnim presojanjem in nekaterimi kognitivnimi faktorji

MAJA ZUPANČIČ

1. Teoretična utemeljitev problema:

Danes moralni razvoj definirajo in proučujejo s svojega zornega kota v glavnem kognitivne, psihoanalitične in behavioristične psihološke orientacije. Za kognitivno je značilno, da moralno dejanje smatrajo kot tisto, ki temelji na zavestnem presojanju pravilnosti ali nepravilnosti dejanja. V svojih raziskavah proučujejo višje mentalne procese in miselne strukture, ki so v osnovi moralnega presojanja. Psihoanalitične teorije definirajo moralne standarde kot produkte močnih iracionalnih impulzov, ki temeljijo na potrebi obdržati te antisocialne impulze izven zavesti. Proučujejo zlasti občutke krivde, ki se pojavljajo, ko so ti standardi kršeni. Behavioristične teorije pa proučujejo učinke različnih podkepitev, ki izzovejo obnašanje, dobro v smislu kulturnih standardov. Moralno dejanje je tisto specifično dejanje, ki je naučeno na osnovi pohval in kazni.

Jean Piaget je predstavnik kognitivnih teorij o moralnem razvoju. Kognitivni razvoj smatra kot primarni, moralni pa naj bi izhajal iz njega. Oba potekata v stopnjah in v smeri vse večje ekvibracije (ravnotežja med procesom asimilacije, t.j. vklapljanje in prilagajanje novih izkušenj že obstoječim kognitivnim strukturam, in procesom akomodacije, t.j. prilagajanje že obstoječih miselnih struktur zahtevam okolja) in sta univerzalna (pojavljata se pri vseh ljudeh v enakem razvojnem zaporedju.) Razvoj omogoča otrokovo neprestano reagiranje na stanje neravnotežja med obstoječimi kognitivnimi strukturami in novimi informacijami iz okolja. Piaget meni, da socialni faktorji nimajo bistvenega pomena za otrokov razvoj, temveč ga lahko le pospešujejo oz. upočasnjujejo. Na moralni razvoj gleda kot na rezultat aktivnega procesa, ki vključuje razvoj kognitivnih struktur v sodelovanju s socialnimi izkušnjami. Bistvo moralnosti je posameznikovo spoštovanje pravil, ki jih posameznikom postavlja družba ter njegova skrb za vzajemnost medosebnih odnosov. Piageta je posebno zanimala razvojna sprememba med dvema vidikoma moralnosti: spoštovanjem in podrejanjem avtoritetam (moralni realizem) in samozapovedovanjem in samokontrolo (avtonomna moralnost).

Moralni realizem je značilen za zgodnejšo stopnjo moralnega presojanja, kit raja približno do 10 leta starosti in jo Piaget imenuje tudi stopnja heteronomne moralnosti. Otrok čuti potrebo oz. obveznost podrejati se avtoritetam

in ravnati v skladu s pravili, ki mu jih le-te postavljajo. Zanj so toga in nespremenljiva. Na človekovo obnašanje gleda le kot na popolnoma pravilno ali popolnoma napačno in misli, da nanj tako gledajo tudi drugi. Na družbena pravila pa gleda kot na fizične pravilnosti, ne pa kot na psihosocialna pričakovanja, ki se lahko menjajo. Moralno kazen doživlja kot posledico kršenja pravil, pri čemer so mu motivi kršenja nepomembni. Pravilnost in nepravilnost dejanj sodi na osnovi tega, kako velike so posledice. V tem obdobju sprejema pravila za svoje obnašanje v glavnem od staršev, učiteljev in drugih odraslih avtoritet, manj pa s strani vrstnikov.

Samozapovedovanje in samokontrola pa sta značilna za višjo stopnjo moralnega presojanja, ki jo Piaget imenuje avtonomna moralnost. Otrok na pravila ne gleda več kot na rigidna, nespremenljiva in dana od zunaj, temveč kot na nastala iz vzajemnih družbenih soglasij. Opusti svoj moralnih absolutizem in tako njegove sodbe o dobrem in slabem niso več določene samo s posledicami dejanj, ampak je velik poudarek na prisotnosti in odsotnosti namena. Na tej stopnji že odpadeta egocentrižem (otrok se je že sposoben vživeti v položaj drugega in gledati na realnost tudi z zornega kota drugih ljudi) in realizem (otrok je že sposoben ločevati med subjektivnim in objektivnim vidikom izkušenj).

Tak napredek otroku omogočata dozorevanje in socialne izkušnje. Dozorevanje se izraža v otrokovih razvijajočih kognitivnih strukturah. Socialne izkušnje pa si vedno bolj pridobiva preko interakcije s sovrstniki, ki jim je enakovreden. Vedno bolj se zmanjšujejo interakcije z odraslimi, v katerih prevladuje socializacija z opozarjanjem na posledice dejanj in na kazen. Ob interakciji z vrstniki otrok prevzema različne vloge, kar ga vzpodbuja k zavesti, da je individuum, ki sodeluje z drugimi in se od njih tudi razlikuje. Odkrije, da v podobnih situacijah misli in čuti podobno kot drugi ter da so posledice njegovih dejanj za druge in drugih zanj podobne, vendar pa so dejanja različna, če se nanje gleda z različnih zornih kotov. Prav tako si otrok pridobiva vedno večjo enakopravnost s starši in starejšimi otroki, kar mu pomaga zmanjševati njegovo enostransko spoštovanje do njih. Z njimi začne sodelovati pri postavljanju raznih pravil obnašanja in odločati o njihovih spremembah. Tako pravil ne doživlja več kot danih od zunaj. Starši lahko pospešujejo otrokov razvoj k avtonomni moralnosti s tem, da mu dajejo občutek enakosti, pri čemer poudarjajo obveznosti in pomanjkljivosti njegovih opravljenih dejanj, doma ustvarjajo atmosfero vzajemne pomoči in razumevanja, otroka manj obremenjujejo z zahtevami, katerih razlogov še ne more dojeti in katerih ni sposoben razumeti drugače kot fizične fenomene.

Piaget v svoji teoriji obravnava predvsem kognitivne dimenzije otrokovih moralnih orientacij. Opozoril pa je tudi na pomembnost socialnih izkušenj kot so izkušnje z odraslimi in vrstniki. V svoji teoriji pa je preveč zanemaril vpliv motivacije in emocij na posameznikov moralni razvoj. Emocionalne faktorje pri igri in simpatijo, ki jo je otrok deležen v zgodnjem otroštvu, le priložnostno omenja kot faktorja, ki vplivata na moralni razvoj. Vendar pa so njegove nadaljnje raziskave kot tudi raziskave drugih avtorjev pokazale,

da je moralno presojanje kot eden izmed vidikov moralnega razvoja, predvsem kognitivno utemeljeno.

Podatki, ki jih razlaga Piaget, pojasnjujejo, kako posameznik presoja dejanja drugih oseb. Vprašanje pa je, kakšen je odnos med sodbami nekoga o dejanjih drugih ljudi in presojanjem njegovih lastnih dejanj. Tudi znanje in jasno opredeljenost o pravilnem in napačnem ravnanju ter uporaba tega znanja pri vrednotenju dejanj drugih oseb še ne pomenita, da je posameznik sposoben podobno vrednotiti tudi svoje lastno obnašanje, doživljati ob njem ustrezna čustva in v skladu z njimi kontrolirati svoje obnašanje. Ko predstavniki situacijskih teorij o moralnem razvoju (po njihovem mnenju ima konkretna situacija največji vpliv na posameznikovo moralno vedenje) utemeljujejo svoje postavke, poudarjajo, da je zveza med testi znanja o moralnem obnašanju in eksperimentalnimi testi moralnega vedenja relativno nizka. Korelacije znašajo okoli 0.30 (Hartshorne, May) 4.

Ti problemi se v manjši meri nanašajo na mlajše otroke, ki so še na nižjih stopnjah moralnega presojanja. Otrokovo obnašanje je takrat zaradi verovanja v nezmotljivost avtoritet in orientacije k zunanjim kaznim bolj v skladu z njegovimi sodbami o dejanjih drugih oseb. Teže pa ugotavljamo, kako na obnašanje ljudi vpliva upoštevanje namena v situacijah, ko z njimi opravičujejo svoja moralno negativna dejanja ali takrat, ko namen služi le kot obramba pred tem, da bi se ljudje ne zavedli škodljivih posledic svojih dejanj.

Piagetu so očitali tudi samo metodo raziskovanja moralnega presojanja, t.j. klinični intervju. Pojavlja se namreč vprašanje ali dražljaj, ki predstavlja v zgodbi z intervjuja namen in posledico dejanja, to res primerno prikazuje. Novejše raziskave so pokazale, da mlajši otroci svoj odgovor na moralno dilemo razlagajo s tisto informacijo, ki se v zgodbi kasneje pojavi, pa naj bo to namen ali posledica dejanja. S starostjo pa ta tendenca upada (Feldman 1976, Austin, Ruble, Trabasso 1977) 11.

Avtorji, ki proučujejo moralni razvoj ugotavljajo, da je le ta povezan z različnimi faktorji. Med inteligentnostjo in zrelostjo moralnega presojanja običajno navajajo korelacije okoli 0.70¹, med starostjo in zrelostjo moralnega presojanja 0.50, med decentracijo in moralno zrelostjo 0.43 (Rotenberg, 1980) 11. Otroci, ki zaostajajo v razvoju operacionalnega mišljenja, kažejo zaostajanje tudi v moralnih sodbah (Sato, 1980) 12. Rotenberg (1980) 11 med impulzivnostjo in upoštevanjem namena pri moralnih sodbah ugotavlja korelacijo -0.54. Z reflektivnim navodilom pa se bistveno izboljša zrelost moralne sodbe. V otrokovem moralnem presojanju pa igra važno vlogo tudi selektivna uporaba namena. Na podlagi namena večkrat presojuje svoja dejanja ko pa dejanja drugih. Lastna dejanja presojuje na podlagi namena že pri treh letih. Ker otrok nima direktnega kontakta z nameni drugih oseb, za presojanje njihovih dejanj uporablja direktno opazljive posledice (Keasey 1978) 7. Otrok pa uporablja namen pri presojanju svojih dejanj tudi zato, da jih opravičuje. Taka uporaba namena je egocentrična, ker otrok uporablja drugačne standarde za presojanje lastnih dejanj kot za presojanje dejanj drugih oseb (Vikan 1976) 7.

Močna pozitivna zveza obstaja tudi med moralnim presojanjem in socialno ekonomskim statusom (SES) in to tudi v pogojih, kjer je kontrolirana inteligentnost 4. Razlike v moralnem presojanju med otroci različnega SES-a pripisujejo razliki v vzgoji doma, razlikam v izkušnjah izven doma (otroci nižjega SES preživijo več časa izven doma in imajo tako več kontaktov z zakoni prisile in drugimi simboli odrasle avtoritete) in razlikam v pomoči staršev pri reševanju otrokovih konfliktov.

Prispevek kognitivistov k moralnem presojanju kot delu procesa socializacije je v tem, da so poudarili, da ni pomembno samo to, katere vsebine se na otroka prenašajo in kateri socialni posredniki pri tem delujejo, temveč tudi to, kako posameznik razume vsebino, ki se prenaša.

Različni avtorji so korelirali različne kognitivne faktorje z moralnim presojanjem pri normalnih otrocih. Manj pa je znano, kako je z moralnim presojanjem pri mentalno retardiranih (MR). Ker je moralno presojanje pri normalnih otrocih kognitivno utemeljeno in se pri MR kažejo drugačne zakonitosti v razvoju kognitivnih funkcij, se lahko upravičeno vprašamo, kateri faktorji so v osnovi moralnega presojanja pri njih.

Današnja psihološka spoznanja kažejo, da enačenje starejšega MR otroka z normalnim mlajšim ni upravičeno. Oboji sicer dosežajo na testih enake kvantitativne rezultate, vendar do njih ne pridejo na enak način (Magaret, Thompson, 1949) 8. Normalni otroci na testih intelektualnih sposobnosti dosežajo svoje rezultate bolj na osnovi splošnega faktorja inteligentnosti, na dosežek MR pa bolj vplivajo slučajni faktorji, ki jih je težko identificirati.

MR otrok se razlikuje od normalnega mlajšega tudi po tem, da se pri njem različne mentalne funkcije razvijajo z drugačno hitrostjo kot pri normalnem. Pri MR otrocih zasledimo tudi drugačno organizacijo kognitivnih funkcij in celotne osebnosti (Zazzo) 8.

Globalno gledano lahko kategorije MR definiramo tudi s pomočjo razvojnih faz v Piagetovem sistemu, saj obstajajo velike podobnosti med kognitivnimi svojstvi starejšega MR otroka in mlajšega normalnega (Inhelder, Green, 1971) 8. Vendar pa obstajajo velike nenormalne oscilacije v mišljenju, t.j. kolebanja med reakcijami, ki so značilne za razvojno stopnjo, na kateri se MR otrok nahaja in reakcijami predhodnih stopenj.

2. Problem naloge je bil ugotoviti:

Ali obstajajo pomembne razilke v zrelosti moralnega presojanja med predšolskimi otroci (VVZ), šolskimi otroci (OŠ) in MR otroci (ŠTUP) ter kakšne so pri teh treh skupinah povezave med moralnim presojanjem in kognitivnimi faktorji: inteligentnost, operativnost mišljenja in kognitivni stil impulzivnost-reflektivnost.

3. Metodologija:

- a) m e t o d a : usmerjeni intervju in testi
- b) h i p o t e z a :

H_{02} : kognitivni faktorji: inteligentnost, operativnost mišljenja in kognitivni stil niso statistično pomembno povezani z moralnim presojanjem pri nobeni od treh skupin.

c) variable :

A. neodvisne:

- kronološka starost v mesecih (KS)
- mentalna starost v mesecih (MS). Pri določanju MS sem izhajala pri normalnih otrocih iz predpostavke, da KS v povprečju ustreza MS, pri MR pa sem MS določila preko IQ, ki je bil predhodno določen na WISCU-u.
- SES: srednji. Očetje imajo dokončano srednjo šolo, matere pa nimajo več kot eno stopnjo nižje izobrazbe.
- spol: moški in ženski.

Tabela št. 1: Prikaz neodvisnih variabel

	KS \bar{x}	MS \bar{x}	M	Ž	N
VVZ	81.5	81.5	7	9	16
OŠ	120	120	7	8	15
ŠPUP	121	81	8	8	16
					$N_{tot} = 47$

B. Odvisne:

— stopnja intelektualne zrelosti izražena v IQ (določen na podlagi rezultata na LTIN preko tabel. Pri testu za MR ni bilo na razpolago tabel za preračunavanje, zato je stopnja inteligentnosti izražena v sumi točk), v mentalni starosti (določena na podlagi tabel za preračunavanje sume točk testa Risanje moža v mentalno starost) ter v operativnosti mišljenja (določena preko konzervacije količine).

— kognitivni stil impulzivnost-reflektivnost. Zaradi premajhnega vzorca poskusnih oseb kognitivnega stila nisem določala in sem otroke razdelila glede na vsako izmed variabel tega stila posebej na tiste, ki hitro-počasi rešujejo naloge in tiste, ki pri tem delajo veliko-majhno število napak,

— stopnja zrelosti moralnega presojanja. Označuje jo število točk na preizkusu moralnega presojanja.

d) Vzorec :

47 otrok ljubljanske mestne regije, srednjega SES (tabela 1). Otroci so bili izbrani v VVZ Andersen (mala šola), OŠ Bičevje (3. razred) in ŠPUP Janez Levec (2. in 3. razred). Iz razrednic sem najprej izbrala tiste, ki ustrezajo vsem štirim kriterijem neodvisnih variabel, nato pa sem izmed teh izbrala vsakega četrtega otroka v končni vzorec.

e) Opis instrumenta :

1. LTIN- Lorge Thorndike-ov inteligentnostni test. To je skupinski preizkus, sestavljen iz treh podtestov. Prilagojen je večim starostnim stopnjam glede na stopnjo težavnosti.

— otroci VVZ so reševali predšolsko težavnostno stopnjo. Rezultat je določen z IQ.

— otroci ŠPUP so reševali obliko za prvo šolsko, stopnjo in sicer v skupinah po štiri. Rezultat je izražen v seštevku doseženih točk.

— otroci OŠ so reševali obliko za 4. razred. Rezultat je določen z IQ.

2. Test Risanja moža po Goodenoughovi. Test so reševali skupinsko, rezultat pa je izražen v MS.

3. Originalni Piagetov preizkus konzervacije kontinuiranih količin (poskus z vodo).

4. Preizkus moralnega presojanja. Vsebuje pet zgodbic, ki so sestavljene po Piagetovem vzoru. V vsaki zgodbici nastopata vsaj dve osebi, od katerih ena namenoma povzroči majhno škodo, druga pa po nesreči veliko. Otroku najprej povemo zgodbico, nato pa ga vprašamo, katera oseba je bila bolj poredna in zakaj. Zgodbice sem sestavila sama. 7 zgodb je bilo v obliki vprašalnika predhodno preizkušenih na vzorcu otrok 3. razreda OŠ leta 1981. Iz tega vprašalnika sem uporabila pet zgodb, ki obsegajo vse težavnostne stopnje. Čas aplikacije je 15—20 minut.

Preizkus 3 in 4 sta bila izvedena individualno v obliki usmerjenega intervjuja. Postopek vrednotenja je bil naslednji:

— napačen odgovor, napačna razlaga
0 točk

— napačen odgovor, napačna razlaga
2 točki

— pravilen odgovor, napačna razlaga
1 točka

— pravilen odgovor, pravilna razlaga
3 točke

5. Kaganov MFF test primerjanja znanih oblik. To je individualen preizkus z večimi nalogami. Pri vsaki nalogi posameznik več odgovorov (slik) primerja z danim standardom in ugotavlja, kateri odgovor je enak standardu. Meri se čas reakcije (Č) in pravilnost odgovora (Np).

f) P o s t o p e k :

— postopek testiranja sem opravila sama v VVZ Andersen, OŠ Bičevje in ŠTUP Janez Levec v juniju 1982. Prvi dan sem izvedla uvodni intervju, preizkus moralnega presojanja (MP) in konzervacije (K). Naslednji dan pa so otroci skupinsko reševali LTIN test in Risanje moža (RM) ter individualno MFF.

— postopek vrednotenja sem izvedla v skladu z navodili v priročnikih.

— postopek statistične obdelave je prevzel dr. K. Brenk. Podatki so bili računalniško obdelani (metoda analize variance in Pearsonov koeficient korelacije). Posamezne teste pa sem izračunala sama.

4. Rezultati in kvalitativna analiza:

Tabela št. 2: Prikaz rezultatov moralnega presojanja

	VVZ	OŠ	ŠPUP
\bar{x}	9.88	12.4	6.31
s	3.12	3.07	3.5
F = 13.9		df = 2,6	nivo p = 0.001

Zavrnjena je prva ničelna hipoteza, kajti v moralnem presojanju obstajajo statistično pomembne razlike med tremi skupinami. Prav tako otroci OŠ bolj zrelo moralno presojujejo od otrok VVZ, ti pa imajo bolj zrele moralne sodbe od otrok ŠPUP.

Otroci OŠ v svojih moralnih sodbah o dejanjih drugih oseb največkrat upoštevajo motiv kršilca, ne pa posledic dejanja samega. Iz tega sklepam, da so že na stopnji avtonomne moralnosti po Piagetovi klasifikaciji. Mlajši otroci (VVZ) pa v svojih sodbah manj uporabljajo motive kršiteljev in se večkrat pri presojanju dejanj opirajo na velikost posledic. Kljub temu pa večkrat presojujejo na podlagi namena oz. motivov kot MR otroci. Ti so še popolnoma na stopnji moralnega realizma. Kot kriterij pravilnosti dejanja uporabljajo velikost posledic. Kadar pa na vprašanja v zvezi z zgodenco odgovarjajo pravilno, je njihova razlaga napačno utemeljena. Pri utemeljevanju se oslanjajo na nebistvene informacije ali pa si jih izmišljajo.

Dobljene razlike v moralnem presojanju med otroci VVZ in OŠ se skladajo s Piagetovimi ugotovitvami, da starejši otroci bolj zrelo moralno presojujejo, ker so kognitivno bolj dozoreli in imajo več raznovrstnih socialnih izkušenj.

Otroci VVZ imajo bolj zrele moralne sodbe od otrok ŠPUP. Razlike v zrelosti moralnega presojanja obstajajo kljub enaki predpostavljeni mentalni starosti obeh skupin. Iz tega lahko sledi, da sodelujejo v osnovi moralnega presojanja normalnih mlajših in starejših MR otrok različni faktorji, tako kognitivni kot nekognitivni. Na rezultate normalnih mlajših otrok je lahko bolj vpliva faktor splošne inteligentnosti, pri MR pa razni specifični, v veliki meri tudi slučajni faktorji (Magaret, Thompson 1949) 8. Podatek nam lahko služi kot dodaten dokaz k dejstvu, da teh dveh skupin otrok ne smemo kvalitativno enačiti. Razlike med skupinama dopuščajo Zazzojevo predpostavko o posebnosti mentalne organizacije in funkcioniranja MR otrok (8). Vsekakor pa samo na osnovi teh rezultatov ne moremo zaključevati o vzrokih razlik.

Tabela št. 3: Prikaz t testa

	t	df	nivo p
VVZ : OŠ	2,27	29	0.05
VVZ : ŠPUP	3.05	30	0.01

Potrjena druga ničelna hipoteza. Med moralnim presojanjem in kognitivnimi faktorji pri otrocih VVZ ni statistično pomembnih razlik. Nakazane

so le tendence k povezanosti moralnega presojanja s konzervacijo količine, tretjim podtestom LTIN, tendence k negativni povezanosti pa se kažejo s testom Risanje moža in časom reševanja testa MFF.

Tabela št. 4: Prikaz korelacij med moralnim presojanjem in kognitivnimi katorji pri otrocih VVZ

	K	LTIN 3	Č	RM
MP	.28	.41	-0.34	-0.30
nivo p	.29	.11	.20	.25

V tem primeru je zavrnjena druga ničelna hipoteza. Povezanosti med moralnim presojanjem in konzervacijo količine so statistično pomembne na nivoju 0.02, povezanosti med MP in inteligentnostjo pa na nivoju 0.05. Na nivoju 0,08 je pomembna tudi povezanost MP s tretjim podtestom LTIN, kažejo pa se tudi tendence k povezanosti MP s prvim podtestom LTIN.

Tabela št. 5: Prikaz korelacij med moralnim presojanjem in kognitivnimi faktorji pri otrocih OŠ

	K	IQ	LTIN 1	LTIN 3
MP	.58	.52	.33	.47
nivo p	.02	.05	.22	.08

Potrjena je prva ničelna hipoteza. Koeficienti niso statistično pomembni, so pa nekoliko višji kot pri otrocih VVZ. Nakazane so tendence k povezanosti MP s konzervacijo količine, časom reševanja MFF, sumo točk na LTIN in drugim podtestom LTIN. Pri vseh treh skupinah se kažejo tendence k povezanosti MP s konzervacijo količine kot pokazateljem operativnosti mišljenja. Zrelejše presojanje tistih na operativni stopnji gre verjetno na račun decentracije v mišljenju. Otroci drugih oseb ne gledajo več le z zornega kota svojih potreb, temveč tudi z drugih vidikov. Prav tako je otrok šele na stopnji konkretnih operacij sposoben operirati z dvema dogodka hkrati, v tem primeru s posledico dejanja in njegovimi motivi.

Pri vseh treh skupinah se kažejo tendence k povezanosti MP z inteligentnostjo. Inteligentnejši otrok prej dojame zveze med različnimi stvarmi in pojavi, sposoben jih je vrednotiti glede na različne karakteristike, težo posameznim argumentom daje na osnovi premisleka, prednost pa bistvenim značilnostim predmetov in pojavov. Vse to omogoča inteligentnejšim otrokom, da bolj zrelo moralno presojujejo.

Tabela št. 6: Prikaz korelacij med moralnim presojanjem in kognitivnimi faktorji pri otrocih ŠPUP

	K	Č	LTIN 2	suma LTIN
MP	.33	.29	.42	.38
nivo p	.20	.30	.11	.15

Tabela št. 7: Prikaz korelacij med MP in kognitivnimi katorji pri vseh treh skupinah

	VVZ	ŠPUP	OŠ
IQ	.19	.38	.52
K	.28	.33	.58
RM	-0.30	.14	.17
Č	-0.34	.29	.21
Np	0	-0.25	0
LTIN1	-0.13	.05	.33
LTIN2	.18	.42	.17
LTIN3	.41	.22	.47

Velikost povezanosti nekaterih kognitivnih faktorjev z moralnim presojanjem raste v smeri VZZ-ŠPUP-OŠ. To velja predvsem za globalni IQ in konzervacijo količine, kar lahko pomeni, da imata ta dva faktorja pomembnejšo vlogo pri moralnem presojanju starejših otrok, predvsem pri normalnih. Tendenca od negativne povezanosti k vse večji pozitivni povezanosti pa se kaže v inteligentnosti, merjeni z RM in prvim podtestom LTIN. Pri predšolskih otrocih vidimo, da inteligentnost enkrat pozitivno korelira z MP (ko smo jo merili z LTIN), drugič pa negativno (ko smo jo merili z RM). Nekatere izmed možnih razlag za to so: vrednotenje testa RM je precej subjektivno, rezultat na testu RM je bil v precejšnji meri pogojen z neintelektualnimi faktorji ali pa s samim načinom risanja. Tako je lahko nekdo z risanjem detajlov ob zanemarjanju podobe kot celote dosegel visok rezultat na RM, na testu MP pa nizkega, ker se je pri presojanju dejanj oslanjal na nebistvene informacije.

Drugi in tretji podtest LTIN podobno korelirata z moralnimi sodbami pri normalnih otrocih (OŠ, VVZ). Pri MR otrocih pa z moralnim presojanjem precej više korelira podtest 2, manj pa podtest 3. Tudi to kaže, da gre pri MR otrocih za neke specifičnosti, ki pa jih zaradi tega, ker se preveč oslanjamo le na kvantiteto odgovorov, večkrat spregledamo. Iz teh rezultatov je možno sklepati, da MR otroci oblikujejo svoje sodbe na osnovi drugačne kombinacije intelektualnih faktorjev kot normalni otroci.

Omeniti je treba tudi to, da prvi podtest predšolske oblike testa zelo slabo diskriminira, kar je tudi lahko eden izmed vzrokov za negativno povezanost tega podtesta z MP pri otrocih VVZ. Korelacija globalnega IQ z MP gre v veliki meri na račun korelacije s tretjim podtestom pri normalnih otrocih, pri MR otrocih pa na račun korelacije z drugim podtestom. Zaradi premajhnega numerusa nisem mogla razvrščati otrok po kognitivnem stilu v impulzivne in reflektivne. Zato sem faktorja hitrost reakcije in število napak, ki stav medsebojni kombinaciji pokazatelj kognitivnega stila impulzivnost-refleksivnost, obravnavala ločeno. Število napak na MFF kaže tendenco k povezanosti le pri skupini MR. Tisti, ki napravijo manj napak, bolj zrelo presojujejo. Pri obeh skupinah starejših otrok pa se kaže tendenca k temu, da bolj zrelo presojujejo tisti, ki za reševanje nalog porabijo več časa. Povezanost gre verjetno na račun strategije iskanja informacij. Tisti, ki naloge dalj časa rešujejo, delajo to bolj premišljeno, iščejo več informacij in jih pre-

tehtajo. Ob taki strategiji reševanja je tudi pri nalogah MP bolj verjetno, da bodo otroci prišli do pravilne rešitve in jo ustrezno utemeljili.

Pri mlajših otrocih pa gre za ravno nasprotno tendenco. Tisti, ki naloge na MFF hitreje rešujejo, bolj zrelo moralno presojujejo. Verjetno gre tu za posredni vpliv variable inteligentnost. Bolj inteligentni ob enakem številu napak naloge hitreje rešujejo.

5. Interpretacija in zaključki:

Na osnovi kvantitativne in kvalitativne analize podatkov ob določenih pridržkih kot so majhen numerus otrok, majhno število odvisnih variabel in relativno nizke korelacije, ugotavljam, da obstajajo v moralnem presojanju statistično pomembne razlike med predšolskimi, šolskimi in mentalno retardiranimi otroci. Najbolj zrelo presojujejo starejši normalni otroci (OŠ), ki so že na stopnji avtonomne moralnosti po Piagetovem sistemu. Sledijo jim mlajši normalni otroci (VVZ), ki že kažejo znake avtonomnosti v svojem moralnem presojanju. Najmanj zrelo presojujejo mentalno retardirani otroci. Ti so še na stopnji moralnega realizma, ki se kaže v izbiri kriterija za presojanje dejanj. MR otroci presojujejo dejanja na osnovi velikosti posledic ali pa se sploh ne opirajo na dane informacije. Ti rezultati so v skladu z ugotovitvami Piagetovih raziskav in raziskav drugih avtorjev npr. Rotenberga 1980¹¹, ki ugotavljajo, da z otrokovo starostjo narašča zrelost njegove moralne sodbe. Skladajo pa se tudi z Zazzojevo ugotovitvijo⁸ o specifični organizaciji osebnostne sfere pri mentalno retardiranih otrocih.

Moralno presojanje je povezano s kognitivnimi faktorji. Pri mlajših otrocih se kažejo le tendence k povezanosti kognitivnih faktorjev z moralnim presojanjem, pri MR otrocih so te povezave nekoliko višje, pri normalnih starejših pa nekatere povezanosti dosežejo že statistično pomembnost. Pri vseh treh skupinah je moralno presojanje najbolj povezano z operativnostjo mišljenja (stopnja konkretnih operacij po Piagetu), nekoliko manj pa s splošno inteligentnostjo.

Kognitivni faktorji igrajo večjo vlogo pri moralnem presojanju starejših otrok, medtem ko je pri MR otrocih, še bolj pa pri mlajših normalnih otrocih, moralno presojanje determinirano z nekognitivnimi faktorji.

Kognitivni faktorji verjetno vplivajo na moralno presojanje v smislu strategije iskanja informacij, sposobnosti pridobivanja čim večjega števila informacij iz danih situacij, sposobnosti operiranja z večimi informacijami hkrati, sposobnosti dajanja ustrezne teže določenim informacijam oz. sposobnosti izločanja nebitvenih informacij ter sposobnosti te informacije ustrezno uporabiti v dani situaciji.

LITERATURA:

1. Ausubel David, Theory and Problems of Child Development, Grune and Stratton, New York, 1958.
2. Blalock M. Hubert, Social Statistics, International Student Edition, MK, Ljubljana, 1960.

3. Elkind David, *Children and Adolescents Interpretive Essays on Jean Piaget*, New York, Toronto, Oxford University Press, 1974, Second Edition.
4. Grindek E. Robert, Editor, *Studies in Adolescence: članek Lawrence Kohlberg, Moral Education in the Schools*, MacMillan Publishing Co. Inc., New York, 1975.
5. Grueneich Royal, *Issues in the Developmental Study of How Children Use Intention and Consequence Information to Make Moral Evaluation*, *Child Development*, 1982, 53.
6. Hains A. Anthony and Miller J. Dolores, *Moral and Cognitive Development in Delinquent and Nondelinquent Children and Adolescents*, *The Journal of Genetic Psychology*, 1980, 137.
7. Hendley Bill, Butter J. Elliot, *Moral Judgements by Children of the Intentional Behaviour of Friends and Strangers*, *The Journal of Genetic Psychology*, 1981, 139.
8. Ivič Ivan, Milinković M., Rosandič R., Smiljanič V., *Razvoj i merenje inteligencije*, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd, 1976.
9. Mussen Paul, Editor, *Carmichaels Manual of Child Psychology*, poglavje *Moral Development*, Martin Hoffman, Jon Wiley and sons Co., New York, 1970.
10. Piaget Jean, Inhelder Berbel, *Intelektualni razvoj deteta*, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd, 1978.
11. Rotenberg J. Ken, *Cognitive Processes and Young Children Use of Intention and Consequence Information in Moral Judgement*, *Merril Palmer Quarterly*, 1980, 26.
12. Sato Fumiko, *A Longitudinal Study on Development of Kindergarten Children, Operational Structural Development and Socialization*, *Fokuku Psychologica Folia*, 1980, 39.

Razsežnosti govornega delovanja na oblikovanje osebk

OLGA KUNST GNAMUŠ

Človek je bitje, ki govori. V sestavo govornice osebek vstopi že pred rojstvom. Ko se rodi, je govor temeljni posredovalec med osebkom, njegovo predmetno izkušnjo in drugim (družbo). Življenje v družbi in delo, zavestno razmerje med sredstvom in ciljem, je oblikovalo človeka in jezik. Ne pretiravamo, če rečemo, »da je osebek tisto, kar se prikaže iz živega bitja pod udarom dejavnosti govornice« (G. A. Miller, 1983, str. 24). Ko se otrok rojeva in rodi, je govor že tu, torej vstopa v oblikovano strukturo. To dejstvo dodeljuje govoru pomembno, bistveno oblikovalno moč nad osebkom.

1. *Prisvojena izkušnja (posplošena in ponotranjena)*

Prek govora osebek prisvaja, posplošuje in ponotranja izkušnjo, oblikuje svojo misel in zavest. Piaget strukturo inteligence izpelje iz strukture akcije, tj. je motivirane, k cilju — zadovoljevanju potreb usmerjene dejavnosti. Predmetna akcija je izvir in spodbuda za razvoj inteligence. Toda predmetna izkušnja ni prenosljiva prostorsko niti časovno, ohranimo jo lahko v obliki predstavni in mišično-gibalnih podatkov. To pa ne zadošča, da bi izkušnjo posplošili in jo sporočili drugemu. Misel, ujeta v svet predstavni slik, bi se ne mogla odtrgati od pojavnosti, manjkal bi bistveni pogoj za njeno ustvarjalno predelavo videnih podatkov. Razvoj abstraktnega mišljenja je neločljivo povezan z razvojem in usvajanjem govora. Govor je namreč vmesni člen, ki omogoča, da strukturo akcije preslikamo v strukturo stavka. Jezikovni sestav je urejen tako, da omogoča kategorizacijo in posplošitev izkušnje, zajetje vseh istovrstnih izkušenj v posplošene pomenske mreže s simbolno jezikovno oporo. Zunanja materialna akcija se tako prenese na jezikovno raven, se skrajša v kinestetične gibe govornih organov, značilne za notranji govor, in se tako ponotranji. Osvobojena pojavnih prikazni postane voljno orodje misli: omogoča razumsko ustvarjene kombinacije, razlago danega s posplošitvami, oblikovanimi na podlagi pretekle izkušnje, skratka, človek lahko modelira svet, ki ga izkušnjsko ni doživel, predhodi podatkom čutov, Hipotetični modeli so podlaga za izkušnjsko preverjanje. Toda jezik lahko predhodi videnju dejanskosti šele tedaj, ko je omogočil, da smo prak-

tično izkušnjo posplošili in ponotranjili v pomenske mreže naše zavesti. Vanje se ujame nova izkušnja, misel dana in novo staplja, predeluje in vzpostavlja nove pomenske zveze.

Jezik kot kognicija je organiziran v dveh temeljnih smereh: paradigmatški in sintagmatski. Paradigmatški sistem tvori mreža med seboj povezanih pojmov (pomenov), med katerimi obstajajo priredne, podredna in sopomenska pomenska razmerja. Pri slednjem imam v mislih navidezne sopomenke, kot sta besedi *kifelj* in *miličnik*, ki kažeta na isti predmetni pomen in enak pojem, a ga različno vrednotita; *kifelj* ima peyorativen prizvok. V besedilu Jež pisatelj Fran Erjavec isti predmet — ježa, poimenuje različno. Pravi mu: čuden svat, poštenjak, obrekovalni siromak, plašni samotarec. Tako prek sopomenskega poimenovanja predmetni pomen obloži z mrežo vrednostnih sopomenov, ki dajejo pojavnosti smisel. Za strokovna in znanstvena besedila je značilno, da v njih pomenov oziroma pojmov ne opredeljujemo pokazno, ampak prav prek njihovih razmerij do drugih pojmov v hierarhični pomenski mreži znanstveno urejenega in posplošenega izkušnjskega območja: kit je sesalec; nedoločnik je nepregibna besedna vrsta itn. Paradigmatške operacije vzpostavljajo razmerja med pomenskimi mrežami v naši zavesti, ki so urejene po načelih kognitivne hierarhizacije in konotativnega vrednotenja, in upovedovano predmetnostjo. Sintagmatsko os je mogoče razumeti kot časovno črto, vzdolž katere teče preslikava prostorskih, časovnih in vzročnih zvez med predmeti, urejenimi v zaznavi ali predstavnem dogodeku, v zaporedni in strukturno povezani niz stavka. Podatki sintagmatske osi se seveda prevajajo prek pretvorb glagolskih zvez v samostalniške v paradigmatške:

Fleming je iznašel penicilin.

- Flemingova iznajdba penicilina
- Fleming, iznajditelj penicilina
- penicilin, Flemingova iznajdba.



S pretvorbo smo zavrgli podatke o času, naklonu in vršilcu, razbremenili smo jih konkretnosti ter jih povezali s pojmi iznajdba, iznajditelj, penicilin.

V psiholingvističnih raziskavah so potrdili, da so paradigmatške operacije razvojno kasnejše, da je njihova nerazvitost pokazatelj kognitivnih in jezikovnih primanjkljajev. So namreč abstraktnejše, saj soočajo dana z že oblikovanimi in posplošenimi pomenskimi mrežami. S stališča rabe so paradigmatška razmerja pogosta v strokovnih in znanstvenih besedilih, odmaknjenih od strukture dogodka in prestavljenih na raven pomenskih razmerij med pojmi.

Videti je, da je sintagmatsko in paradigmatsko jezikovno območje umeščeno v raznih delih možganov. Lurijeve nevropsihološke raziskave bolnikov s poškodovanimi možgani so pokazale, da poškodbe prednjega dela govornega območja prizadenejo sintagmatsko funkcijo, tj. zmožnost, da besede sestavljamo v stavke. Poškodbe zadnjih delov govornega območja pa prizadenejo paradigmatsko funkcijo. Bolnik zmore konteksten govor v obliki preprostih stavčnih konstrukcij, ne obvlada pa sporazumevanja odnosov, ki zahteva poseganje v sistem pojmov in razmerij med njimi. Ti bolniki odpovejo pri tvorbi podrednih odnosov in zvez (npr. oče brata, trikotnik nad krogom). Težave imajo tudi pri poimenovanju predmetnosti, saj poimenovanje zahteva uvidenje bistvenih lastnosti poimenovane predmetnosti.

Poleg teh na induktivno-deduktivno spoznavanje vezanih pomenotvornih procesov obstaja v jeziku še druga oblika pomenotvorne dejavnosti — metaforizacija. Glede na to, da ima ta pomembno vlogo tudi v spoznavnomiselnem in ne samo v estetskem ustvarjalnem procesu, kaže nekaj besed nameniti tudi tej izrazni možnosti. Razliko med obema pomenotvornima potekoma bom pojasnila ob naslednjem primeru:

- (1) Mojca je deklica.
- (2) Mojca je lisica.

V obeh primerih imata stavka enako slovnično sestavo. Izraza v vlogi osebkca imata referenčno vlogo, kažeta na konkretno predmetnost. Izraza v vlogi povedkovega določila (deklica-lisica) pa umeščata referenta v spoznavno ustvarjene pomenske okvire. V razred deklic uvrščamo predmete, ki imajo pomenske lastnosti + živo, + človeško, + žensko, + mlado, v drugem primeru pa referentu — Mojci pripišemo za lisico značilno lastnost — zvitost. Prek posploševanja in pomenskega prenosa ustvarjene pomenske zveze niso del predmetnosti, ampak vzpostavljajo zveze med predmetnostjo in spoznavno ter ustvarjalno oblikovanimi pomenskimi okviri. Sporočevalec, ki poved tvori, jih ustvari, naslovnik jih mora razvozlati, prvi potek pomenotvornosti se navezuje na pojmotvornost. Tej v šoli posvečamo nekaj pozornosti, predvsem v okviru usvajanja znanstvenih pojmov. Potek metaforizacije pa je zanemarjen. Nismo še uspeli ovrednotiti njegove miselne in ustvarjalne vrednosti, v šoli ga uzaveščamo naključno, v okviru učne ure, ki jo namenimo obravnavi metafore. Toda metafora ni pomembna samo za umetnostna besedila, ampak tudi znanstvena. Metaforizacija je posebej pomembna zato, ker so spoznavne sheme pogosto konvencionalne in utrjujejo spoznavne sestave, metafora pa ustvarja nepričakovane pomenske zveze in razkriva skupno med navidez nezdržljivim. Prav ta oblika pomenotvorne ustvarjalnosti pa podira uveljavljene pomenske zveze. Metaforo bi lahko opredelili kot ustvarjanje novih, še ne utrjenih pomenskih razmerij na podlagi pomenskega prenosa. Odlikuje jo spontanost, izvirnost, inovativnost, spoznavni paradoks, razkrievanje sorodnosti med navidez nezdržljivimi pomenskimi kategorijami; to pa so temeljne sestavine ustvarjalnega procesa. Tvorba in razumevanje metaforičnih zvez temelji v veliki meri na miselnih operacijah, ki jih Guilford uvršča med divergentno mišljenje, npr. najdenje večpomenskosti in več-

namenskosti predmetov. Zato je metaforično učenje pomembna sestavina ustvarjalnega učenja. Metafore ne potrebuje samo umetnost, ampak tudi znanost; miselni modeli znanosti imajo pogosto metaforičen izvir. Take narave je npr. metafora o družbeni bazi in nadstavbi. Metaforičen način izražanja olajšuje sporazumevanje.

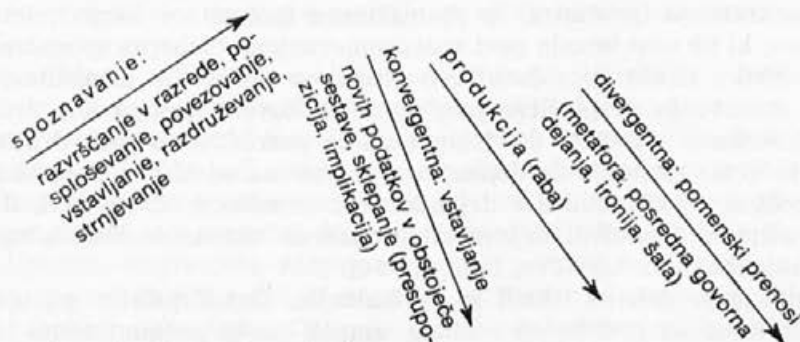
Jezik torej ponuja deduktivne mreže za zajetje podatkov v stvarnosti in njihovo ureditev v sestavo človekove zavesti. Beseda kot označujoče (sestavljeno iz glasov v govoru in črk v pisavi) je praviloma poimenovanje za kategorijo predmetov in spodbuja k razvrščanju predmetnosti. Podobno je sestava stavka mreža za strukturno zajetje množice istovrstnih dogodkov in spodbuja kategorizacijo dejanj, stanj in procesov. Ustvarjene pomenske kategorije predmetov in dogodkov niso med seboj nepovezane. Nasprotno, jezik spodbuja pomenske navezave: sopomenske, protipomenske, nadpomenske, krožne, stopničaste idr. Omogoča, da s stavčnimi zvezami izražamo časovna, vzročna in logična razmerja med dogodki. Ponuja izrazne možnosti za izražanje neskladja med presuponiranim, pričakovanim (posplošene pretekle izkušnje) in dejanskim. Sestava jezika torej ponuja deduktivne mreže in spodbuja induktivne procese spoznavnega predelovanja izkušnjskih podatkov v pomenski sestavi naše zavesti.

Toda soočanje znanega in spoznanega, preseljenega v zavest, z novimi izkušnjami bi bilo preveč togo, če bi novo vstavljali v že ustvarjene pomenske mreže, a bi jih sočasno ne preoblikovali, na novo snovali. Metaforični procesi (jezik jih omogoča v obliki metafore, šale, satire, humorja) so tisti jezikovni procesi, ki ustvarjajo presenečenja, nepričakovane in nove pomenske stike med navidez nezdržljivimi kategorijami: sorodnosti med različnim in razlike med sorodnim. To je tisto, kar Guilford poimenuje divergentno mišljenje.

To jezikovno delovanje lahko predstavimo z naslednjim narisom:

Pomenski sestavi v zavesti:

podatki o razredih predmetov in dogodkov: besedni pomeni, pojmi in pomenska razmerja med njimi: nadpomenska, podpomenska, sopomenska, protipomenska; glagolski stavčni vzorci, tj. posplošeni pomenski okviri o sestavi dogodkov in pomenska razmerja med njimi; paradigmatske in sintagmatske (tudi pretvorbe) operacije, ki povezujejo pomenske sestave v zavesti s predmetnostjo, omogočajo uporabo posplošenih podatkov.



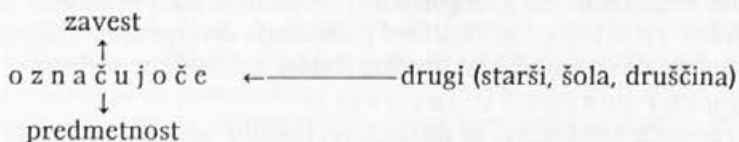
Dejanskost, jezikovna in nejezikovna

2. Ideološko barvanje spoznanja

Ko otrok stopi v stik s predmetnostjo, živo in neživo, je ne dojema »objektivno«, z rokami, očmi, sluhom, vonjem in tipom. Njegovo izkušnjo spremlja govor matere in drugih. In ti svet, ki ga otrok gleda, tiplje, posluša, voha itn., razlagajo in vrednotijo. Pravijo, da je lep ali grd, dober ali slab, koristen ali škodljiv. Izkušnja otrokovih rok, vida, sluha, vonja in tipa ni vrednostno nezaznamovana, to ni od družbe neodvisna, objektivna izkušnja, tj. podružbljena, usmišljena, ideološko obarvana izkušnja. Prek jezika oblikuje otrok vrednostno razmerje do sveta, mu daje pomen in smisel. Ubese-ditev je prva in temeljna oblika ideološkega barvanja.

V poteku oblikovanja človekove zmožnosti je nujno potreben drugi. Ta otrokovo izkušnjo ubesedi, jo preseli v strukturo govora in jo tako družbeno usmisli.

Bistvo slehernega jezikovnega znamenja je, da je enotnost označujočega in označenega. Označujoče je izraženo v glasovni ali črkovni obliki (širše semiotično gledano tudi z gibom, sliko, izrazom, barvo obleke in drugimi znaki). Materialnost (glasovnost ali črkovnost) znamenja je bistvenega pomena za sporazumevanje, saj omogoča, da človekova zavest postane dejansko družbeno dejstvo. Označujoče ni neposredni nosilec vsebine, ampak označuje nekaj zunaj sebe, kar ni samo. To je njegov pomen. Označujoče izraža med sporazumevanjem trojno razmerje: razmerje do dejanskosti (predmetnosti), razmerje do zavesti in razmerje do drugega (naslovnika, družbe; tj. družbeno razmerje).



Doslej smo bili vajeni pomen izrečene besede razlagati v razmerju do predmetnosti (beseda je ime predmeta) ali kvečjemu v razmerju do zavestno tvorjenih pojmovnih kategorij (beseda je ime pojma). Vendar pomena označujočega ni mogoče izčrpati v razmerju do poimenovane predmetnosti oziroma pojmovnosti, v okviru poimenovalnega razmerja. Teorija pomena kot enotnost konkretnega (predmeta) in abstraktnega (pojma) ne izčrpa pomenskih podatkov, ki jih nosi beseda med sporazumevanjem. Sleherna sporočena vsebina v bistvu izraža sporočevalčevo družbeno razlago in usmislitev. Že v načinu zaznave in posplošitve predmetnosti človek nastopa kot družbeno bitje; človekovo razmerje do dejanskosti je posredovano prek družbenega razmerja. Naše razmerje do dejanskosti ni pasivna odslikava, zato bi komaj mogli reči, da »jezik modelira dejanski svet. Pravilneje bi bilo reči, da je v jeziku oziroma jezikovni dejavnosti modeliran sistem družbenih razmerij ljudi do sveta« (A. A. Leont'ev, 1982, str. 70).

Bahtin je to dejstvo izrazil še radikalnejše. Označujoče se po njem ne navezuje samo na predmetno vsebino, ampak izraža sočasno njeno i d e o - l o š k o oceno: ocenjuje jo kot resnično ali neresnično, pravilno ali napačno,

koristno ali škodljivo, lepo ali grdo. Zavest ljudi se oblikuje v celoti prek znakovne rabe, znak posreduje med družbo in osebkovim razmerjem do dejanskosti. Prek te posredovalne vloge je označujoče nosilec ideološke razlage »dejanskih« razmerij v družbi in naravi. Označujoče omogoča, da mimo razčlenbe dejanskosti oblikujemo »sprevrnjeno zavest«. Zato je proces prehajanja dejanskosti v ideologijo najlaže opazovati na gradivu besed. Označujoče je nosilec ideološkosti. V stvarnosti nikoli ne slišimo besed, ampak le resnico ali laž, dobro ali zlo, važno ali nevažno, prijetno ali neprijetno. Beseda je vselej izpolnjena z ideološko in življenjsko vsebino in pomenom (Bahtin, 1980, str. 77).

Bahtin nadalje ugotavlja, da je stvarnost duševnosti in zavesti znakovna stvarnost in se vprašuje, kako povleči mejo med individualno duševnostjo in zavestjo ter družbeno ideologijo, ki je prav tako znakovna stvarnost in ki je posredovalec med posameznikom in stvarnostjo. Odgovarja, da sta znak in njegova družbena vrednota neločljivo povezana in ju ni mogoče ločiti.

A. A. Leont'ev definira pomen kot »socialno kodificirano obliko družbene in njegova družbena vrednota neločljivo povezana in ju ni mogoče ločiti. izkušnje« (n. d. . . / str. 87). Čeprav je pomen objektivno dejstvo, ga posameznik ne doživlja kot takega. Družbeno dogovorjen pomen vstavlja v okvire svojih doživljajskih razmerij. V prvi vrsti se to izrazi tako, da je v pomenu zajeta vsebina zaznavana in doživeta v skladu z motivom sporazumevalne dejavnosti. V tem primeru ne govorimo več o pomenu, ampak o smislu izražene vsebine. Poglejmo si, kako se v naslednjih povedih spreminja smisel besede kruh:

Kruh je okusen/plesniv.

Daj mi kruha, lačen sem.

Preobjedel se je belega kruha.

Zasluži komaj za kruh.

Cel dan mora garati za skorjo kruha.

Prinesla sem svežega kruha.

V vseh teh primerih je bistvo sporočila vezano na besedo kruh. Smisel sporočila, vezanega na pomen te besede, pa se razlikuje. Razlik ni mogoče razložiti niti v okviru t.i. predmetnega niti v okviru skladenjskih pomenov, dejstvom, da ima beseda kruh razne skladenjskopomenske vloge. Smisel je določljiv le v okviru motivov, potreb in ciljev tistega, ki izreka zgornje povedi.

Razumevanje smisla kot subjektivne pomenske kategorije v konkretnem govornem položaju, v okvirih konkretnega sporočevalčevega motiva in cilja po Leontjevu ni samo izid psihološkega osebnega razumevanja družbeno dogovorjenega pomena; tudi smisel ima družbeno pogojen zgodovinski izvir. Preslikava stvarnosti v pomen besede je odvisna od posebnosti družbe, v kateri živimo in ki se v razredni družbi kaže v obliki odtujevanja in človekove razcepljenosti: motiv dela, njegov smisel in rezultat ne sovpadata. Motiv delavca, ki gradi zasebno vilo, je mezda za preživetje, kletno stanovanje in kos kruha, rezultat dela plača. Osemurno delo zanj nima smisla kot zidanje, ampak kot oblika zaslužka. Delavec se v razmerju do dela razdvoji in to se

kaže tudi v njegovi zavesti, zaznavi predmetne in družbene stvarnosti. Na ravnini jezikovne dejavnosti pa se ta pojav kaže kot ločitev pomena in smisla. Smisel je torej zasidran v družbeni strukturi in ni zgolj izraz osebnega motiva in cilja jezikovne dejavnosti. To razmerje je vselej izraz skupinskih interesov.

Za razliko od pomena smisel ni kodificirana oblika, zato ga je treba vselej znova odkrivati v kontekstu konkretnih sporazumevalnih okoliščin. Običajno se ljudje ne zavedajo razlike med pomenom in smislom. Nasprotno, domišljajo si, da denotate besed razumevajo v njihovem objektivnem pomenu, da beseda kruh pomeni isto tistemu, ki mu je kruh glavna hrana, kot tistemu, ki se hrani s kaviarjem.

Ker je pomen besede posredovan z družbenim razmerjem do predmetnosti, isto vsebino raznim sporočevalcem izrazimo drugače.

Družbena razmerja so vplivala na oblikovanje socialnih zvrsti sporazumevanja: slenga, žargona, argója, jezika strok, poklicev in družbenih skupin. Izbira zvrsti je hkrati legitimacija pripadnosti ali nepripadnosti ustrezni družbeni skupini. Sleherna družbena sprememba se je odtisnila v novem izrazju. To lahko opazujemo z razčlemba leksike v našem povojnem družbenem razvoju, posebej zadnji čas v samoupravnem izrazju. Nova ideologija — novo izrazje. Nov izraz pogosto ni usklajen s sočasnim spreminjanjem družbenih razmerij, jih prehiteva. Zato lahko izraz dejanskost zakriva in ustvarja lažen vtis napredka. Deluje po načelu, da »obleka naredi človeka«, novo izrazje pa novo družbo. Tu lahko govorimo o dejanskem izkrivljanju dejanskosti in zavesti, o sprevrnjeni zavesti. Toda beseda ima tudi moč, da spodbuja spreminjanje dejanskosti. Zaradi ideološkega učinka besede se ni mogoče odreči razčlembi dejanskih razmerij. Beseda namreč ni jamstvo za izrečeno vsebino, namenjena je drugemu, z njo vplivamo, lahko tudi varamo, manipuliramo, z izbrano besedo ponujamo razlago, vrednotenje, doživljanje in usmislitev sporočene vsebine.

To razmišljanje lahko povzamemo z dvema trditvama:

(1) Sporočeni, z jezikovnim znamenjem (označujočim) izraženi pomen ni objektivna odslíkava dejanskosti, ampak njeno razumevanje, razlaga, vrednotenje in usmislitev, vselej z gledišča sporočevalca.

(2) Temeljna vloga jezika je, da posreduje med dejanskostjo in naslovnikovo zavestjo. Posredovalno vlogo opravlja jezik prek tistega, ki ga izreka, v njegovem interesu, s stališča njegovih potreb in ciljev.

Ta družbena plast besednih pomenov je nasičena z ideološko vsebino.

3. *Notranji govor — ponotranjena oblika družbenega govora*

V poteku oblikovanja človekovih zmožnosti je torej nujno potreben drugi (starši, šola, družba). Ta otrokovo izkušnjo ubesedi, jo preseli v strukturo govora in jo tako tudi družbeno usmisli. Otrok ponavlja besede drugega. Glasni, zunanji govor dolga leta spremlja otrokovo dejavnost. Polagoma, na pragu operativnega mišljenja, se zunanji govor skrajša, ponotranji in pretvori v zasebni govor. Zunanji govor se je pretvoril v notranjega, ki je vmesni člen med jezikom in mislijo.

Sokolov je navzočnost notranjega govora v miselnih procesih raziskoval objektivno, z elektromiografskimi tehnikami. Med reševanjem problemskih nalog je fotogram pokazal posnetke mišične napetosti ki so bili podobni tistim med glasnim govorom, le amplitude so bile manjše. Zanimivo je, da je dejavnost govornega mišičevja opazil tudi pri reševanju Ravenovih progresivnih matric.

Sokolov na podlagi elektromiografskega proučevanja notranjega govora sklepa, da so miselni procesi govorečega človeka povezani z jezikom, čeprav je na določenih stopnjah in v določenih trenutkih govorna dejavnost inhibirana. Na drugi strani pa bi bilo napačno istiti misel z govorom, vštevši notranjim, ker misel ne obsega samo jezikovnih, ampak tudi nejezikovne (vidne in praktične) stopnje, ki jih spremlja inhibicija govornih procesov. »To je nenehna interakcija in menjava faz, ki oblikujejo temeljno vsebino mišljenja kot smotrne dejavnosti povezovanja čutnih podatkov s sredstvi logike in jezika« (n. d., s. 90).

Po svoji obliki je notranji govor dinamičen in spremenljive strukture ter se prilagaja dejavnosti miselnih funkcij. Ko se misel rodi, se opira samo na nekatere »ključne« besede. V trenutku prehoda v obliko zunanega govora (pisnega ali govornega) potrebuje razširjeno monološko obliko. Tako v prvem kot v drugem primeru nastaja govorno-motorična stimulacija celotnega možganskega govornega sistema v skladu s sistemom povratne informacije. »Ta stimulacija postane kinestetični kod miselnega sistema, ki je podlaga človekovih mehanizmov mišljenja.«

Pisec pravi, da je treba popraviti introspektivni opis miselnih procesov (vštevši Einsteinovo introspekcijo miselnih procesov), po kateri naj bi bil začetek kreativnega mišljenja v nebesedni in nezavedni povezavi asociacij in naj bi se besede aktivirale šele na zadnji stopnji miselnih procesov, ko je treba pojasniti logične zveze med idejami in jih sporočiti ljudem. Pred stopnjo igre asociacij se postavijo nekatera vprašanja v obliki zunanega in notranjega govora in prve stopnje ni mogoče razumeti kot brezbesedne in nezavedne; »pravilnejše je reči, da sta misel in govor neposredno ali posredno neločljivo povezana drug z drugim na vseh stopnjah svojega funkcioniranja« (n. d., s. 91).

Na podlagi prikazanih povezav med izkušnjskim, družbenim in osebnim, duševnim ter na podlagi vloge, ki jo ima v tem procesu govor kot temeljni prevodnik med družbenim in duševnim, je mogoče postaviti hipoteze, da je način uresničevanja soodvisnosti med jezikovnim in spoznavnim razvojem odvisen od družbenih okoliščin, v katerih se te oblike soodvisnosti uresničujejo. Temeljni dejavnik, ki vpliva na proces medsebojnega vplivanja, je funkcija in oblika družbenega govora v otrokovi dejavnosti in v procesu ponotranjanja družbene in predmetne izkušnje.

4. Neprisvojena izkušnja

Skladno s teorijo o vlogi jezika pri prisvajanju, ponotranjanju in uzaveščanju izkušnje je psihoanalitikovo pričakovanje, da je mogoče prek ubeseditve, govora raztopiti nevrotični simptom.

V zgodovini slehernega osebkca najdemo »cenzurirana poglavja« njegove izkušnje. Gre za izkušnje, ki je osebek ni mogel prisvojiti, ki je ostala neizrečena (na to spominjajo fraze, kot so stisnilo me je v grlu, beseda mi je zastala v grlu, zadržnilo mi je grlo, nisem našla besed, zaprlo mi je sapo), ki ji ni hotel odpreti vrata zavesti po poti besed, ki je ni maral prisvojiti. Nepredelano je potisnil v območje nezavednega. To, kar ni bilo ubesedeno, se je oblikovalo v neprosojno jedro, v strdek, ki povzroča nevrotični simptom.

Neprisvojena izkušnja je zaobšla jezik, zato se ni namestila v polju zavesti, ampak v območju nezavednega. Osebek je ni prisvojil, predelal in obvladal, zato ona obvladuje osebek.

Neprisvojena izkušnja, ki smo jo potisnili v območje nezavednega in ji zaprli pot do besed (zadržnjeno grlo) si za svoj izraz sposodi nejezikovne označevalce: iz budnega stanja pobere slikovno gradivo in zgodbe ter jih v obliki sanj napolni z vsebinami potlačjenih želja; v strukturo govora se prikrade v obliki spodrsnjajev, šal in napak. Te nam sporočajo tisto plast sporočevalčeve osebnosti, ki je ta ne obvladuje, ampak je od nje obvladan.

Šele medsebojni stik med osebkom in psihoanalitikom prek psihoanalitičnega govora raztopi nevrotični simptom in vzpostavi ponovno kontinuiteto v osebkovem razvoju. Ni težko najti primerov, ki nam kažejo, kako notranje, iz neugodnih izkušenj porojene napetosti popustijo, potem ko smo jih sprostili v odrešilni izpovedi. Tiste, ki jih nikoli ne izrečemo, se dušijo pod pokrovko nezavednega in so neobvladljivi vir vedenjskih dinamizmov. Mimo osebkca in njegove volje najdejo pot v območje govora v obliki šal, napak in pomot. Zato človek ni samo govoreče bitje, ampak tudi govorjeno bitje. Mimo tega, kar misli, da sporoča, in hoče sporočiti, sporoča sebe. Ko poslušamo sporočevalca, ne mislimo samo na to, kaj nam je povedal, ampak kako je prek ubeseditve sporočil sebe. In prav na to možnost interpretacije osebkovega sporočila se je obesila psihoanaliza. Miller pravi, da je veličina Freudovega odkritja prav ta, da ni bil prepričan, da je treba za razmišljanje o govorici vzeti za vzgled akademika med predavanjem. O osebkcu nam največ povedo tisti momenti, »ko njegov diskurz spodleti, omahne, ko gre navidez za napako, pomoto, pozabo: temu negativnemu je povrnil pozitivno (n. d., str. 40).

Analitično zdravljenje je zdravljenje s simbolizacijo, je pretakanje potisnjene in »pozabljene« izkušnje v govor in prek njega v obvladljivo polje zavesti.

5. Prek besed drugega spoznavamo sebe v očeh drugih

Človek lahko vidi svoj obraz v ogledalu, ne more pa videti svoje družbene podobe, kot se kaže v očeh drugih. »Resnico« o nas v družbi nam lahko sporočijo le drugi. Toda drugi odslikava podobo drugega skozi prizmo lastnih potreb, interesov in vrednot. Naša družbena podoba mu je pogodu le tedaj, če smo voljni objekt za zadovoljevanje njegovih potreb, če delimo z njim družbene interese, stališča in vrednote. To je razlog za skupinjenje ljudi v družbene sloje. V očeh drugega iščemo lastne potrditve.

Preden se dokopljemo do kritičnega razmerja do svoje podobe v očeh drugih, so nas drugi že osebnostno zaznamovali. Kako?

Podatki o tem, kako nas vrednotijo drugi, so čustveno in vrednostno obteženi, v njih je v večji meri kot naša osebnost vsebovan sistem potreb, vrednot in interesov ocenjevalca. Starši in učitelji izrazijo svojo sodbo o otroku tedaj, kadar njihova čustva prekipijo v smeri pritrjevanja ali odklanjanja. Če otrok ne ravna po pričakovanjih in željah staršev ali učitelja, mu ti sporočijo, da je len, neumen, osel, hudoben. Bolj je sodba boleča, globlje in trajnejše sledi zapušča. Če take sodbe pogosto ponavljamo, začne otrok verjeti, da so resnične. Na njihovi podlagi oblikuje stališče do sebe, zlasti še, ker ni zmožen razčleniti družbenih razmerij, ki pogojujejo vrednostno sodbo. Verjetje, da smo neumni, leni, grdi, hudobni, ni dobra naložba za naše bodoče ravnanje. Take sodbe osebek ponotranji in določajo njegovo bodoče ravnanje, so izvir fatalizma, materialna podlaga ljudske modrosti, ki pravi, česar se bojiš, to se bo tudi udejanjilo.

6. Razcep med govorjenjem in delovanjem

Oblikovana struktura govora, ponotranjena, posplošena in simbolizirana izkušnja omogoča, da osebek spozna, česar ni videl. Prek besed ustvarja nove svetove mimo svojih čutov in rok. Ko se izkušnja naseli v pomenih besed in stavkov, se začneta delovanje in govorjenje razhajati. Ta razcep človekov razum osvobaja, lahko pa ga tudi zasušnji in pokvari. Ko otrok razkrije, da se lahko delovanje in govorjenje razhajata, se nauči lagati. Beseda postane sredstvo izkrivljanja ali prikrievanja dejanskosti. Jezikovni izraz ni občutljiv za resnico ali laž; enako voljno služi obema. Odločitev o tem, ali bomo sporočili resnico ali laž, je vpeta med potrebe, vrednote in načela. Če smo se naučili, da je najpomembnejša stvar v življenju zadovoljevanje potreb, potem bo resnica brez težav odstopila mesto laži. Zgodovina znanosti nam razkriva, da je izrekanje resnice pogosto težje kot pot do njenega razkritja. Hkrati pa tudi, da smo vselej imeli dve vrsti ljudi: tako, ki jim resnica ni pomenila hkrati vrednote, in take, ki tudi za ceno življenja resnice niso bili pripravljeni zatajiti. »Resnica nima v U (= tukaj in sedaj uporabljen jezik) zatočišča. Boleče se potika naokrog ter vsa iz sebe grize« (Miščevič).

Prek učenja govora razvijamo prvine gnoseološke naravnosti do sveta. Če starši zahtevajo od otroka, da jim verjame na besedo, če ne prenesejo vprašanj, kot so zakaj, čemu itn., prek katerih se udejanja in ponotranja misel, potem razvijajo prvine dogmatičnega mišljenja. Otroka navajajo, da verjame besedi in dušijo njegovo pripravljenost, da bi zvedel za vzrok, dokaz in namen dejanja. Nedemokratična družbena razmerja, kot se kažejo v kulturi medsebojnega sporazumevanja, so šola nekritičnega, neustvarjalnega, dogmatskega razmerja do sveta. Argument moči se vselej, že v družini, zoperstavlja moči argumenta. To dvojje ne more vštric. Tudi na tej točki sta spoznavni in družbeni razvoj neločljivo speta.

7. Človek — »ropotarnica imaginarnih identifikacij«

Jezik kot sredstvo členitve in ponotranjenja družbene in predmetne izkušnje je podlaga za teoretično refleksijo. Človek jo oblikuje dvakrat: najprej v poteku primarne in sekundarne socializacije, ko prek drugega (staršev, šole) med sporazumevanjem prisvaja in ponotranja njegovo razlago sveta; drugič tedaj, ko drugi (družba) to razlago zanika in hoče uveljaviti drugačno. Toda osebek je že otrdel. Sooči se z ideološko sestavino svojega znanja, z dejstvom, da resnice niso »objektivne«. Z vso ostrino se pojavi vprašanje, kaj je res, in se hkrati uvidi nemoč, da bi se dokopali do »objektivnih resnic« in zaobšli take ali drugačne ideologije. Kajti te so tako gosto prepredene, da njihova mreža neprosojno zakriva dejstva. Človek se znajde sam s seboj, v ideološki praznini, s streho nad glavo in z večjim ali manjšim kosom kruha v rokah. Le brez tega je zadosti opremljen za iskanje nove »resnice«. Toda na pohodu so že nove generacije, ki strehe in kruha sicer nimajo, imajo pa vse tisto, kar je potrebno za novo družbeno resnico: potrebe, interese in hotenja.

Osebkova individualna analitična izkušnja ni samo sama v sebi nezadostna. Dejstvo je, da tudi taka, kot je, ne zaobseže širine človekovega vstopa v družbo. Poleg analitičnega razmerja, pri katerem osebek prisvaja izkušnjo tako, da jo podreja razlagi svojih staršev, učiteljev in oblastnikov, obstaja še drugo, enako pomembno in prvotnejše razmerje med osebkom in drugim, tj. identifikacijsko razmerje. Lacan poudarja, da je identifikacija s podobo drugega konstitutivna za razvoj človeškega bitja in da je njegov jaz »ropotarnica imaginarnih identifikacij«. Človekovo razmerje s podobnikom ni pomirljivo, ampak tekmovalno. »Medtem ko je imaginarno razmerje . . . v temelju razsežnost vojne, smrtonosnega tekmovanja«, pa Lacan opredeli funkcijo govora kot funkcijo pomiritve. Tudi govor vrši identifikacije, vendar so to, če hočete, rešilne identifikacije, ki nam omogočajo preseči imaginarno tekmovanje« (cit. po J. A. Miller, n.d., str. 17). Tako Lacan vpelje temeljno razliko med jazom v njegovi imaginarni razsežnosti in med osebkom kot simboličnim členom.

Moč imaginacije pa doseže višek, ko se pretaka po kanalih institucije: »Tedaj ni nič tako čudnega in nenavadnega, da ne bi mogli ljudi prepričati o tem: 'Če Aleksander skloni glavo, jo sklonijo tudi njegovi dvorjani . . .' Za človeške zmote skoraj ni bolj običajnih vzrokov, kot je to nevarno občevanje močnih imaginacij« (n.d., str. 142—173).

Za otrokov razvoj je premalo spodbuden samo spoznavni konflikt, stanje spoznavnega neravnovesja, ko se na podlagi preteklih izkušenj oblikovana in ponotranjena shema zoperstavi novi izkušnji. Spoznavni konflikt mora prenesti družbeno-spoznavnega (socialno-kognitivni konflikt, cit. po I. Ivić, predavanje), stanje nesoglasja med osebkom in njegovim podobnikom, kar seveda predpostavlja demokratična družbena razmerja (v družini, šoli, družbi). Šele prek družbenega nesoglasja je ustvarjena primarna motivacijska podstava, ki omogoča, da se medsebojno družbeno razmerje (takšno, kot pač je) preslika v osebkovo notranjost.

8. Jezik in družbena razslojenost

Na podlagi prikazanih povezav med izkušenskim, družbenim in osebnim, duševnim ter na podlagi vloge, ki jo ima v tem procesu govor, je mogoče postaviti hipotezo, da je način uresničevanja soodvisnosti med jezikovnim, spoznavnim in osebnostnim razvojem odvisen od družbenih okoliščin. Temeljni dejavnik je vloga in oblika sporazumevanja v družini in družbenem okolju.

Družba ni homogena skupnost, ampak je razslojena. Nimam namena prikazati dejavnikov družbenega razslojevanja in opisati družbene razslojenosti pri nas, saj je to predmet poglobljenih socioloških razčlemb. Opozorila bom le na temeljne dejavnike, ki vplivajo na jezikovni razvoj in ki so verjetno povezani z dejavniki družbeno-ekonomskega razslojevanja. To so prevladujoča narava dela (telesno — umsko delo), raven izobrazbe otrokovih staršev (raziskave kažejo, da je pomembna ločnica med tistimi, ki imajo srednjo ali višjo izobrazbo, in tistimi, ki imajo od srednje nižjo izobrazbo), socialna zvrst, v kateri se sporazumevajo v družini (oddaljenost te zvrsti od knjižnega jezika) in prevladujoči slog družinskega sporazumevanja (demokratsko ali avtoritarno sporazumevanje). Videti je, da so ti dejavniki med seboj povezani in prispevajo k oblikovanju dveh družbenih slojev (ali so njihov izraz), sloja telesnih delavcev (ki imajo nižjo izobrazbo od srednje, so pedagoško slabo pripravljene na vlogo demokratičnega vzgojitelja in se praviloma sporazumevajo v govoru, ki je precej oddaljen od zborne izreke) in sloja netelesnih delavcev (ki opravljajo jezikovno potekajoče dejavnosti, imajo srednjo ali višjo izobrazbo, so bolj pripravljene na vlogo demokratičnega vzgojitelja in se sporazumevajo v govoru, ki je blizu zborni izreki). Znotraj druge skupine bi bilo treba preučiti razlike med večinsko skupino administrativno-upravnih delavcev in manjšinsko skupino umskih delavcev, ki se ukvarjajo s proizvodnjo znanja.

V raziskavah, ki smo jih izpeljali (O. Kunst Gnamuš, 1979), smo v skupini telesnih delavcev ugotovili tri vrste jezikovnih primanjkljajev:

- jezikovnostruturne,
- socialnoszvrstne in
- sporazumevalnofunkcijske.

Zaradi prevladujoče narave dela je sporazumevanje v družinah telesnih delavcev zamejeno na območje konkretnega, manj pa je priložnosti za sporazumevanje o abstraktnih vsebinah. Zato se pri otrocih telesnih delavcev pojavijo jezikovnostrukturni primanjkljaji. Ti otroci slabo obvladajo jezikovna sredstva za izražanje abstraktnih vsebin, npr. pomensko strnjene stavke in priredne vzročne, sklepalne in protivne stavčne zveze. Odkrili smo skupino otrok, ki je v šoli ob nadpovprečni splošni inteligentnosti neuspešna. Eden izmed vzrokov, verjetno najpomembnejši, so slabo razvite jezikovne zmožnosti.

V družini telesnih delavcev se praviloma sporazumevajo v enem izmed narečnih govorov, z zorno izreko se otroci srečajo le priložnostno, ob poslušanju radia ali televizije. Zato je razdalja med govorom družine in šole velika. Jezikovna razdalja pa določa tudi duševno razdaljo. Otroci telesnih delavcev se težje prilagodijo sporazumevalnemu slogu šole in mukoma

osvajajo pravila knjižnega izražanja. Jezikovnostrukturnim primanjkljajem se pridruži še socialnozvrstni primanjkljaj.

Najusodnejši so videti sporazumevalnofunkcijski primanjkljaji, zlasti še, ker jih je najtežje odpraviti. Teh raziskovalno nismo izmerili in ovrednotili, domnevam pa, da so naizrazitejši v okviru posrednih oblik sporazumevanja in pomembno vplivajo na izrabljanje vplivajske vloge jezika. V sloju telesnih delavcev jezik praviloma ni pomembnejši dejavnik pri uveljavljanju družbene moči, interesa, družbene manipulacije ali celo sredstvo za prikrievanje dejanskega družbenega interesa, zato ta skupina ne obvlada ustreznega sporazumevalnofunkcijskega območja.

LITERATURA:

- Bahtin, M. (1980): Marksizam i filozofija jezika. Nolit.
- Ivić, I. (1983): Smeri v razvojni psihologiji po Piagetu. Predavanje na PZE za psihologijo, 20. 10.
- Kunst Gnamuš, O. (1981): Pomenska sestava povedi. Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Kunst Gnamuš, O. (1983): Govorno dejanje — družbeno dejanje. Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja, Ljubljana.
- Leont'ev, A. A. (1982): Psychologie des sprachlichen Verkehrs. Beltz.
- Lurija, A. R. (1982): Osnovi neurolingvistike. Nolit.
- Miller, J. A. (1983): Pet predavanj o Lacanu v Caracasu. V: Gospostvo, vzgoja, analiza. Analecta. DDU Univerzum. Ljubljana.
- Miščević, N. (1979): Uvod v teorijo pomenjenja. Problemi, št. 92—193 (9—10), 1. XVII, str. 78—92.
- Sokolov, A. N. (1971): Internal Speech and Thought. Internal Journal of Psychology, v. 6, n. 1. str. 79—92.
- Vigotski, L. (1977): Mišljenje i govor. Nolit.

Odnos med mišljenjem in govorom v preoperativnem obdobju otrokovega razvoja

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK

UVOD

Govor je povezan z različnimi psihičnimi procesi, vendar se bomo v pričujočem prispevku omejili le na odnos govor — mišljenje. Že od leta 1920, ko sta Piaget in Vigotski pričela s študijami o otroku, je bilo vprašanje o nara-vi odnosa med govorom in mišljenjem naslovljeno na različne psihološke šole. Tako so npr. behavioristi z Watsonom na čelu trdili, da je mišljenje enako kot notranji govor; geštaltisti so menili, da je mišljenje sestavni del strukturalne celote, ki je prirojena in neodvisna od jezika; psihoanalitiki so razpravljali o dveh tipih mišljenja in sicer o takoimenovanih primarnih in sekundarnih procesih, pri tem pa niso specificirali vloge jezika.

Gledano zgodovinsko predstavlja pomembno prelomnico leto 1956, ko sta ruska avtorja Luria in Judovich opredelila vlogo jezika v višjih psihičnih procesih. Omenjenima avtorjema so sledili še drugi, kot npr. Bernstein (1961) s teorijo sociolingvističnih kodov, Chomsky (1961, 62, 68) s transfor-macijsko teorijo generativne gramatike.

Nekoliko podrobneje bomo spregovorili o dveh avtorjih: Piagetu, pred-stavniku čiste kognitivistične teorije in Vigotskem, predstavniku omiljene kognitivistične teorije, ki sta odprla vrsto vprašanj o razvoju in odnosu govor-mišljenje, vprašanj, na katere v psihologiji še vedno iščemo odgovore.

V tabeli 1 je prikazanih nekaj glavnih elementov, ki sta jih avtorja pou-darjala pri razlagi razvoja otrokovega mišljenja in govora.

Tabela 1

	Piaget (1923)	Vigotski (1934)
zaporedje pri razvoju govora	individualni egocentrični socialni	socialni egocentrični individualni
ključ socialnih odnosov	otrok — otrok	otrok — odrasli
odnos jezik mišljenje	miselne strukture deter-minirajo uporabo in raz-umevanje jezika	gre za dinamiko in spreminjanje odnosa: relativna neodvisnost govora od mišlje-nja v zgodnjem otroškem obdobju, spa-janje in integracija v obdobju odraslosti
poudarek	kognitivne sposobnosti, narava egocentrizma	kognitivni preizkusi, uporaba govora

Oba avtorja pa se strinjata, da vplivajo na razvoj človekovih sposobnosti (tudi govora in mišljenja) tako prirojeni dejavniki kot okolje.

Raziskovalci širom po svetu so zlasti v letih 1960—1970 v številnih empiričnih študijah iskali potrditve za različne teoretične usmeritve.

Na kratko bomo opisali nekaj študij (v glavnem se nanašajo na preoperativno obdobje, ki je z vidika povezave govor-mišljenje kritično), katerih rezultati in zaključki niso enotni in tako še bolj povdajajo kompleksnost proučevanja odnosa govor — mišljenje. Piaget meni, da je mišljenje v preoperativnem obdobju še egocentrično in da miselne operacije kot so seriacija, konservacija, tranzitivnost, klasna inkluzija še niso razvite. Dejstvo pa je, da vse te operacije definiramo z nalogami, ki jih po mnenju večih avtorjev lahko kritično obravnavamo vsaj z dveh vidikov:

— navodila pri nalogah in njihovo reševanje je vezano na razumevanje jezika za absolutne in relativne količine, kot npr. več, večji, nekaj, ožji . . .

— uspešnost odgovora definiramo glede na pravilni verbalni odgovor in verbalno utemeljitev.

Da imajo otroci stari 3—6 let resnično težavo pri razumevanju besed kot so: več, manj, daljši, enako . . . potrjujejo tudi eksperimentalne študije avtorjev Clark-a (1973), Donaldson-a in Balfour-a (1968), LaPoite-a in O'Donnell-a (1974), Lawson-a, Siegel-a in Goldstein-a (1969) itd. Težava z razumevanjem relacijske terminologije pa nimajo le mlajši otroci, zakaj razumevanje je tudi funkcija otrokovih sposobnosti. Sinclair de-Zwart-ova (1969) poroča o razlikah pri uporabi komparativne numerične terminologije med otroci, ki že imajo razvit pojem konservacije in tistimi, ki pojma konservacije še nimajo razvitega. Podobno zaključuje tudi Peters (1970), ko pravi, da je razumevanje relacijske terminologije v povezavi s konservacijskimi odgovori.

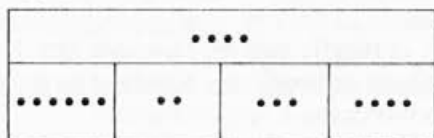
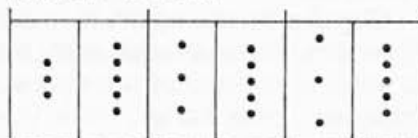
Omenjene in druge podobne študije opozarjajo na vlogo jezikovnega faktorja, ki je neredko lahko povod, da prihaja do napak pri reševanju nalog Piagetovega tipa, pri čemer pa gre za jezikovni deficit, ne pa za deficit na ožjem kognitivnem področju.

Piaget nadalje govori o razvoju mišljenja, ki poteka neodvisno od jezika. Potrditve za omenjeno teoretično izhodišče so v empiričnih študijah iskali različni avtorji. Gre za študije, ki proučujejo razvoj konceptov in zmožnosti njihovega verbalnega izražanja, ter s tem povezane zamisli o oblikovanju neverbalnih nalog, ki naj bi bile analogne tradicionalnim Piagetovim nalogam.

Za ilustracijo bomo omenili nekaj študij, ki s svojimi rezultati potrjujejo primari razvoj konceptov, ki poteka neodvisno od razvoja jezika.

Študija L. Siegel (1976) govori o razvoju koncepta kvantitete (količine). Avtorica je razumevanje koncepta enakosti in koncepta količine preizkušala z nalogami Piagetovega tipa, ki pa so bile oblikovane kot naloge neverbalnega tipa (slika1), istočasno pa je z jezikovnimi nalogami preverjala razumevanje besed: velik, majhen, enak.

Slika 1

NALOGA ZA
KONCEPT EKVIVALENCENALOGE ZA
KONCEPT KOLIČINE

Del dobljenih rezultatov prikazuje tabela 2.

Tabela 2

skupina	+ jez. nal. + koncepti	- jez. nal. + koncepti	+ jez. nal. - koncepti	- jez. nal. - koncepti
KOLIČINA				
3 leta	15	20	2	8
4 leta	37	17	1	2
EKVIVALENCA				
3 leta	7	4	0	34
4 leta	40	8	0	9

+ = je pravilni odgovor

- = nepravilni odgovor

Opomba: Številke v tabeli predstavljajo število preizkusnih oseb.

Avtorica zaključuje, da se koncepti razvijajo prej, kot ustrezni jezikovni izrazi za iste pojme.

Znotraj omenjene študije pa je avtorica tudi preverjala odnos med otrokovo pravilno rešitvijo naloge (naloge Piagetovega tipa) in pravilno verbalno razlago rešitve (odgovora). Potem, ko je otrok rešil nalogo, so ga vprašali: »Kako si vedel, katero sliko moraš vzeti (pokazati)?« Pravilne razlage so bile npr. »Ta je večja (manjša)«, »Je enaka«. Nepravilne razlage pa »Všeč mi je«, »Mama mi je rekla«, »Vem«.

V večini primerov so otroci prej pravilno rešili naloge kot so bili sposobni podati tudi pravilne verbalne razlage.

O podobnih rezultatih kot L. Siegel poročata tudi LaPointe in O'Donell. Menita, da relativno veliko število predšolskih otrok pravilno reši naloge konservacije, le redki med njimi pa zmorejo svoje odgovore tudi pravilno utemeljiti.

Avtorji omenjenih študij zaključujejo, da gre za neodvisnost med razvojem jezika in mišljenja pri mlajših otrocih, da pa se z leti ta odvisnost spreminja in postaja vse pomembnejša.

Sinclar-de-Zwartova postavlja v svoji študiji v ospredje dva problema:

— Ali so spremembe, ki se kažejo v otrokovem mišljenju z razvojem konkretnih operacij, vzporedne z razvojem jezika?

Če je odogovor na prvo vprašanje pozitiven, ali lahko otrok, ki še nima razvitega koncepta operacij, doseže pomemben napredek z verbalnim treningom.

Glavni zaključki njenih eksperimentov so:

— Besede kot so: več, manj toliko kot . . . tvorijo razred, katerega pravilna uporaba je tesno povezana z operacionalnim napredkom. Naučene besede kot so npr.: dolg, kratek, visok, nizek . . . so povezane z operativnostjo.

— Operacionalno strukturiranje in jezikovno strukturiranje ali redkeje jezikovno restrukturiranje potekata vzporedno. Tako otroci naučene besede (dolg, kratek . . .) uporabljajo že v preoperativnem obdobju, operatorji pa so jim razumljivi in jih uporabljajo šele na operativni stopnji.

— Verbalni trening pripomore, da otroci, ki še nimajo razvite konservacije, usmerijo v času reševanja pozornost na bolj adekvatne vidike problema, ne vpliva pa verbalni trening direktno na miselne operacije.

T. E. Moore in A. E. Harris sta v svojo študijo reverzibilnosti vključila 72 otrok starih od 3;5 let do 8;11 let. Vsi otroci so reševali dvanajst različnih konservacijskih nalog (konservacija števila, substance, dvodimenzionalnega prostora, kontinuirane količine, diskontinuirane količine, teže) — baterijo nalog, ki sta jo oblikovala Goldschmid in Bentler. Sedem do deset dni kasneje pa so otroci reševali še jezikovne naloge, ki so merile razumevanje pasiva in njegovo uporabo. Kot testni material je eksperimentator uporabil pet igrač lutko fantka, lutko punčko, konja, kravo in avto. Pri nalogah razumevanja je moral otrok slediti navodilu eksperimentatorja in postaviti ustrezno »sceno« z igračkami; pri nalogah izražanja, pa je otrok moral opisati to, kar je eksperimentator naredil z igračkami.

Na testu konservacije so otroci lahko dobili od 0 do 12 točk (rezultati v vzorec vključenih preizkusnih oseb so bili: 18 otrok je doseglo 0 točk; 18 otrok 12 točk in 36 otrok od 1 do 11 točk) pri testu razumevanja pasiva in aktivne uporabe pa od 0 do 5 točk.

Glavni rezultati. Avtorja ugotavljata, da ni razlik med spoloma, zato dečke in deklice obravnavata skupaj.

V kolikor bi bila uporaba pasivne konstrukcije odvisna od prisotnosti reverzibilnih operacij, ki jih merimo s konservacijskimi nalogami, bi otroci z nizkim konservacijskim skorom kazali ustrezno slabe odgovore na jezikovnem testu.

Tabela 3

Konservacija (max. = 12)	Leta (meseči)	N	Razumev. pasiva (max. = 5)	Aktivna uporaba pasiva (max. = 5)
12	91,4 (68—107)	18	4,8 (3—5)	4,3 (0—5)
7,2 (2—11)	79,3 (62—102)	36	4,3 (1—5)	2,7 (0—5)
0	47,1 (41—66)	18	2,1 (0—4)	0,8 (0—4)

V tabeli 3 so prikazani povprečni rezultati različno starih otrok na nalogah razumevanja pasiva ter aktivne uporabe pasiva in to kot funkcija otrokovih dosežkov pri konservacijskih nalogah. Vidimo, da s starostjo otroci napredujejo pri vseh nalogah.

Tabela 4 pa prikazuje dosežke tistih otrok, ki nimajo razvite konservacije in to pri nalogah razumevanja in uporabe pasiva.

Tabela 4

točke (maximum = 5)	razumevanje	uporaba	
4	(4)	(1)	Opomba: številke v oklepajih predstavljajo število p. o., ki dosežejo odgovarjajoče število točk.
3	(2)	(1)	
2	(6)	(2)	
1	(3)	(3)	
0	(3)	(11)	

Od 18 otrok, ki nimajo razvite konservacije, jih 6 doseže 3 točke ali več na nalogah razumevanje pasiva, le 3 pa ne dosežejo 0 točk. Pri aktivni uporabi pasiva pa kar 11 otrok iz te skupine ne doseže nobene točke.

Prikazani rezultati kažejo, da se logične operacije v jeziku javljajo prej kot pa v kognitivnih neverbalnih aktivnostih (konservacijske naloge). Otroci, ki nimajo konservacije že kažejo neko spretnost s pasivnimi konstrukcijami. Ti rezultati so presenetljivi, še zlasti če gre za iste mentalne operacije. Avtorja dopuščata možnost, da imajo otroci več prakse in s tem tudi več izkušenj pri manipuliranju z stvarmi (igračami), ki so jih uporabljali pri jezikovnih nalogah, manj pa morda s posodicami, kroglicami plastelina . . . , ki jih uporabljajo kot osnovni testni material pri konservacijskih nalogah.

Genevska šola v svojih analizah jezika pogosto opozarja na različnost med figurativnimi in operativnimi izkušnjami (Piaget, Furth). Piaget meni, da je jezik, zlasti njegov semantični vidik, deloma figurativen, deloma operativen. Tako so simboli, ki so sicer lahko interiorizirani primarno figurativni, znaki, ki pa so interiorizirani kot rezultat transformacijske aktivnosti, pa so operativni. Jezik pa vsebuje oboje.

Omenimo še študijo B. Bellugi in McNeil (1967), v kateri sta proučevali razvoj pojma negacije. Avtorici, ki ločita tri tipe negacije (glede na kontekst), ugotavljata, da obstaja dokaj stalno razvojno zaporedje izrazov za te tri tipe negacij. V normalnem procesu jezikovnega razvoja spoznamo več stadijev osvajanja posebnih jezikovnih struktur, ki kot kaže niso v zvezi z razvojem mišljenja. Gre torej za nekatere jezikovne značilnosti, ki se po njunem mnenju razvijajo neodvisno od mišljenja.

EKSPERIMENTALNI DEL

Vrsta študij, ki smo jih navedli v uvodnem delu, govori o jeziku kot o kritičnem faktorju v kognitivnem razvoju. Odločili smo se, da tudi na vzorcu naših otrok eksperimentalno preverimo statistično povezanost med govorom

(kot ga merimo z razvojno skalo govora) in mišljenjem (merjenim psihometrično — Valentinov test inteligentnosti in kvalitativno analitično — naloge Piagetovega tipa).

VZOREC

V vzorec smo vključili 55 otrok starih 6—6;6 let. in sicer 27 dečkov in 28 deklic. Povprečna starost otrok je 6;2 let. Vsi otroci so iz Ljubljane, oče in mati govorita slovenski jezik, otroci pa obiskujejo VVZ 1—2 leti. Izenačeni so tudi z vidika socialno ekonomskega statusa (srednji SES).

PRIPOMOČKI IN POSTOPEK DELA

Kot pripomoček za ugotavljanje jezikovnega razvoja smo uporabili ameriško razvojno skalo govora (Vane evaluation of Language scale — The Vane-1), ki smo jo prevedli in deloma prilagodili za naše razmere že v predhodnih študijah. Razvojno skalo sestavljata dva podtesta: podtest razumevanje govora in podtest izražanje (ekspresivni govor). Pri nalogah razumevanja mora otrok slediti eksperimentatorjevemu navodilu in nato z ustreznim materialom (igračke) narediti to, kar od njega zahtevamo (npr. pokaži mi stekleničko, ki je polna do polovice; položi avto pod most...). Pri podtestu izražanje pa preverjamo otrokovo sposobnost, da verbalno odgovori na zastavljena vprašanja, ponavlja stavke, definira različne besede (pojme).

Za ugotavljanje načina otrokovega mišljenja smo sestavili serijo nalog Piagetovega tipa: konservacija kontinuiranih količin, konservacija diskontinuiranih količin, konservacija površine, seriacija elementov, klasifikacija (2 matriki z dvema kvalitetama, 1 matrika s tremi kvalitetami), enačenje setov (2 nalogi).

Vsi otroci so bili testirani tudi z Valentinovim testom inteligentnosti — testom, ki je visoko zasičen z G-faktorjem.

Delo je potekalo v VVZ in sicer z vsemi tremi preizkušnjami individualno. Ker so vse tri preizkušnje časovno relativno dolge, smo vsakega otroka testirali vedno le z eno preizkušnjo, vendar je bila razporeditev taka, da presledek med prvo in tretjo preizkušnjo ni bil za nobenega otroka daljši od 7 dni.

NAČIN VREDNOTENJA ODGOVOROV

Odgovore na razvojni skali govora smo vrednotili enako kot jih vrednoti avtorica v svojem originalnem priročniku: pri vseh nalogah, z izjemo besednjaka, je odgovor lahko le pravilen — to je 1 točka, ali nepravilen — to je 0 točk; pri podskoru besednjak pa lahko otrok pri vsaki nalogi dobi bodisi 0,1 ali 2 točki, kar je odvisno od kvalitete odgovora.

Odgovore na nalogah Piagetovega tipa smo vrednotili na dva načina:
— odgovor je le pravilen ali nepravilen — kot kriterij se upošteva rešitev naloge, ne upošteva pa se ustrezna obrazložitev odgovora (gre za psihometrični način vrednotenja);

— ne upoštevamo le pravilnost oziroma nepravilnost odgovora, temveč tudi pravilnost utemeljitve.

Pri Valentinovem testu inteligentnosti smo izračunali MS in IQ tako kot določa priročnik.

Med vsemi dobljenimi skori in podskori smo nato računali stopnjo povezanosti s koeficienti korelacije.

REZULTATI

Tabela 5. Korelacije med posameznimi preizkušnjami

	Piaget. nal. (odg. + ali —)	Piaget. nal. (odg. in utem.)	Valentine test
Razv. sk. govora globalni skor	0,54	0,61	0,40
Razv. sk. govora razumevanje	0,61	0,75	0,43
Razv. sk. govora izražanje	0,43	0,23	0,38

Opomba: Vse korelacije, z izjemo $r = 0,23$, so statistično pomembne.

DISKUSIJA

Rezultati kažejo, da pri skupini otrok starih 6—6;6 let (gre za otroke na prehodu iz preoperativnega obdobja mišljenja na konkretno operativno) obstaja statistična povezava med govorom in mišljenjem.

Po pričakovanju so koeficienti korelacije med podskorom razumevanje govora in rezultati na preizkušnjah s področja mišljenja višji kot pa med podskorom govornega izražanja in istimi preizkušnjami s področja mišljenja. Koeficienti korelacije pa so višji tudi med razvojno skalo govora in Piagetovimi nalogami (kvalitativno-analitični pristop) kot med razvojno skalo govora in klasičnim testom inteligentnosti — Valentinovim testom (psihometrični pristop).

Najnižja in statistično nepomembna je korelacija med podskorom govornega izražanja in Piagetovimi nalogami vrednotenimi tudi z vidika utemeljitve, kar pomeni, da neke splošne informacije, ponavljanje stavkov, definiranje besed za besednjak niso direktno povezane z razvojem miselnih operacij, razumevanjem konceptov.

Nekaj otrok smo lahko glede na način reševanja Piagetovih nalog že uvrstili na konkretno operativno obdobje razvoja mišljenja (torej kvalitativno višjo stopnjo). Vsi ti otroci so dosegli višje rezultate tudi na lestvici govornega razumevanja (že kažejo razumevanje besed za pojme kot npr. zgoraj,

spodaj, polovica, enako ...), kar pa ne moremo trditi za lestvico govornega izražanja, kjer rezultati niso bili tako dosledni.

Naše rezultate pa smo primerjali tudi z rezultati nekaterih podobnih študij tujih avtorjev.

Westmead Study (1971) vključuje otroke stare povprečno 7;1 let. Otroci so reševali naloge konservacije in klasifikacije, nato pa se test aritmetike, test branja, podtest Besednjak na Wechler Intelligence Scale. Korelacija med skupnim skorom nalog konservacije in klasifikacije ter podtestom Besednjak je 0,43.

V podobni študiji pa je Goldschmid dobil korelaciji 0,38.

Julia R. Vane je računala korelacijo med razvojno skalo govora Vane-1 in testom inteligentnosti Vane Kinderergarten Test (podtesti: percepcija, motorika, besednjak). Na vzorcu otrok s povprečno starostjo 4;10 let je dobila rezultate: korelacija med testom inteligentnosti in podskorom razumevanje govora je 0,32; med testom inteligentnosti in podskorom govornega izražanja pa 0,34.

Korelacijske vrednosti dobljene v naši študiji so nekoliko višje, kar pa zagotovo lahko pripišemo drugačnemu pristopu k proučevanju otrokovega mišljenja, oziroma spremljanju ne le ekspresivne temveč tudi receptivne komponente govora.

Rezultati nas opozarjajo na nekatere specifičnosti odnosa govor mišljenje v obdobju prehoda iz preoperativnega na operativno mišljenje. Te specifičnosti bi veljalo upoštevati takrat, ko »merimo«^o otrokov govor ali mišljenje z željo opredeliti otrokovo razvojno stopnjo, kot tudi pri vzgojnem delu na tem področju. Bogat besedni zaklad, lepo pripovedovanje (kar lahko dosežemo z verbalnimi treningi v ožjem pomenu besede) ne vplivata direktno na globlje strukturalne spremembe na področju mišljenja. Pravilne rešitve miselnih problemov pa še ne pomenijo .da je otrok sposoben tudi verbalno razložiti in utemeljiti svoje rešitve.

LITERATURA:

- I. Ivić: Čovek kao animal symbolikum. Nolit, Beograd, 1978.
D. W. McNally: Piaget, Education, Teaching. The Harvester Press, 1977,
T. E. Moore in A. R. Harris: Language and Thought in Piagetian Theory. V: L. Siegel, C. Brainerd: Alternatives to Piaget. Academic Press, 1978.
L. S. Siegel: The Relationship of Language and Thought in the Preoperational Child: A Reconsideration of Nonverbal Alternatives to Piagetian Tasks. V: L. Siegel, C. Brainerd: Alternatives to Piaget. Academic Press, 1978.
Sinclair-de-Zwart: Development Psycholinguistics. V: Studies in Cognitive Development. N. Y., 1969.
J. R. Vane: Vane Evaluation of Language Scale. Clinical Psychology Publishing Co., 1975.

Odnos med kognitivnim tempom, različnimi nivoji bralne sposobnosti in sociokulturnim okoljem

LIDIJA MAGAJNA

Novejša raziskovanja relativno doslednih in trajnih individualnih posebnosti v sprejemanju in predelavi informacij, ki jih najpogosteje označujemo z izrazom »kognitivni stili« (Kogan 1977), so odprla nove perspektive k proučevanju številnih teoretičnih kot tudi praktičnih problemov, ki se nanašajo na skupno delovanje tako kognitivnih kot tudi nekognitivnih komponent osebnosti. Poleg termina kognitivni stili se za označevanje teh individualnih razlik uporabljajo tudi alternativni izrazi: »kognitivne strategije« (Messick 1976), »kognitivne kontrole« (Stantostefano 1969), »intelektualne funkcije« (Guilford 1980), itd. Številni avtorji pri konceptualizaciji kognitivnih stilov poudarjajo predvsem kontrolni (vodilni, usmerjevalni) aspekt teh individualnih posebnosti, ki si jih lahko hkrati zamišljamo kot osebnostne poteze in kot funkcije (Guilford 1980) ter njihovo funkcijo mediacije vpliva drugih osebnostnih potez in motivacije na kognitivno aktivnost. Dejstvo, da lahko v obliki kognitivnih stilov zajamemo širše dimenzije osebnostnega funkcioniranja v posameznikovi kognitivni aktivnosti ima pomembne metodološke prednosti.

Med številnimi identificiranimi kognitivnimi stili je bilo razmeroma mnogo raziskav na šolskih otrocih posvečenih stilu »refleksivnost — impulzivnost« ali »kognitivni tempo«. Prvi so ga odkrili in operacionalizirali Kagan, Rosman, Day, Albert in Phillips (1964) kot težnjo k hitremu ali počasnemu odločanju v negotovih situacijah. Za ugotavljanje tega stila se najpogosteje uporabljajo naloge kompleksne vizualne diskriminacije, pri katerih so si številne možne rešitve med seboj zelo podobne in posameznik lahko poda svoj odgovor šele po daljšem tehtnem razmisleku (najpogosteje se uporablja Kaganov test primerjanja znanih oblik). Konceptualizacija tega stila vključuje tako čas reševanja kot tudi število napak na tem tipu testov. Ker je odnosa med časovnimi latencami in številom napak pri tem tipu nalog konsistentno negativen, se večina posameznikov razdeli v kategorijo počasnih — točnih (refleksivnih) in hitrih (impulzivnih) posameznikov, ki imajo kratke časovne latence, naredijo pa veliko število napak. Refleksivni posamezniki pred podajanjem odgovora skrbno pretehtajo številne možne rešitve, zato so njihovi točni odgovori povezani z daljšimi časovnimi latenca-

mi v nasprotju z impulzivnimi, ki se brez premisleka odločijo za prvo rešitev, ki se jim zdi smiselna.

Kaganova metoda določanja kognitivnega tempa z uporabo dvojne mediane (*Me* za časovne latence in število napak) je doživela številne kritike. Med metodološkimi alternativami za določanje tega kognitivnega stila je zanimiva metoda Salkinda in Wrighta (1975), ki sta izvajanje na testu impulzivnosti klasificirala vzdolž dveh ortogonalnih dimenzij: »kognitivne impulzivnosti« kot stilistične dimenzije in »kognitivne učinkovitosti« kot sposobnostne dimenzije. Ločitev stilistične dimenzije od sposobnostne dimenzije pri ugotavljanju kognitivnega tempa predstavlja pomemben napredek, saj naj bi se kognitivni stili po definiciji nanašali bolj na individualne razlike v stilu, načinu reševanja problemov kot pa na razlike v določenih kognitivnih sposobnostih.

Raziskave so pokazale na določeno interindividualno stabilnost kognitivnega tempa (Yandotih 1968, Messer 1968) kot tudi na možnost posploševanja na sorodne naloge (Kagan et. al. 1964, Kagan 1965). Sama narava razlik v sprejemanju in predelavi informacij med refleksivnimi in impulzivnimi otroci še ni povsem razjasnjena; ali gre za kvantitativne razlike ali pa za uporabo kvalitativno različnih strategij sprejemanja in predelave informacij? Večina študij kaže na kvalitativne razlike in obstoj številnih sistematičnih strategij pri refleksivnih otrocih, odnosno pomanjkanje kakršnihkoli strategij pri impulzivnih. Shine (1971) je ugotovil manjšo sposobnost mentalnega manipuliranja perceptivnih stimulusov (perceptualno decentracijo) pri impulzivnih otrocih, kar vsekakor vpliva na sprejemanje in predelavo informacij stimulusnega polja. Wright in Vlietstra (1977) predpostavljata, naj bi bila za impulzivne otroke značilna razvojno manj zrela in pasivna oblika selektivne pozornost-perceptualna eksploracija, ki je predvsem pod kontrolo pozornost vzbujajočih in fizično izstopajočih potez okolja. Za refleksivne pa naj bi bilo značilno r razvojno zrelejše in bolj aktivno »iskalno vedenje«, ki je sistematično, kognitivno organizirano in ga vodijo predvsem nalen in omejitve situacije. Wagner in Cimioti (1975) domnevata, da je prisoten pri impulzivnih otrocih določen deficit v kognitivnem krmarjenju lastne pozornosti ali kognitivni samokontroli. Avtorja se približujeta Guilfordovi konceptualizaciji kognitivnega stila kot neki vodilni, krmilni funkciji, ki naj bi določala kdaj, kje in kako bodo koriščene in uporabljene posamezne kognitivne sposobnosti.

Zaključki teh avtorjev kažejo na to, da nudi posebno raziskovanje merska sredstva kot klasična literatura o pozornosti in koncentraciji za proučevanje razširjenih problemov koncentracije pri šolskem delu. Stil šolskega dela določa poleg faktorjev, ki so zajeti v tipičnem testu koncentracije, tudi vrsta drugih kognitivnih, motivacijskih in čustvenih faktorjev. Te ugotovitve odpirajo tudi številne nove perspektive nujenja pomoči otrokom s težavami, v koncentraciji, pa če so te organskega izvora ali pa posledica čustvenih motenj, pomanjkljivih delovnih navad ali kulturne prikrajšanosti.

Motnje pozornosti in koncentracije so kot tudi hiperaktivnost in težave na področju vizualne percepcije, pogosto paralelni simptom specifičnih motenj pri branju — legastenije (Lückrt 1975). Po mišljenju E. Klasen (1971) je bilo problemom koncentracije pri legasteničnih otrocih do sedaj posvečeno premalo pozornosti. Namen tega prispevka je osvetliti ta problem z vidika

individualnih razlik v kognitivnem stilu reflektivnost-impulzivnost. V okviru tega problema smo skušali osvetliti odnose med pokazatelji kognitivnega tempa ter kvalitativno in kvantitativno različnimi nivoji bralne storilnosti (povprečnim ali nadpovprečnim branjem, šibkostmi v branju nespecifične narave, legasteničnimi motnjami branja). Raziskati smo želeli tudi vplive sociokulturnega okolja na te odnose ter vpliv kognitivnega tempa na šolsko storilnost. Pristop k tej problematiki z vidika individualnih razlik v kognitivnem stilu bi morda lahko doprinesel k odkrivanju in nudenju pomoči učencem s težavami v branju.

METODOLOGIJA

Poskusne osebe: v pilotsko raziskavo je bilo vključenih 60 učencev 2. razreda osnovnih šol ljubljanske regije, ki so bili glede na bralno storilnost razvrščeni v tri grupe (po 20 učencev). Prvo grupo (I. klinična skupina) sestavljajo učenci, ki so bili zaradi težje oblike legastenije (ob povprečnih ali nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih) obravnavani v Svetovalnem centru v Ljubljani. Učenci v II. skupini (II) so bili po principu slučajnosti izbrani iz večje skupine učencev s šibkostmi v branju, ki pa niso bile specifične-legastenične narave. Tretjo skupino (III) tvorijo učenci, ki so bili po slučajnem izboru izbrani iz večje skupine otrok, ki je po mnenju učiteljice in na osnovi testov pokazala povprečno ali nadpovprečno sposobnost branja. V vsaki skupini je bilo 50 % otrok iz višjega in 50 % otrok iz nižjega sociokulturnega okolja. Skupine so bile izenačene v spolu. Ker sta se pri primerjanju posameznih dvojic skupin izkazala za pomembno razliko v inteligentnosti med legasteniki in povprečnimi ali nadpovprečnimi bralci (III skupina), smo skušali vpliv inteligentnosti še dodatno statistično kontrolirati z aplikacijo analize kovariance.

Postopek: diagnoza legastenične motenosti je bila postavljena na osnovi celostne, teamske klinično-diagnostične obravnave pri psihologu, pedopsihiatru in defektologu z upoštevanjem tako kvantitativnih kot tudi kvalitativnih kriterijev, kot tudi vseh ostalih faktorjev, relevantnih za diagnostiko legastenije. Diagnoza nespecifičnih težav v branju (bralne šibkosti) je bila postavljena na osnovi psiholoških in defektoloških pregledov ter mnenja učiteljice. Sposobnost povprečnega ali nadpovprečnega branja je bila ugotovljena na osnovi testnih preizkusov in mnenja učiteljice. Vse poskusne osebe so bile individualno testirane z naslednjimi testi: N-i-a (B. Šali), test motenosti v branju in pisanju (B. Šali), Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za otroke (WISC), test primerjanja znanih oblik (The Matching Familiar Figures Test — Kagan) pri MFF testu smo uporabili modificirana navodila, ki jih je izdelala raziskovalna skupina univerze v Bochumu. Kot pokazatelje šolske storilnosti smo izbrali ocene v slovenskem jeziku, matematiki in SND. V kategorijo višje sociokulturno okolje (VSO) smo vključili učence, katerih starši imajo srednjo, višjo ali visoko izobrazbo; v kategorijo nižje sociokulturno okolje (NSO) pa učence, katerih starši imajo nedokončano osnovno šolo, osnovno šolo, polkvalifikacijo ali kvalifikacijo.

Za ugotavljanje nagnjenosti k refleksivnemu ali impulzivnemu vedenju smo uporabili alternativni model Salkinda in Wrighta (1977), ki navajata obrazce za izračunavanje stilistične dimenzije in ortogonalne sposobnostne dimenzije. Rezultati, osnovani na kombinaciji rezultatov za časovne latence in število napak, so izraženi v z-vrednostih ($I = z \text{ napake} - z \text{ čas}$). V tem referatu, ki predstavlja del širše raziskave, se omejujemo predvsem na prikazovanje stilistične dimenzije.

REZULTATI IN DISKUSIJA

Tabela 1: Pokazatelji kognitivnega stila refleksivnost — impulzivnost na MFF testu

Skupine:

	I. — legasteniki		II. — bralno šibki		III. — bralno kontrolna skupina		Skupaj	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Povprečna časovna latenca (sek)	11,21	5,29	11,37	7,33	15,42	8,09	12,68	7,28
Povpr. št. napak	7,50	1,88	7,33	2,58	5,35	2,18	6,73	2,41
Kognitiv. impulziv. (z)								
I_v VSO	0,07	0,72	0,03	0,84	-0,34	0,68	-0,08	0,76
I_v NSO	0,97	1,35	0,54	2,16	-0,28	1,81	+0,41	1,99
I_v — Skupaj	0,49	1,33	0,40	1,91	-1,08	1,85	-0,06	1,84

Opomba: VSO — višje sociokulturno okolje

NSO — nižje sociokulturno okolje

I — legasteniki (specifične motnje branja)

II — bralno šibki (nespecifične motnje branja)

III — povprečni ali nadpovprečni bralci (kontrolna skupina)

I_v — pozitivni pol na pokazatelju stilistične dimenzije (pozitivne z vrednosti) pomenijo kognitivno impulzivnost, negativni pol pa nagnjenost k refleksivnemu načinu odzivanja.

Med številom napak in dolžino časovnih latenc na MFF je bila ugotovljena statistično visoko pomembna negativna korelacija ($r = -0,71$), kar se ujema z rezultati drugih študij. V tem tipu nalog, kjer je prisotna visoka stopnja odgovorne negotovosti so torej daljše časovne latence povezane s točnejšim načinom odgovarjanja. Posamezniki se torej v glavnem razvrstijo vzdolž stilistične dimenzije (prevladujejo počasni-točni ni hitri-netočni), manj pa variirajo v sposobnostni dimenziji (manj je hitrih-točnih in počasnih-netočnih). Nasprotno pa se pri nalogah, ki spadajo med teste moči in pri katerih sta čas in število napak med seboj v pozitivni zvezi (npr. branje posameznih besed čas-napake $r = 0,52$) veličina posameznikov razvrsti vzdolž sposobnostne dimenzije (prevladujejo hitri-točni in počasni-netočni; manj

pa je takih, ki berejo počasi in naredijo pri tem malo napak ali berejo hitro z velikim številom napak).

Rezultati analize variance dveh faktorjev so pokazali, da se skupine I, II in III med seboj pomembno razlikujejo v stilistični dimenziji pristopa k nalogam z visoko stopnjo odgovorne negotovosti ($F = 5,52 > F_{0,01} (2,54) = 5,01$) in te razlike ostajajo pomembne tudi ob statistični kontroli vpliva inteligentnosti z analizo kovariance ($F_p = 3,32 > F_{0,05} (2,53) = 3,17$). Statistično so pomembne predvsem razlike med prvo in tretjo skupino ter med drugo in tretjo skupino ($MI - MIII = 1,57 > D_{0,05;3}$ in $MII - MIII = 1,48 > D_{0,05;3}$). Povprečni ali nadpovprečni bralci so statistično pomembno bolj reflektivni kot legasteniki ali bralno šibki. Legasteniki in bralno šibki pa se med seboj ne razlikujejo v kognitivni impulzivnosti ($MI - MII = 0,16 < D_{0,05;3}$).

Pomembne razlike v kognitivnem tempu se kažejo tudi pri učencih iz različnega sociokulturnega okolja ($F = 4,82 > F_{0,05} (1,54) = 4,02$). Otroci iz sociokulturno-ugodnejšega okolja so pomembno bolj reflektivni. Te razlike pa postanejo statistično nepomembne ob statistični kontroli vpliva inteligentnosti ($F_p = 0,02 < F_{0,05} (1,53) = 4,02$). Med specifičnimi učinki dejavnikov bralne storilnosti in sociokulturnega okolja ni interakcije ($F_p = 0,95 < F_{0,05} (2,53) = 3,17$). Učinki obeh faktorjev so torej aditivni; največjo impulzivnost, oz. največje deficite v sprejemanju in predelavi informacij kažejo legastenični otroci, ki živijo v sociokulturno manj ugodnem okolju.

Med kognitivno impulzivnostjo in šolskimi ocenami obstajajo statistično pomembne negativne korelacije (-0,49 za slovenski jezik, -0,48 za SND in -0,36 za matematiko). Te korelacije ostajajo pomembne tudi po izključitvi vpliva globalne inteligentnosti ($r_{pare} = 0,36$ za slovenski jezik -0,29 za SND in -0,32 za matematiko). Učenci, ki nagibajo h kognitivno reflektivnejšemu načinu odzivanja v negotovih situacijah, dosegajo torej boljše ocene v osnovnih šolskih predmetih tudi po izključitvi vpliva globalne inteligentnosti.

Rezultati, katerih posploševanje delno omejuje tudi relativno majhno število poskusnih oseb v vzorcu (največ težav je predstavljalo sestavljanje ustreznih klinične grupe težjih legastenikov) se pokrivajo z rezultati drugih raziskav (Kagan 1965, Messer 1976 in drugi). Nagnjenost h kognitivni impulzivnosti-refleksivnosti je najbolj povezana z bralno storilnostjo v začetnih stadijih branja, ko branje še ni povsem avtomatizirano. Dobljene rezultate lahko delno objasnimo tudi z vlogo selektivne pozornosti. Raziskave Hallahana (1973) so pokazale na pomembno povezanost med kognitivnim tempom in selektivno pozornostjo. Za kognitivno reflektivnejše otroke je značilno zrelejša sposobnost selektivne pozornosti, to je boljše usmerjanje lastne pozornosti na relevantne dražljaje v okolju, boljše krmarjenje in večja sposobnost mentalnega manipuliranja s temi dražljaji. Sposobnost selektivne pozornosti pa je na začetnih stadijih branja zelo pomembna, saj zahteva branje posvečanje pozornosti relevantnim dimenzijam razločevanja (npr. dimenziji levo-desno pri prepoznavanju črk b-d). Otroci z legasteničnimi težavami imajo na tem področju največ problemov. V podporo tej hipotetični razlagi so tudi teorije o razvojnem zaostanku na področju selektivne pozornosti pri otrocih s specifičnimi težavami pri učenju (Ross 1976, Senf 1971). Seveda pa so

pri legasteničnih otrocih prisotni tudi drugi perceptualni in konceptualni deficiiti (Vellutino 1977, Satz in Van Nostrand 1973), ki vplivajo na to, da je njihova bralna storilnost kvantitativno in kvalitativno slabša od bralne storilnosti otrok s šibkostmi v branju, kljub temu, da se obe skupini ne razlikujeta v stopnji kognitivne impulzivnosti.

Rezultati vsekakor kažejo na potrebo po vključitvi preverjanja kognitivnega tempa pri diagnosticiranju specifičnih težav pri učenju, med katere spada tudi legastenija. Ugotavljanje individualnih posebnosti kognitivnega funkcioniranja v negotovih situacijah bi lahko nudilo neke koristne smernice za nadaljnji korektivni tretma in diferencirane metode poučevanja. Treningi v uporabi učinkovitejših strategij sprejemanja in predelave informacij (kot najbolj učinkoviti so se pokazali treningi z uporabo verbalne samo-instrukcije) bi verjetno legastenikom omogočali tudi določeno kompenzacijo svojih šibkosti in delovali preventivno v smislu ohranjanja izoliranosti motnje in preprečevanja razširitve v splošno učno neuspešnost. Seveda bi bili priporočljivi v sklopu neke kompleksne korektivne obravnave. Rezultati so pokazali, da bi bili le-ti še posebno indicirani pri kombiniranih motnjah, to je legasteničnih in bralno-šibkih otrocih, ki živijo hkrati v sociokulturno manj ugodnem okolju.

LITERATURA:

1. Block J. and Harrington D. M.: Some Misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of Reflection-Impulsivity, *Developmental Psychology*, 1974, 10, 611—632.
2. Hallahan D. P., Kauffman J. M. & Ball D. W.: Selective attention and cognitive tempo of low achieving and high achieving six grade males, *Perceptual and Motor Skills*, 1973.
3. Hess R. D. and Shipman V. C.: Early experience and the socialization of cognitive modes in children, *Child Development*, 36, 869—886, 1965.
4. Guilford J. P.: Cognitive Styles: What are they? *Educational and Psychological Measurement*, 1980, 40, 715—733.
5. Kagan J.: Individual Differences in the Resolution of Response Uncertainty, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, Vol 2, No 2, 154—160.
6. Kagan J.: Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children, *Child Development*, 1965, Vol 36, 609—628.
7. Kagan J., Rosman B. J., Day D., Albert J., Phillips W.: Information Processing in the Child. Significance of Reflective and Analytic Attitudes. *Psychological Monographs*, 1964, 78 (1, Whole No. 578).
8. Kagan N.: *Cognitive Styles in Infancy and Early Childhood*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
9. Magajna L.: Pregled in pomen raziskav na področju kognitivnih stilov. Posvetovanje psihologov Slovenije, Portorož, november 1977.
10. Meichenbaum D.: *Cognitive Behavior Modification, An Integrative Approach*, Plenum Press, New York, 1977.
11. Messick S.: Personality Consistencies in Cognition and Creativity. In Messick (ed.), *Individuality in Learning*, San Francisco: Josey-Bass, 1976, Pp. 4—33.
12. Salkind N.: Errors and Latency on the MFF: A Reassessment of Classification Strategies. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for the Research in Child Development, Denver, April 1975.
13. Salkind N. J., Wright J. C. W.: The Development of Reflection-Impulsivity and Cognitive Efficiency, *Human Development*, 1977, 20, 377—387.
14. Santostefano S.: Cognitive controls versus styles: diagnosing and treating cognitive disabilities in children. Seminar in Psychiatry, 1969, 1, 291—317.
15. Sali B.: Motnje branja in pisanja pri slovenskem šolskem otroku. Doktorska dizertacija, Ljubljana 1974.

Problemi »humanističnega« modela razvoja osebnosti

ŽARKO TREBJEŠANIN

Prevod: Mojca Winter.

Humanistični model razvoja osebnosti je nastal kot reakcija na klasične modele razvoja osebnosti kot jih nudita klasična psihoanaliza in klasični behaviorizem. »Humanisti« tem starim pojmovanjem razvoja osebnosti očitajo, da so reaktivistična, redukcioniistična in simplificistična, oz. da ne morejo pojasniti odznotraj usmerjanega, svobodnega, ustvarjalnega razvoja najvišjih človeških sposobnosti. Ta »novi« model razvoja osebnosti, ki poudarja spontano realizacijo dobrih, »humanih« potencialov posameznika, nima le namena ponuditi izhoda iz teoretske »slepe ulice« v katero so zašla »stara« pojmovanja, temveč misli postati tudi osnova »revolucioniranim« spremembam v vzgoji, etiki, terapiji ter celo v družbenem in političnem življenju.

V članku nameravam razkriti ne ravno zelo jasno vidno naturalistično bistvo tega modela, ter pokazati nekatera nerešljiva protislovja v teoriji samorazvoja osebnosti in antihumanistične posledice praktične uporabe humanističnega modela v etiki, vzgoji in politiki.

Humanistično pojmovanje razvoja osebnosti — model rastline

Ideja o samorazvoju osebnosti je, kar-koli že o tem mislijo predstavniki »nove« podobe o človeku in »novega« modela razvoja, pravzaprav zelo stara. Že v šestem stoletju pred n. š. je kitajski taoistični filozof Lao Tse smatral, da se *Te* (kar lahko prevedemo kot notranja moč, vrlina bistvo posameznika) »vzpenja ne da bi ji to kdorkoli ukazal, spontano«. ¹ Aristotel piše (IV. stoletje p. n. š.), da je v materijalu že podana možnost za popolnost (v kamnu je možnost za kip Hermesa, v semenu pa je že potencialno dano drevo). Razvoj je samoizpopolnjevanje biti v pojavu (z raznovrstnimi oblikami). Vrlina je uporaba lastnih človeških potencialov, smatra ta grški filozof. ² Spinoza (17. stol. n.š.) pa smatra, da je človekova etična naloga realizirati lastne sposobnosti in postati tisto, kar potencialno je. ³ Nima smisla navajati mnoge druge,

¹ Lao-Ce, *Izbrani spisi*, Prosveta, Beograd, 1964; prim. Fung-Ju-Lan, *Istorija kineske filozofije*, Nolit, Beograd, 1977..

² Aristotel, *Nikomahova etika*, Kultura, Beograd.

³ Bistvo neke stvari je težnja (napor) »vztrajati v svoji biti«, trdi Spinoza v postavki VII, tretji del, *Etika*, Kultura, Beograd, 1970.

kasnejše filozofe, ki variirajo to temo. Dovolj bo, če še samo omenimo mnenje Colridga, enega izmed velikih pesnikov angleške romantike, ki poudarja, da se organizem oblikuje odzunaj, medtem ko se razvija odznotraj; bodoča organizacija organizma je prirojena semenu iz katerega se bo razvila.⁴ (V. Langer 1969/1981, str. 18—19).

Humanistična pojmovanja razvoja osebnosti (Maslow, Rodgers, Allport, Fromm, Horny in drugi) so, bolj ali manj neposredno inspirirana s pojmovanji Goldsteina in Junga, oz. z njunima teorijama samouresničenja in individuacije. Najbolj tipičen predstavnik »humanistov« in vneti borec za »novi« model človekovega razvoja pa je vsekakor Abraham Maslow.

Stališče A. Maslowa: nauk o samoaktualizaciji

Podajanje in diskusijo o stališču A. Maslowa bom začel z odlomkom iz knjige »Motivacija in osebnost« v katerem vodja »Tretje sile« zgoščeno podaja temeljne postavke »humanistične« filozofije in psihologije razvoja osebnosti. Tukaj je ta znameniti odlomek: »kot prvo in najbolj važno: globoko verjamem, da ima človek neko sebi lastno naravo, okostnico psihične strukture s katero lahko ravnamo in o kateri lahko razpravljamo analogno njegovi fizični strukturi, ter da ima nekatere potrebe, sposobnosti in težnje, ki so deloma genetično zasnovane in med katerimi so nekatere skupne celotni človeški vrsti v vseh kulturah, druge pa edinstvene za posameznika. Te osnovne potrebe so na prvi pogled prej dobre ali nevtralne kot pa slabe. Drugič, na ta način smo zajeli tudi pojmovanje, da je bistvo popolnega zdravja ter normalnega in zaželenega razvoja v uresničitvi te narave, v izpolnitvi teh potencialov, v razvoju k zrelosti v smereh, ki jih ta skrita, nejasno pojmovana narava predpisuje, v izrasčanju odznotraj, ne pa v oblikovanju odzunaj. Tretjič, danes je že jasno, da je največje število psihopatoloških motenj nastalo vsled zanikanja ali onemogočanja ali maličenja človekovega naravnega bistva. Kaj je, glede na to pojmovanje, dobro? Vse kar pelje k zaželjenemu razvoju v smeri uresničitve človekove notranje narave(. . .). Kaj je psihopatološko? Vse kar ovira ali onemogoča ali maliči potek samouresničenja« (Maslow, 1970/81, str. 300).

V tem odlomku, ki predstavlja svojevrsten *credo* A. Maslowa, so na prvem mestu, čisto upravičeno, *antropološke postavke humanističnega nauka*. Brez solidnega poznavanja temeljnih filozofsko-antropoloških postulatov ne moremo ustrezno razumeti njegovega pojmovanja samoaktualizacije. A. Maslow smatra, da ima človek inherentno, notranje biološko bistvo, ki je skupno človeški vrsti (pripada ji npr., potreba po ljubezni). Vsaka oseba pa ima poleg tega še lastno edinstveno, idiosinkratično, prirojeno konstitucionalno dano naravo (samo nekateri ljudje imajo npr. slikarski talent). Človekova instinktivna narava je dobra ali vsaj nevtralna ni pa slaba. Ta dan, intrinzična narava je odporna na spremembe, oz. ima lastne moči in cilje, ki se upirajo zuna-

⁴ prim. Langer, J. (1969/1981), *Teorije psihičnog razvoja*, Zavod za udžbenike, Beograd, str. 18—19.

njim vplivom. Čeprav ima človeška narava lastni, notranji biološko-psihološki dinamizem, so specifično človeške instiktoidne potrebe relativno šibke in se pogosto ne morejo upreti uničujočemu učinku družbe in kulture (Maslow, 1962/1965, str. 309). In končno, »ta notranja narava navadno ni očitna in lahko opazna, temveč je skrita in neuresničena . . .«

Nauk o samoaktualizaciji je bistvo oz. teorijsko jedro okoli katerega so zbrani in iz katerega izvirajo vsi važnejši deli teorije A. Maslowa, tako da lahko njegovo teorijo upravičeno imenujemo psihologija samoaktualizacije. Temeljni postulat te teorije je obstoj univerzalne, vsakemu človeškemu bitju inherentne težnje da uresničuje, oz. izpolni lastne možnosti in potrebe. »Vsi podatki, ki jih imamo na razpolago (v glavnem klinični podatki, pa tudi drugi, ki so dobljeni iz raziskav) kažejo, da lahko upravičeno predpostavimo, da v vsakem človeškem bitju in v skoraj vsakem novorojenčku obstaja aktivna volja po zdravju, impuls, ki je usmerjen k rasti, oz. k uresničevanju človeških potencialov« — piše A. Maslow (1967/1971, str. 24).

Potreba po samoaktualizaciji se pojavi šele tedaj, ko so »nižje«, osnovne potrebe (fiziološke, potrebe po varnosti, spoštovanju in t.n.) že zadovoljene. Motiv po samoaktualizaciji ni posledica pomanjkanja nečesa, temveč je posledica rasti, ki je sama sebi cilj. To je tudi razlog zaradi katerega to potrebo uvrščamo med metamotive.

Samoaktualizacijo, kot stanje, oz. cilj k kateremu težimo, karakterizira minimalna prisotnost nezadovoljenih osnovnih potreb, nevrotičnih teženj in simptomov ter agresivnih, sebičnih teženj in t.n. ter maksimalna uresničitvev vseh človeških kapacitet (ustvarjalnosti, avtentičnega jaz-a in t.n.). Pozitivno definirana samoaktualizacija se nanaša na »sprejemanje in izražanje notranjega bistva ali jaz-a oz. na aktualizacijo teh latentnih kapacitet in potencialov, na »polno funkcioniranje«, na uporabo človeškega in osebnega bistva« (A. Maslow, 1962/1965, str. 308). Maslow našteva več (osem) načinov s pomočjo katerih lahko posameznik doseže stanje samoaktualiziranosti: popolnoma nesebično predajanje neki aktivnosti; pravičen izbor, ki pelje k rasti; pazljivo prisluškovanje avtentičnim glasovom iz »globin lastne notranjosti« in t.n. (v. A. Maslow v Bugental, 1967).

A. Maslow najpogosteje in najpodrobneje piše o samoaktualizaciji kot o potrebi ali težnji. Pojmuje jo kot dinamično moč organizma, kot nenehni pritisk k izražanju in razvoju lastnih možnosti. V vsaki osebi naj bi obstajala nezavedna notranja težnja po rasti, zdravju in odkrivanju lastne identitete. Tukaj bi rad poudaril, da je v »humanističnem« modelu odraščanja gibalo, izvor razvoja osebnosti znotraj posameznika že od njegovega rojstva dalje v obliki organizmičnega nagona po samoizpolnitvi. A. Maslow to jasno pove: »Samouresničitev, doseganje popolnega razvoja in uresničenje potencialov organizma, je bolj podobna rasti in dozorevanju kot pa oblikovanju navad in asociacij preko nagrade. Samouresničitev ni pridobljena odzunaj, temveč se naravno razvija odznotraj iz tistega, kar komaj opazno v organizmu že obstaja« (1970/1982, str. 268, v originalu ni podčrtano). Na vprašanje odkod te univerzalne biološko determinirane težnje po samoaktualizaciji tistega, kar je »vsajeno« v človekovi bio-psihični strukturi, je odgovor naslednji: vsaka kapaciteta predstavlja obenem tudi *impulz, potrebo po uporabi in*

izpolnitvi. Uporaba oz. aktualizacija teh kapacitet pelje k radosti, prijetnosti, sreči in zdravju. Njihovo inhibiranje, neuporaba pa pelje v stanje neprijetnosti, nesreče in bolezni. To je v bistvu že omenjeni Spinozin postulat o uporabi človeških moči in »vztrajanju v lastni biti«, le da so uporabljeni modernejši termini. Tako smo zdaj prišli do tistega, kar je bistveno: *potreba po samoaktualizaciji je notranja spontana težnja po izpolnitvi nujne, nespremenljive, genetično opogramirane sheme, katere cilj je popolna uporaba vseh človeških potencialov, oz. polni razcvet vseh biološko-psiholoških dispozicij človeškega bitja.* Rast človeka v osebnost poteka kot razvoj rastline iz semena. Ali, kot je to povedal sam A. Maslow (isto delo, str. 205): »ravno tako kot drevo potrebuje sončno svetlobo, vodo in hrano, tudi večina ljudi potrebuje ljubezen, varnost in zadovoljitev drugih osnovnih potreb, ki jih lahko zadovoljijo le odzunaj. Šele takrat, ko zunanji zadovoljitelji nasitijo ta notranja pomanjkanja, se začne resnični problem individualnega razvoja človeka, . . . začne se samouresničevanje«. Pojmovanje razvoja osebnosti, ki proces formiranja osebnosti zreducira na naravno, spontano samovznikanje že izdelanih, prirojenih potencialov po že vnaprej določenem biološkem programu, po katerem je gonilo in usmerjevalec razvoja znotraj organizma, medtem ko sta družba in kultura samo »hrana«, ki ne spreminja niti narave procesa, niti ne opredeljuje biološko »začrtane« smeri razvoja, lahko upravičeno poimenujemo *model rastline*.⁵ Da gre v primeru A. Maslowa resnično za »botanično« videnje razvoja osebnosti bo še bolj očitno, ko bomo, pa čeprav v najkrajših potezah, skicirali njegovo razumevanje »vloge okolja« v procesu samoaktualizacije in osebnostnega dozorevanja.

A. Maslow smatra, da so samo nevrotične, nesamoaktualizirane osebe pod vplivom zunanjih, družbenih činiteljev (gre predvsem za mikrosocialne grupe), medtem ko so samouresničene, zrele, zdrave osebe neodvisne od družbe in se obnašajo v skladu z lastnimi normami. Cilje razvoja in vrednote, k katerim teži zdrava osebnost, opredeljuje lastna notranja narava. Kultura pa opredeljuje le sprejemljiva sredstva za doseganje teh, vnaprej danih, intrinzičnih ciljev in idealov (A. Maslow, 1970/1982, str. 122) »Neodvisnost od kulture in okolja« je bistvena odlika zdrave osebnosti. »Ker so njihova (samouresničenih ljudi) gibalna motivi rasti, ne pa motivi pomanjkanja, bistvena zadovoljitev samouresničenih oseb ni odvisna od realnega sveta ali, na splošno, od zunanjih zadovoljitev. Prej bi lahko rekli, da sta njihov razvoj in neprestana rast odvisna od njihovih potencialov in latentnih zmožnosti.« (A. Maslow, isto delo, str. 205). Z ozirom na to, da se sile, ki težijo k razvoju, vrednotam in psihičnemu zdravju nahajajo znotraj same osebnosti, je vloga družbe v tem, da olajša izražanje »najglobljih slojev človeške narave«. S stališča nauka o samoaktualizaciji je »dobro okolje tisto okolje, ki zagotovi ves nujno potrebni surovi material, nakar se umakne, stoji ob strani in omogoča (povprečnemu) organizmu, do izraža svoje želje in zahteve ter izbira . . .« (A. Maslow, isto delo, str. 307). Samouresnične osebnosti so v tolikšni meri

⁵ To, videti je koristno sintagmo, sem prvič uporabil, zaradi lažjega in hitrejšega sporazumevanja, v panel-diskusiji »Marxovo pojmovanje odnosa med osebnostjo in družbo« na Saboru '83 v Smederevu (diskusija bo kmalu objavljena v časopisu Marksistička misao«).

neodvisne od zunanjega okolja da, kot pravi A. Maslow, živijo »izven časa in prostora«! (1962/1965, str. 314). Idejni vodja »humanistov« gre celo tako daleč, da smatra, da je treba »šibke, nežne, krhke instinktivne človeške potrebe« zaščititi pred škodljivimi vplivi »učjenja in kulture«! Mislim, da je zdaj jasno, koliko »pomena« pripisuje model razvoja osebnosti A. Maslowa, oblikovalnemu vplivu družbe in kulture in zakaj lahko tako pojmovanje upravičeno poimenujemo *model rastline*.

A. Maslow, tako kot mnogi drugi »humanisti«, velikokrat poudarja, da človek ni reaktivno bitje, da njegov osebnostni razvoj ni niti vrsta zaporednih pogojevanj (očitek namenjen behavioristom), niti fatalni proizvod zgodnjih fiksacij in traum (očitek psihoanalizi), temveč je svobodno samovznikanje v individualnem stilu. Obenem tudi rad poudarja, da je človek aktivno, odgovorno, samouresničevalno bitje. Da bi uresničil svoje potencialne, jih mora človek najprej v sebi odkriti s pomočjo neke vrste »introspektivne biologije«, oz. »fenomenologije lastne instinktivne narave«, pravi A. Maslow (1969/1971, str. 31).

Humanistični toni v pojmovanju razvoja osebnosti v delih E. Fromma in K. Horney.

»Neofrojdistična« E. Fromm in K. Horney sta pod dokajšnjim vplivom Adlerja in njegovega nauka o težnji po popolnosti. S celo vrsto svojih idej, ki se nanašajo na »dobro« človeško naravo, razvoj ljubezni, ustvarjalnosti in produktivne osebnosti v celoti, E. Fromm podpira humanistično stališče o samorazvoju posameznika (kar pa še ni razlog za uvrščanje njegove teorije v celoti med »humanistične« teorije). Tudi v Frommovi antropologiji je vrojena in univerzalna človeška narava plemenita, altruistična in dobra (»primarna zmožnost«). V vsakem posamezniku (razen, če je rojen kot mentalni ali moralni idiot), obstajajo močne težnje po mentalnem zdravju, po sreči, harmoniji, ljubezni, popolnosti, svobodi in t.n., ki so v nenehnem konfliktu z zunanjimi vplivi, ki težijo po tem, da le-te potisnejo ali uničijo.

Konformistična, avtoritarna ali tržna osebnost se oblikuje pod vplivom družbe s tem, da se prilagaja zahtevam in normam dane družbe. »Avtentična«, »produktivna« osebnost pa postaja samosvoj individuum ravno s tem, da se upira vsem škodljivim vplivom družbe oz., da spontano razvija lastne produktivne potencialne na »pravi« način. Če človek na »pravi način zadovolji potrebe po ljubezni, navezanosti, orientacijskem okviru, identiteti in t.n. postaja zdrava, produktivna osebnost. Če pa je v tem onemogočen, bo te potrebe začel zadovoljevati na »napačen«, »neautentičen« način oz., skozi destruktivnost, sadizem-mazohizem, skupinski narcizem, ideološki fanatizem in t.n. Skratka, če človek ne razvije svoje »primarne zmožnosti« (*biofilije*), bo namesto nje razvijal svojo »sekundarno zmožnost« (*nekrofilijo*) (E. Fromm, 1973/1978).

Tukaj je bistveno, da uvidimo, da se idealna, zrela, produktivna osebnost razvija s spontanim samouresničevanjem produktivnih sil, ki so inherentne vsakemu posamezniku. Fromm večkrat, podobno kot Maslow (čeprav

časovno prej), govori o vrojeni težnji po rasti in uresničenju lastnih potencialov, ki je »psihološki ekvivalent istovetni biološki težnji« (1941/1969, str. 256). Očitno tudi ta znani »humanistični psihoanalitik« za razlago formiranja »višjih« značilnosti in sposobnosti človeškega bitja, sprejema *model rastline* kot eksplanatorno načelo. Vpliv družbe je tudi pri tem socialno orientiranem psihologu, zreduciran na nekaj zunanjega, sekundarnega in to ravno takrat, ko zaradi svojih etičnih pojmovanj želi poudariti, da v človeku obstajajo »dobri« potenciali in sile, ki se poskušajo uresničiti ne glede na zunanje pritiske, ker jim je to »v naravi«. »Iz hruškinega semena ne moremo dobiti jabolka, temveč le boljšo ali slabšo hruško — odvisno od pogojev tal in klime. Ravno tako *tudi otrok* lahko razvije le svojo potencialno strukturo ali v najskladnejšo vitalno obliko ali v negativno obliko (Fromm and Maccoby, 1970, str. 20, podčrtal ŽT). Bolj očitno se res ne da povedati, da se otrok razvija *kot* rastlina.

Kareen Horney, v začetku ortodoksno psihoanalitičarka, kasneje »kulturalistko« in »neofrojdistko«, je proti koncu življenja verjetno zajel »duh časa«, ker se je vse bolj nagibala k »humanističnim« pozicijam. V svoji zadnji knjigi (Nevroza in razvoj človeka, -950) poudarja, da človek teži k neprestanemu razvoju. Oblikovanje osebnosti oz., bolj točno — osebnostno rast pojmuje kot »svoboden, zdrav razvoj v skladu s podedovanimi možnostmi in individualno naravo.« (K. Horney, 1950/1976, str. 12). Nekaj let pred A. Maslowom K. Horney zelo izčrpno piše o težnji po samouresničitvi⁶ kot o vrojeni težnji po razvoju danih človeških potencialov vsled notranje potrebe po razvoju (isto delo, str. 30). Ta notranja »živa moč«, ki usmerja posameznika k konstruktivni samouresničitvi je *resnični jaz*. O *resničnem jaz-u* govori »kot o centralni notranji moči, ki je skupna vsem človeškim bitjem in vendar edinstvena za vsako bitje, o moči, ki je najgloblji vir človekovega razvoja.« (isto delo, str. 12). Tudi ona, na enak način kot ostali »humanisti«, podcenjuje pomen družbe za samo naravo in proces razvoja osebnosti, ker precenjuje vlogo bioloških faktorjev v tem razvoju. Ta znana kritičarka Freudovega biologizma⁷ piše, da v otroku »obstajajo tudi potenciali, ki se jih ne da pridobiti ali razviti z učenjem. Želod ne moremo (...) naučiti kako naj zraste v hrast; če mu zagotovimo primerne pogoje, bo razvil svoje bistvene lastnosti. Enako je v primeru človeškega bitja: če ima zagotovljene osnovne pogoje, bo težilo k temu, da razvije svoje značilne človeške zmožnosti. V tem primeru bo razvilo edinstvene žive moči svojega resničnega jaza; čista, globoka čustva, misli, želje in interese; sposobnost uporabiti lastne vire za moč svoje volje; . . .« (K. Horney, 1950/1976, str. 11). To je še en *par excellence* primer *modela rastline* iz katerega je družba, kot bistven faktor razvoja enostavno izločena. Ne sme nas zapeljati dejstvo, da je Horneyeva, tako kot Fromm, veliko pisala o vplivu družbe in kulture na osebnost in njene notranje konflikte ter da jo uvrščajo med »kulturaliste«: njeno videnje družbenih vplivov je bilo vedno površno (nikoli ni mogla dojeti, da je kultura nekaj več

⁶ Podnaslov njene zadnje knjige je *The Struggle Toward Self-realization*.

⁷ prim. Horney (1939/1965), *Novi putevi psihoanalize*, Kultura, Beograd.

kot zgolj »kulturni obrazci«) in rezervirano za nevrotike, katerih trpljenje je model škodljivih družbenih pravil in represivnih zahtev.

Mislím, da nima smisla še naprej navajati drugih variant humanističnega »modela izpolnjenja«⁸ kot so stališča Rogersa, Bühlerjeve, Winnicotta in številnih drugih. Vse omenjene teoretike, ne glede na razlike med njimi, združujejo naslednja prepričanja: a) obstoj »dobre« vrojene človeške narave, b) ti vrojeni pozitivni potenciali imajo težnjo po izražanju, razvoju in uresničitvi; in končno c) zunanji vplivi pomagajo ali odmagajo pri aktualizaciji teh »zastavljenih« potencialov.

Teoretični problemi »humanističnega« modela razvoja osebnosti

»Humanisti« so imeli resen namen izvesti prevrat v znanosti oz., narediti »revolucijo« na področju filozofije znanosti. Njihov protest proti »mehano-morfni«, »depersionalizirani«, kvantitativni znanosti, »osredotočeni na metodo«, se je neslavno končal: z »izdajo« ali »kontrarevolucijo«! Kako naj si drugače razložimo patetični klic Rychlaka, ki v svojem »revolucionarnem humanističnem manifestu« iz 1975 leta, patetično vzklika: »humanistični psihologi vseh dežel, združite se! (. . .) Vstopite v laboratorije in dokažite svoje teorije na mehanističnem področju« po Logar, 1978, str. 142). Lahko si ga razložimo le kot poraz, saj so humanisti nenehno bežali stran od laboratorijev in raziskovanja v svoje udobne fotelje in iz njih kritizirali »rigidno«, »omejeno«, »sterilno« empirično psihologijo. Njihovo geslo je vedno bilo: »važen je problem in zato se z njim ubadaj kakor veš in znaš!« (prim. A. Maslow, 1966-ga, A. Maslow 1968-ga, A. Maslow, 1970/1982). V imenu »nove filozofije znanosti« je Maslow odkrito, celo ponosno priznaval, da je dostikrat, zaradi pomembnosti problema in pomanjkanja ustreznih empiričnih metod, uporabljal nezanesljive metode, intuicijo, sprotne opažanja, spekulacijo in pd.

Ker nas tukaj zanima predvsem pojem samoaktualizacije, je treba povedati, da Maslow sam priznava, da je njegovo »empirično raziskovanje« stanja samoaktualizacije oz. zdravih oseb metodološko omejeno in da ga ni zasnoval kot znanstveno temveč kot »osebno zamisel« in da ni namenjeno tistim, »ki jim je veliko do konvencionalne zanesljivosti, veljavosti in izbora vzorca« ter nazadnje, da ne more zagotoviti »javnosti podatkov na temelju katerih so izpeljani zaključki«, kakor tudi, da njegovega raziskovanja ni mogoče ponoviti! (A. Maslow, 1970/1982, str. 193—195). Sprašujem se, kaj je potem še sploh ostalo od *znanosti*, če ta izraz uporabimo na kolikor-toliko razumen in širok način?! Obenem se postulat o samoaktualizaciji kot organizmično, idealistično pojmovani biološki težnji izkaže za dokaj nejasen, mističen pojem, ki lahko pojasni vse in nič, oz. se iz njega ne da izpeljati preciznih logičnih in empiričnih implikacij, ki bi se jih dalo znanstveno preveriti. (Na primer, če posameznik izpopolnjuje svoje sposobnosti in poskuša v svojem obnašanju uporabiti lastne funkcije, bo »humanist« tako

⁸ Bolj obširno videti v Maddi (1976, 3 ed.), *Personality Theories: A Comparative Analysis*, The Dorsey Press.

obnašanje imel za dokaz obstoja potrebe po samoaktualizaciji; če pa nekdo ne kaže takega obnašanja, je pojasnilo že spet nared: težnja po samoaktualizaciji je pridušena zaradi pogubnega vpliva okolja ali pa je enostavno šibka). Pojem »motiva« samoaktualizacije lahko kritiziramo kot nejasnega, saj predstavlja neupravičeno razširitev ustaljene vsebine tega pojma (ki vsebuje tenzijo, cilj in t.n.). To na nek način priznava tudi Maslow, ko pravi, da je težnja po samoaktualizaciji nemotivirana, oz. metamotivirana. Nadalje, tudi raziskave na kreativnih osebah kažejo na to, da imajo te osebe veliko odlik »samoaktualiziranih« oseb, čeprav predhodno niso zadovoljile potreb po varnosti, ljubezni, spoštovanju in t.n., kar govori proti tezi A. Maslowa.

Mnogi kritiki so opazili (prim. Radonjić, 1973; Logar, 1978; Rot, 1978; Fulgosi, 1981 in t.n.), da humanisti pogosto ne razlikujejo plemenitih prepričanj, lastnih želja, teoretskih razlag, svobodnih špekulacij in t.n. na eni strani od empirično ugotovljenih dejstev na drugi. Da strnem: tako empirične kot logično-teoretične raziskave niso pokazale, da bi pojem samoaktualizacije bil znanstveno veljaven in objektivni ter zasnovan na empiričnih podatkih. Vsaj za zdaj je to predvsem literarno — filozofski oz. zunajznanstveni pojem.

Kar se vsebinskih, teoretično problematičnih elementov »humanističnega« modela razvoja osebnosti tiče, se bom tukaj zadržal le na naslednjih bistvenih treh: 1) naturalistično, biologistično bistvo modela; 2) podcenjevanje vloge družbe v razvoju osebnosti; 3) zanemarjanje lastne aktivnosti v razvoju.

1) Ko različni predstavniki »humanističnega« modela razvoja osebnosti poskušajo konceptualizirati načelo razvoja osebnosti, uporabljajo za to *model rastline*. A. Maslow sicer v ta namen uporabi *vrtnico*, E. Fromm se sklicuje na *hruške* in *jabolka*, K. Horneyeva pa na *hrast*, vendar je, ne glede na idiosinkratične preference v botaniki, vsem tem teorijam skupno prepričanje, da med razvojem otroka in razvojem rastline ni *bistvenih* razlik. V otroku obstaja pritisk, ki ga sili, da postane »tisto, kar je« — kot bo seme vzkliko le, če ima primerne pogoje. »Novi«, »humanistični« model razvoja osebnosti je pravzaprav le nova verzija starega rusojevskega modela »drevesca«, ki raste in razvija svojo pravo naravo motečemu delovanju družbe, institucij in avtoritet navkljub⁹.

2) Teoretsko koherenten in logično dosleden model rastline nujno omeji *formativno vlogo družbe* v nastajanju in razvoju osebnosti le na prizorišče, dekoracijo, oz. ozadje na katere se odvija odznotraj voden, spontan proces samoaktualizacije. Vodilni humanist trdi, da je vir razvoja in humanosti človeškega bitja v njem samem, oz. da človekov razvoj ni tvorba družbe, »ki lahko samo omogoči ali onemogoči razvoj humanosti, tako kot lahko vrtnar omogoči ali onemogoči razvoj vrtnice, ne more pa odrediti, da naj postane hrast.« (A. Maslow, 1962/1965, str. 314, v originalu ni podčrtano). Pristaši humanističnega modela smatrajo, da je treba otroka, če naj bi se »pravilno« in »naravno« razvijal na zdrav način, pustiti, da se sam nemoteno razvija, brez motečega vpliva družbenega okolja, ker bo edino na ta način zmožen priti do lastne, v njem »zastavljene« humanosti, lastnega *aventičnega jaz-a*,

⁹ prim. Emil, *Ili o vaspitanju*, knjiga I.

produktivnih potencialov in t.n. Kam bi zares pripeljal tak, od družbe izoliran samorazvoj posameznika je že pred 25 stoletji vedel Aristotel, kateremu je človek — »*zoon politikon*«, bil nekaj bistveno več kot kateri-koli organizem. Svoje bistvo lahko človek, kot družbeno bitje, uresniči le v družbi, v človeški skupnosti, smatra veliki filozof in dodaja: »tisti, ki pa ne more živeti v skupnosti ali ki ničesar ne rabi, ker je sam sebi zadosten, ni del države je ali zver ali bog.« (»Politika«, 1953-a).

Namesto da bi teoretično in empirično raziskovali socialno poreklo »višjih humanih potencialov« in opazovali procese njihovega razvoja kot sociogenezo, kot so to na ploden način naredili teoretiki kulturno-zgodovinskega razvoja (Vigotski, 1931, 1934; Leontjev, 1959, 1975, 1981; Ivić, 1978) in celo sam Fromm v svoji teoriji družbene narave, pa oni predpostavljajo, da so specifično človeške sposobnosti in funkcije, kot so jezik, mišljenje, zavest o samem sebi, identiteta, ljubezen in t.n., nekaj kar je že dano, kar obstaja »vsajeno« v človeškem zarodku že pred kulturo (A. Maslow, *isto*). Namesto da bi s pomočjo teoretičnih in empiričnih raziskav poskušali razrešiti kompliciran problem ontogenetskega nastanka in razvoja osebnosti, pa poskušajo ta problem obiti tako, da človeške potrebe in »višje psihične funkcije« že gotove postavijo na začetek razvoja, ki ga pojmujejo kot naravno rast, »razkrivanje« tistega, ker je v zarodku človeškega bitja že prisotno! Tako smo prišli še do tretjega važnega problema v tem modelu.

3) Po svoji lastni logiki *model rastline ni sposoben uvideti usodnega pomena osebne, zavestne aktivnosti v procesu formiranja osebnosti*. Kakor koli to nenavadno zveni, tukaj omenjeni »humanisti«, neglede na svoje proklamacije o svobodi, samoizboru in t.n., če ostanejo logično-teoretsko dosledni, niso sposobni uvesti lastne aktivnosti posameznika, kot bistvenega činitelja. Ker je potreba po samoaktualizaciji pravzaprav *biološki pritisk*, ki odznotraj »skrbi« za uresničenje biološkega bistva človeškega bitja, je posameznik tukaj brez moči. On ne izbira niti ne preverja svojih ciljev, ne gradi lastnih potreb in odlik. Delovanje osebnosti se po »humanističnem« modelu omejuje na kontemplacijo ter na introspektivno odkrivanje lastne, konstitucionalno dane individualnosti. Svoboda posameznika, s katero, neodvisno od njegove volje, upravlja mistična, organizmična težnja po uresničitvi vseh genetsko danih potencialov, ni nič drugega, kot »spoznanje (biološke) nuje« in podpiranje te težnje, da bi se »biološka usoda« lahko uresničila.¹⁰

Nehumane implikacije »humanističnega« modela razvoja osebnosti

A. Maslow in njegovi pristaši smatrajo, da so s svojo »novo sliko človeka« in naukom o samoaktualizaciji izvedli »veliko revolucijo v mišljenju«. Trdno so prepričani, da so s svojimi pojmovanji izvedli kopernikanski obrat, ki je neizmerno pomemben za antropologijo, sociologijo, psihologijo, religijo, filozofijo, politiko, pravo, terapijo in t.n. (prim. A. Maslow, 1968/1974; A. Maslow, 1970/1982; Goble, 1970/1974). Teh samoreklamnih trditev ne smemo jemati

¹⁰ prim. Fromm *Intervju povodom Anatomije ljudske destruktivnosti*, NIN, 1975, št. 1295.

pretirano resno, saj prej kažejo na njihove pretenzije in velikanski apetit, kot pa na dejansko stanje. Dejstvo pa je, da se knjige A. Maslowa prodajajo v nekaj sto tisočni nakladi in da se po vsem svetu širi sekta te svetovne religije ter da je vpliv »humanistične« psihologije predvsem v terapiji in »filozofsko« obarvani psihologiji osebnosti zelo močan.

1) *Etične implikacije*. Tukaj je treba predvsem povedati, da je »nova« »humanistična« etika, tako pri Maslowu kot pri Frommu, pravzaprav *naturalistična* etika (kar Maslow celo priznava). To pa pomeni, da je celotni sistem etičnih vrednot izpeljan iz »modrosti organizma«. »Dobro« je v tem sistemu tisto, kar doprinaša k funkcioniranju in razvoju potencialov organizma, »slabo« pa je tisto, kar škodi in onemogoča njegovo funkcioniranje. Etično »treba je« je izpeljano iz biološko-psihološkega »je«. Najvišja vrednota je maksimalni spontani razvoj človeških potencialov (»samoaktualizacija«, A. Maslow; »produktivnost«, E. Fromm). Vendar, če velja, da so težnje po samoaktualizaciji, ljubezni in produktivnosti genetično programirane, če so resnično »dobre« strasti »nevrolško vgrajene« v človeški organizem, kot to trdijo »humanisti«, potem ni čisto jasno, zakaj naj bi obnašanje, ki je proizvod biološkega *pritiska* in je *naravno*, bilo *etično* ter, končno, kje je tukaj *humanizem*? Zdi se mi, da je to bistvena antinomija naturalistične etike »humanistov«. Drugič, ni čisto jasno kako naj bi razvijali humanistično etiko, če le-ta ni zasnovana na zgodovinskih dosežkih človeškega skupnega življenja, temveč na nespremenljivih vrednotah, ki so »zastavljene« v substanci? Ker tega nerešljivega vprašanja Fromm očitno ni mogel razrešiti je naredil nevzdržen kompromis s tem, da je v človeku predpostavil obstoj dveh zavesti: »avtoritarne«, ki je socialno pogojena in »humanistične«, ki je neodvisna od socialnih pogojev in organizmično immanentna (prim. Trebješnin, 1983). Tretjič, skrbna analiza samoaktualizacije kot »najvišje vrednote«, nam odkrije, da nad to vrednoto obstajajo še nekatere »skrite« vrenote kot so: posameznik bo aktualiziral izključno svoje »dobre« potenciale in obenem ne bo motil drugih (Radonjić, 1973). To pomeni, da predpostavlja obstoj »prestabilizirane harmonije« med individui — monadami, kar pa je težko dokazati.

Končno, ni čisto jasno, kako lahko pretendira na demokratičnost etika, v kateri obstajata dve kategoriji ljudi: samoaktualizirani, svobodni ljudje, »cvet človeštva« in navadni ljudje, katerih nuja je sprejeti vrednote in ideale tistih, ki so »zdravi« in »izbrani«. ²¹ Taka »humanistična« etika neverjetno spominja na neko drugo, skrajno nehumano etiko, ki je svoje norme vsiljevala »nižjim« človeškim bitjem z »ognjem in mečem«.

2) *Nova edukacija* je pravzaprav vračanje k *taoistični* vzgoji, katere glavna odlika je »nedelovanje«, oz. nevmešavanje v naravni, idiosinkratični, spontani razvoj otroka. Cilj take humanistične vzgoje (prim. A. Maslow, 1968/1974) je v tem, da naj bi otrok rasel na svoj lastni, individualni način, oz. da deček

¹¹ Simptomatično je, da sta se nedavno v *Psihološkim novinama*, 67 (september), 1983 istočasno pojavila dva predloga za ustanovitev humanistične psihoterapije, oz. »psihološke rekreacije«.

¹² »Situacija svobodne izbire ni nujno dobra za ljudi nasploh — dobra je samo za nepoškodovane ljudi. Bolni, nevrotični ljudje napačno izbirajo; oni ne vejo kaj želijo...« (A. Maslow, 1970/1982, str. 309.)

Joe postane najboljši Joe (v našem »prevodu« je to »mali Janezek«.) Mislim, da ni potrebno dokazovati do kod bi v svojem razvoju prišel enoleten otrok, če bi ga »rešili« pred akulturacijo, oz. če ga ne bi izpostavili socializacijskim »pritiskom« družbe in kulture, ki prisilita vse otroke, ne glede na razlike, da se naučijo jezika, obvladajo ista logična pravila mišljenja, kontrolirajo svoje naravne impulze in t. n. in t. n.

3) *Cilj humanistične psihoterapije* inspirirane z naukom A. Maslowa je pomagati posamezniku, da pride do »zdravih« izbir, oz. pomagati bolni osebi, da odkrije svojo biološko konstitucionalno bit in da jo aktualizira. K. Horney poskuša s svojo terapijo omogočiti posamezniku, da odkrije lastni *resnični jaz*. Vsem variantam humanistične psihologije na tem področju lahko zamerimo, da so »slepe« za socialno pogojenost osebnih problemov, oz. da so po svoji naravi idealistične. Vendar resnično, konzervativno bistvo vseh teh psihoterapij lahko uvidimo šele takrat, ko »humanisti« poskušajo ozdraviti družbo s tem, da spremenijo veliko število posameznikov (prim. A. Maslow, 1970/1972, str. 289). Najdlje je v tem prišel Rogers s svojimi »skupinskimi srečanji« (*encounter group*), ko je, nedavno, poskušal svojo terapevtsko metodo uporabiti za »zdravljenje« nacionalnih in verskih problemov v Severni Irski (seveda neuspešno).

4) *Družbene, ideološke in politične implikacije* so že jasno razvidne iz vsega, kar smo že povedali o humanističnem modelu samoaktualizacije, »novi etiki«, terapiji in t. n. Iz humanističnega modela samoaktualizacije, v katerem se razvoj osebnosti pojmuje na idealističen, individualističen način, logično izhaja, tako v teoriji kot v praksi humanistov, ideologija strinjanja s stanjem v svetu takim kot je, filozofija »nedelovanja«, odvracanja od zunanjih, socialnih, usodno važnih problemov in poglobljanje v notranji svet emocij, upanja in »vrhunskih izkušenj«. Osebni razvoj, »delo na sebi«, samoaktualizacija in t. n. pa so ponujeni kot nadomestek družbenim in kulturnim spremembam, ki omogočajo pogoje za harmoničen in vsestranski razvoj osebnosti. Fantom subjektivnosti in »avtentične osebnosti« raste ravno na ruševinah subjektivnosti (prim. Jacoby, 1975/1981). Čim bolj ljudje v sodobni družbi postajajo *realno* nesrečna, odtujena, depersonalizirana bitja, tem bolj »zdrave« »srečne« in »avtentične« osebnosti postajajo v *teoriji*. Jasno je, katerim družbenim silam to gre objektivno na roko (prim. Roščin, 1980). Članek, v katerem sem bolj podrobno razpravljal o konzervativnem bistvu psihologističnega pristopa družbenim problemom A. Maslowa, sem zaključil z naslednjimi besedami: »Zavzemanje za notranje spremembe namesto zunanjih, za izolirano samoaktualizacijo posameznika . . . , subjektivno relativiziranje kriterija dobre družbe ni nič drugega kot obramba tega, kar obstaja«. (Trebješanin, 1983 b).

Vse povedano nedvomno razkriva teoretične antinomije in nehumano prakso »humanistične« psihologije.

LITERATURA:

1. Fromm, E. (1941/1969) *Bekstvo od slobode*, Nolit, Beograd
2. Fromm, E. (1944) »Individual and Social Origins of Neurosis« v Kluckhohn and Muray (1935) *Personality in Nature, Society and Culture*, Knopf, New York

3. Fromm, E. (1947/1966) *Čovjek za sebe*, Naprijed, Zagreb
4. Fromm, E. and Maccoby, M. (1970) *Social Character in a Mexican Village*, Prentice Hall
5. Fromm, E. (1970/1982) Priloga v *Samerhil za i protiv*, Prosveta, Beograd
6. Fromm, E. (1975/1978) *Anatomija ljudske destruktivnosti*, Naprijed, Zagreb
7. Fulgosi, A. (1981) *Psihologija ličnosti — teorije i istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb
8. Goble, F. (1970/1974) »Treća sila u psihologiji«, *Gledišta*, 9
9. Hall i Lindzey (1970/1982) *Teorije ličnosti*, Nolit, Beograd
10. Horney, K. (1950/1976) *Neuroza i ljudski razvoj*, Grafički zavod, Titograd
11. Ivić, I. (1978) *Čovek kao animal symbolicum*, Nolit, Beograd
12. Jacoby, R. (1975/1981) *Društveni zaborav — Kritika konformističke psihologije od Aslera do Lenga*, Nolit, Beograd
13. Langer, J. (1969/1982) *Teorije psihičkog razvoja*, Zavod za udžbenike, Beograd
14. Leontjev, A. (1981) *Problemi razvitića psihiki*, izd. MU
15. Logar, S. (1978) »Filozofija nauke za humanističku psihologiju«, *Psihologija*, št. 4
16. Maddi, S. (1976, 3 ed.) *Personality Theories: A Comparative Analysis*, The Dorsey Press, Hommenwood
17. Maslow, A. (1959) *New Knowledge in Human Values*, Harper & Row
18. Maslow, A. (1962/1965) »Some Basic Proposition of Growth and Selfactualization Psychology«, v Hall and Lindzey (ed.'s), (1965) *Theories of Personality*
19. Maslow, A. (1968a) *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand, New York
20. Maslow, A. (1966) *The Psychology of Science: A Reconnaissance*, Harper & Row, New York
21. Maslow, A. (1967) »Neurosis as a Failure Personal Growth« v Maslow (1971), *The Farther Reaches of Human Nature*
22. Maslow, A. (1967) »Self actualization and Beyond«, v Bugental (ed) *Challenges of Humanistic Psychology*, McGraw-Hill
23. Maslow, A. (1968/1974) »Neke vaspitne implikacije humanističke psihologije«, *Ideje*, št. 3
24. Maslow, A. (1969) »Toward a Humanistic Biology«, u *The Farther...*
25. Maslow, A. (1970/1982) *Motivacija i ličnost*, Nolit, Beograd
26. Maslow, A. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*, An Eselen Book
27. Radonjić, S. (1973) »Jedna humanistička psihologija morala«, *Psihologija*, 3—4
28. Rot, N. (1978) »O razvoju psihologije u Srbiji i nekim drugim pitanjima«, majska (posebna) številka
29. Roščin, S. K. (1980) *Zapadnaja psihologija*, Nauka, Moskva
30. Trebješanin, Ž. (1983 a) *Frommove dihotomije*, Nolit, Beograd
31. Trebješanin, Ž. (1983 b) »Psihologizam Abrahama Maslowa — Naivna ili opasna zablude?«, *Delo*, 11—12
32. Vigotski (. . ./1982) Problemi obščeje psihologiji, *Sobranie soč.* tom. 2, Pedagogika, Moskva
33. Zajgarnik, B. V. (1982) *Teorije Ličnosti v zaružbenoj psihologii*, MU, Moskva

Kontinuiteta in diskontinuiteta v vzgoji

NADA KORAC

Prevod: Mojca Winter.

Pričujoči tekst ima dva, časovno dokaj oddaljena povoda za nastanek: neki zdavnaj objavljeni članek znane ameriške antropologinje Ruth Benedict, po katerem smo skoraj dobesedno prevzeli naslov, ter neko empirično raziskavo, ki smo jo sami izvedli in katere rezultati v veliki meri podpirajo stališča našega članka. Članek »Kontinuitete in diskontinuitete v kulturnem pogojevanju« (»Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning«) je bil prvič objavljen leta 1938, v prvi številki časopisa *Psychiatry*; raziskavo pa smo, s pomočjo majhne skupine sodelavcev (Ljuba Stojić, Borislav Lorenc in Irina Bah-Dragutinović), izvedli pred petimi leti (aprila 1978) za beograjski tednik NIN, ki je v glavnih črtah povzel rezultate raziskave in uporabljeni inštrument (neke vrste projektivni test) ter razlago odgovorov, ki smo jih dobili (številke 1425 in 1426). In končno so nastanek pričujočega teksta vsekakor vzpodbudila za zdaj še neopazna znamenja, da se na področju razvojnega in otroške psihologije kaže vse večji interes za preučevanje tistih stališč in pojmovanj o otrocih in otroštvu, ki so karakteristična za neka določena obdobja in družbena okolja. Tukaj moramo pripomniti, da so taka preučevanja bila dokaj pogosta v disciplini, ki je psihologiji dokaj blizu — v antropologiji (Margaret Mead in Ruth Benedict sta med najbolj znanimi avtorji), ki pa so se praviloma ukvarjale z načini vzgoje otrok (in ustreznih pojmovanj in stališč) v t. i. primitivnih družbah. Obenem so se te raziskave dosledno izogibale temu področju v lastnih (t. i. civiliziranih) družbah. Vendar so se v zadnjih tridesetih letih pojavile tudi izjeme: nekateri avtorji so se, bolj ali manj neposredno in bolj ali manj podrobno, ukvarjali s preučevanjem *zgodovinskih sprememb* v pojmovanju o naravi otroka in v ustreznih načinih vzgoje otrok v zahodnih družbah. To je peljalo k postopnemu preseganju svojevrstnega egocentrizma raziskovalnega mišljenja v teh družbah, ki so nagnjene k temu, da način življenja in tradicije zahodnega sveta (med drugim tudi tisto, ki se nanaša na vzgojo otrok) smatrajo za neke vrste model normalnosti, tipične lastnosti njihovih pripadnikov (ki so proizvod te tradicije in takega načina življenja) pa za »človeško naravo«. Zahvaljujoč takim raziskavam pa so se pojmovanja o naravi otroka in ustreznih načinih vzgoje v določeni, bodisi »primitivni« ali »civilizirani« družbi, začela obravnavati kot

ena izmed mnogih možnosti.¹ Tak relativistični pristop do načina na kateri določena okolja in dani zgodovinski pogoji modificirajo »človeško naravo« (pri tem, seveda, sploh ni vprašljiva univerzalnost vseh tistih lastnosti, predvsem — vendar ne samo — bioloških, ki jih lahko smatramo za neke vrste »skupno jedro« človeške vrste) je vse bolj pogost v raziskavah, ki se ukvarjajo s to problematiko. Takí raziskovalni interesi se, sicer postopoma, pojavljajo tudi pri nas. Z ozirom na to, je delo, ki bi vsekakor moralo pritegniti našo pozornost, knjiga Alenke Puharjeve »Prvotno besedilo življenja«, objavljena leta 1982 v Ljubljani. Ob tem, ko rekonstruira podobo otroštva v Sloveniji v 19. stoletju, predvsem s pomočjo knjižnih del avtorjev iz tega obdobja, avtorica ne išče le odgovor na vprašanje, kaj je, tam in tedaj, pomenilo biti otrok, temveč tudi korenine tistega, kar v glavnem smatramo za bistvene oznake sodobne slovenske mentalitete. Podoben cilj, le da po drugačni raziskovalni poti, poskuša doseči tudi eden izmed novejših projektov Instituta za psihologijo Filozofskog fakulteta v Beogradu. Avtor, Žarko Trebješanin, smatra, da bi raziskava »Narodne teorije razvoja ličnosti u različitim subkulturama Srbije« (»Narodne teorije osebnostnega razvoja v različnih subkulturah v Srbiji«) morala »zajeti in izoblikovati tisti sistem verovanj, pojmovanj, stališč in vrednot, ki so vezane za razvoj osebnosti, ki kot skrita, neizrečena (implicitna) »teorija« iz ozadja opredeljuje načine vzgoje otrok v naših krajih.« (iz teksta predprojekta, ki je bil podan Institutu za psihologijo). Temelj tega poskusa je prepričanje, da je vzgojna praksa v neki kulturi (subkulturi) določena tako s posebnim načinom življenja v tem družbeno-kulturnem okolju, kot z njeno kulturno-zgodovinsko tradicijo. Študija se bo torej, bolj ali manj, gibala v okviru problematike, ki je zajeta že v knjigi »Prvotno besedilo življenja«, čeprav ji bo, kot smo to že omenili, pristopila z drugačnimi metodami. S tem smo obenem tudi zaključili spisek del, ki se pri nas ukvarjajo s to tematiko. Spisek je vsekakor kratek in bilo bi nam bolj všeč, če bi to lahko pripisali svoji nezadostni obveščeniosti, kot pa dejanskemu stanju stvari na tem raziskovalnem področju. Vendar, tudi če je tako, se zdi, da ostaja upravičen vtis, da bo treba na večje število podobnih študij pri nas še dosti čakati.

Če bi tovrstna dela (tako domača kot tudi tuja, navedena v op.) poskušali zajeti z enim stavkom bi lahko rekli naslednje: s tem, da poskušajo čim bolj podrobno opisati in razčleniti tisto, kar je *specifično* za »teorijo« in vzgojo otrok v posameznih subkulturah, ta dela odkrivajo pomembno pot za boljše razumevanje določene tradicije in njenih proizvodov (s tem tudi mnogih pomembnih aspektov sedanosti) ter so, kot taka, resnično dragocena. Moramo pa tudi dodati, da take raziskave ne bi bile niti dovolj poglobljene, niti dovolj temeljite, če avtorji ne bi uvideli v kolikšni meri je ali ni, tisto, s čemer

¹ Minimalni spisek del, za katera je značilen tak pristop bi moral, poleg omenjenega članka Ruth Benedict, zajeti naslednje:

P. Aries, *Centuries of Childhood* (New York: Knopf, 1962)

D. Hunt, *Parents and Children in History* (New York, Basic Books, 1970)

W. Kessen, *The Child* (New York: Wiley, 1965)

P. Coveney, »The Image of the Child in English Literature« (In: *Rethinking Childhood*, Ed. A. Skolnick. Boston: Little, Brown and Company, 1976)

se neposredno ukvarjajo (kulturno-zgodovinske značilnosti vzgoje otrok v neki družbi) izraz nekega bolj splošnega vzorca. Take raziskave bi, torej, lahko prispevale ne samo k spoznavanju načina vzgoje otrok v posameznih kulturno-zgodovinskih pogojih, temveč tudi k boljšemu razumevanju nekaterih pomembnih socialno-psiholoških pojavov v sodobnem svetu, če bi svoje ugotovitve razlagala med drugim tudi s stališča nekega relativno posplošenega modela, ki je temelj vzgojne prakse v vseh tistih kulturah (in subkulturah), ki bi jih lahko zajeli s skupnim pojmom »zahodna civilizacija«. Takoj moramo poudariti tudi to, da je, vsaj kolikor je nam znano, v literaturi nemogoče najti karkoli, kar bi lahko veljalo za eksplikacijo takega modela. Na začetku članka omenjeni članek Ruth Benedict pa je vsekakor zelo močna vzpodbuda za kaj podobnega. Čeprav je metodologija, na osnovi katere je izpeljala svoje trditve o odraščanju v »primitivnih« skupnostih taka, da le-teh ne moremo sprejeti brez določenih zadržkov in čeprav delo obravnava le nekatere vidike vzgoje otrok, ga to, da zajema bistvo problema, kot tudi kristalna jasnost podajanja, uvršča med dela, ki resnično vzpodbujajo razmišljanja o pojavu, na katerega se nanašajo. Zato ga tudi ne bi smeli zaobiti v nobeni raziskavi, ki se ukvarja s problematiko, o kateri govorimo, še posebej ne, če bi avtorji hoteli priti do kakršnihkoli globljih tolmačenj. Glede na to, da članek, čigar vrednost je med drugim potrdila tudi ponovna objava po skoraj štiridesetih letih (v *Rethinking Childhood*, 1976), še ni preveden pri nas in je v glavnem neznan, smatramo da bi bilo koristno, če ga tukaj detaljneje prikažemo.

Ruth Benedict: Diskontinuiteta kot značilnost odraščanja v zahodni kulturi

Glede na naravno dejstvo, da mora vsakdo, preden odraste, biti otrok in da ti dve vlogi predstavljata izraziti nasprotji, je *diskontinuiteta* v človekovem življenjskem ciklu tudi *naravno dejstvo*. Vendar so načini prehoda iz ene vloge v drugo *kulturna dejstva*, ki, kot taka, variirajo od družbe do družbe. Iz tega sledi, da »ni nujno, da kateregakoli izmed teh posebnih kulturnih mostov smatramo za naravno »pot k zrelosti.« (R. Benedict, 1976, str. 20). Ko se je tako, že takoj na začetku, opredelila za *relativistični* pristop, ki je popularen pri sodobnih raziskovalcih te problematike, avtorica nadalje podaja argumente, ki podpirajo stališče, da zahodno kulturo označuje izrazito *poudarjanje kontrasta* med otrokom in odraslim. »Otrok je aseksualen, medtem ko odrasli meri svojo moštost preko seksualnih aktivnosti; otrok mora biti zaščiten pred slabimi življenjskimi vplivi, odrasli pa se mora z njimi soočati brez psihičnih zlomov; otrok mora biti ubogljiv, odrasli pa mora ukazovati. Vse to so dogme v naši kulturi, dogme, ki jih naravnim dejstvom navkljub, v drugih kulturah navadno ne poznajo. Fiziološkimi nasprotjem med odraslim in otrokom navkljub, so ta povečanja kulturno pogojena.« (R. Benedict, 1976, str. 20). Medtem ko je poudarjanje (ali kot temu pravi avtorica — povečanje) diskontinuitete med otrokom in odraslim kulturno dejstvo, ki karakterizira zahodne družbe, pa je v članku izraženo prepričanje (ilustrirano z mnogimi primeri), da je lahko pot v zrelost tudi drugačna: v vzgojni

praksi mnogih, t. i. »primitivnih« družb, se zelo očitno poudarja kontinuiranost med otrokom in odraslim, ob polnem upoštevanju (kar se iz navedenih primerov lepo vidi) naravnih medsebojnih razlik. In čeprav se to nam, ki smo sami v največji meri del zahodne civilizacije, lahko zdi neverjetno, Ruth Benedict navaja celo vrsto dejstev, ki potrjujejo dejstvo, da je v množici različnih kultur, ki so jih ljudje ustvarili skozi zgodovino, izrazito poudarjanje nasprotij med otrokom in odraslim prej izjema, kot pravilo. Pravi, da je malo družb, v katerih si morajo ljudje v otroštvu prisvojiti neke oblike obnašanja, ki jih morajo potem, v dobi odraščanja, čim prej pozabiti in si, namesto njih, prisvojiti neke druge, ponavadi čisto nasprotno oblike. Vendar pa niti v zahodnih družbah poudarjanje diskontinuitete ni vezano na vse oblike obnašanja. Običaje in navade povezane s prehrano in oblačenjem (npr. jemanje treh obrokov dnevno ali situaciji primerno oblačenje) pa je treba obvladati čim prej. Posebej kar se tiče prehrane (z delno izjemo v prvem življenjskem letu), kjer diskontinuiteta skoraj da ne obstaja. Po drugi strani pa obstajajo področja življenja, kjer so kontrasti med otrokom in odraslim poudarjeni do skrajnosti. Ruth Benedict je izbrala tri taka področja in je večino članka posvetila razčlenjevanju kontrastov, ki se v njih pojavljajo: (1) odgovorna proti neodgovorni statusni vlogi, (2) dominacija nasproti podrejanju, (3) nasprotje spolnih vlog. Smatra, da je diskontinuiteta v življenjskem ciklu posameznika v zahodni kulturi v veliki meri odvisna od vezanosti te kulture na te tri vrste kontrastov.

Za razliko od zahodnih družb se otrok v t. i. primitivni skupnosti že od zgodnjega otroštva uči odgovorno sodelovati v njenih aktivnostih. Naloge, ki jih mora izvršiti pa so prilagojene njegovim sposobnostim. Eden izmed zelo ilustrativnih primerov takega ravnanja nam podaja antropologinja Ruth Underhill: »... sedela sem s skupino Papago Indijancev iz Arizone, ko se je hišni gospodar obrnil k svoji triletni vnukinji in ji naročil naj zapre vrata. Vrata so bila težka, tako da jih je bilo težko zapreti. Otrok je poskušal, vendar ni šlo. Gospodar je nekajkrat ponovil: »Da, zapri vrata.« Nihče ni priskočil na pomoč otroku. Nihče ni prevzel njene odgovornosti. Po drugi strani pa tudi nihče ni bil nestrpen, saj je bil otrok res še majhen. Resno so sedeli in čakali, da otrok uspe, nakar se mu je gospodar resno zahvalil. Jasno je bilo, da punčki te naloge ne bi dali, če je ne bi mogla izvršiti. S tem, ko je nalogo dobila, pa je vsa odgovornost za izvršitev bila samo njena, ravno tako, kot če bi bila odrasla ženska.« (R. Benedict, 1976, str. 21). Po drugi strani pa otrok v zahodnih družbah sploh nima priložnosti, da bi lahko pridobil *sebi razumljiva* merila, na osnovi katerih bi lahko ocenjeval svoje dosežke: če je pohvaljen, je to ponavadi zato, ker so starši dobro razpoloženi, ne glede na to ali je naloga res dobro opravljena in tudi če je, se pohvale, ki jih dajemo otroku ali odraslemu, nahajajo v različnih kategorijah, pa čeprav gre lahko za enako nalogo. Če želimo to bolje razjasniti moramo za trenutek napraviti majhen korak izven teksta, ki ga prikazujemo, ker domnevamo, da v njem ta bistvena točka ni dovolj precizirana. Če smo dobro razumeli argumentacijo R. Benedict, bi njena trditev, da pohvala otroku ni nikoli iz iste kategorije, kot pohvala odraslemu, morala pomeniti, da se po-

hvala otroku praviloma šele v drugi vrsti nanaša na kvaliteto opravljenega dela, v prvi vrsti pa je mera podrejanja zahtevam odraslih, oz. mera njegove *ubogljivosti*. Ubogljivost, kot glavno merilo, na osnovi katerega se da ali ne da pohvala, je lahko eksplicitno ali implicitno. Če je eksplicitno, je to merilo nekaj, čemur se mora otrok med prehodom v odraslost odučiti. Če pa je implicitno, zamegljuje tisto merilo, ki je v bistvu edino važno — uspešnost pri opravljanju nalog. Tako v enem, kot v drugem primeru, je otroku bolj ali manj *otežkočeno učenje* tistih oblik obnašanja, ki bi mu morale omogočiti, da postane uspešna in dobro prilagojena odrasla oseba. Da bi to še bolje pojasnili, se bomo vrnili k primeru, ki smo ga že omenili. Majhna Papago Indijanka, ki jo že v najbolj zgodnjem otroštvu pohvalijo, če (in samo če) uspešno opravi nalogo, ki ji je zaupana, se tekom vsega otroštva uči, da mora do takih nalog imeti odnos polne osebne odgovornosti, ker je to edini način, da se uspešno vključi v svet, v katerem živi. Njena vrstnica v neki »civilizirani« družbi je pohvaljena vedno, ko dovolj jasno pokaže, da se prostovoljno podreja zahtevam odraslih, ne glede na to ali te zahteve dejansko tudi zadovolji: tudi če ji ne bi uspelo zapreti vrat, bi bila po vsej verjetnosti pohvaljena, ker je bila »pridna punčka« in je ubogala starše. V nekoliko slabšem primeru bi bila izpostavljena blagemu posmehu, ker je slabotna. V Papago družini se ne bi zgodilo ne eno ne drugo. Kateri izmed njiju bo lažje v postpuberteti? V odnosu do nalog s katerimi bo soočena, se bo Indijanka še naprej obnašala tako, kot se je od majhnega naučila — s polno osebno odgovornostjo. Njena ameriška ali evropska vrstnica pa se bo znašla v popolnoma novi situaciji, ki jo bo zmedla in bo zato potrebovala leta in leta, da se bo lahko v njej znašla. Ta in drugi primeri, ki jih navaja Ruth Benedict (že spet iz severnoameriških plemen Cheyenne in Ojibwa) nas pripeljejo k zaključku, ki nikakor ni v skladu z naslednjim prepričevanjem, ki je zelo razširjeno v zahodnih družbah: da perioda »podaljšanega otroštva« ter prevladujoči načini ravnanja z otroci v teh družbah nasploh prispevajo, da se uspešneje in lažje vključijo v svet odraslih. In ta zaključek bi bil, da je v zahodnih družbah, vsaj s stališča učenja nekaterih oblik obnašanja, ki so nujna za uspešno vključevanje v svet odraslih, otroštvo bolj ali manj zapravljen čas. To seveda ne velja za vsa ta obnašanja, vendar je nesporno, da so tista, s katerimi se ukvarja Ruth Benedict zelo važna. Področje odgovornosti je torej eno izmed tistih področij življenja, v katerih zahodne družbe preveč poudarjajo naravno diskontinuiteto med vlogo otroka in odraslega in s tem otežkočajo prehod iz ene v drugo. Oglejmo si še ostala izmed teh področij.

Iz vsega, kar je Ruth Benedict povedala v zvezi z odgovornostjo izhaja, da se v zahodnih družbah otroci, namesto odgovornosti, najbolj pogosto (navadno implicitno), učijo ubogljivosti. Vendar je ubogljivost v tem primeru le *sredstvo* — ali pa vsaj starši in vzgojitelji tako mislijo — s pomočjo katerega naj bi se otrok naučil obnašati tako, kot je to zanj koristno. V osnovi takih mnenj je najverjetneje prepričanje, da se bojo otroci, s tem ko na začetku delajo določene stvari zato, ker to odrasli od njih zahtevajo (in jih za to tudi nagradijo), naučili te stvari delati kasneje tudi takrat, ko to od njih nihče ne bo zahteval. Ta oblika učenja je v psihologiji znana kot *pogoje-*

vanje. S pogojevanjem se otrok uči tiste *postopke* in tista obnašanja, ki so koristna in zaželjena. V »primitivnih« družbah, kot to pokaže Ruth Benedict, je učenje postopkov le sredstvo (enkrat bo to zapiranje vrat, drugič nastavljanje pasti za ptiče ali zbiranje plodov in pd.), da se pri otroku razvije neko posplošeno *stališče* do nalog, ki so pred njim. To naj bi bilo stališče polne osebne odgovornosti do zastavljenih nalog. Ni videti, da bi bilo težko ugotoviti katera izmed navedenih vzgojnih strategij je ugodnejša za otroka in njegov razvoj v dobro prilagojeno odraslo osebo. Vendar tudi v zahodnem načinu vzgoje obstajajo stališča, katerih razvoj se zelo vzpodbuja pri otrocih. Najbolj posplošen med temi splošnimi stališči je ravno *ubogljivost* (lahko ugotovimo, da je le-ta, za razliko od področja odgovornosti, kjer je bilo sredstvo, na področju o katerem sedaj govorimo, postala *cilj* k kateremu so vzgojni postopki usmerjeni). Največja »neprijetnost« v zvezi z ubogljivostjo, kot posplošenim stališčem, pa je v tem, da se je je zaželeno ob koncu otroštva čim prej in čim bolj temeljito odučiti. Oglejmo si še eno razliko od področja odgovornosti: kot smo videli, se otrok odgovornosti ne uči, vendar pa se ne uči niti nekemu direktno nasprotnemu obnašanju. Najbolj točno bo, če rečemo, da se odgovornost na nek način obide — od otrok se, namreč, ne zahteva odgovornost, vendar se od njih ne zahteva niti neodgovornost (čeprav se ravno to največkrat od njih pričakuje, ker se nasplošno smatra, da so otroci neodgovorni). Z ubogljivostjo pa je ravno narobe: od otrok v zahodnih družbah se to izrecno zahteva. Ko pa odrastejo, jim bo ta ista družba priznavala zrelost in jih spoštovala le, če se *ne* uklonijo zahtevam avtoritete preden jim teh zahtev jasno ne obrazložijo. Ko gre za razvoj *neodvisnosti* (kot antipoda ubogljivosti) se torej, od otroka ne pričakuje le da si bo pridobil nek popolnoma *nov* odnos do vsega, kar dela (kot v primeru odgovornosti) temveč tudi, da se čim prej oduči tistemu, kar se je učil celo življenje (ubogljivosti) in si prisvoji neko čisto nasprotno stališče. Diskontinuiteta, o kateri tukaj govori avtorica, je torej dosti bolj izrazita, kot v prvem primeru. Medsebojni odnos dominacija — podrejenost (ubogljivost), pa naj gre za posameznike ali družbene skupine, tako globoko prežema zahodno kulturo, da si njeni predstavniki težko lahko predstavijo že samo možnost *resnično* enakopravnega odnosa med otrokom in odraslim. V nekaterih »primitivnih« družbah pa taka enakopravnost predstavlja enega tistih kulturnih fenomenov, ki so v tolikšni meri vgrajeni v tradicijo skupnosti, da se jih da zlahka prepoznati tudi v jeziku. V nekaterih izmed teh skupnosti je namreč že način medsebojnega nagovarjanja med otrokom in odraslim, ki sta si bližnja sorodnika (oče — sin, nečak — stric, ded — vnuk in pd.) *recipročen*: oče in sin, naprimer, drug drugega kličeta z isto besedo (kot v naši kulturi sestra sestro, brat brata in pd.). Taka vzajemnost v nagovarjanju je v zahodni kulturi rezervirana samo za nosilce tistih vlog, ki so opredeljene kot enakopravne (bratje, sestre in pd.). V omenjenih »primitivnih« družbah velja pravzaprav enako, le da je krog enakopravnih bistveno širši in, kar je v tem kontekstu najpomembnejše, premaguje starostno bariero. To praktično pomeni, da imajo v teh skupnostih otroci in odrasli eni do drugih enake pravice in dolžnosti, kar, kot pravi Ruth Benedict, omogoča otroku, da že od

zgodnjega otroštva vadi tiste oblike obnašanja na katere se bo opiral tudi ko odraste. Med navajanjem teh primerov (ponovno iz plemen severno-ameriških Indijancev) avtorica poudarja še neko važno opažanje: v teh družbah zelo malo pozornosti posvečajo ubogljivosti, zelo veliko pa odobravanju in pohvali. Po drugi strani je kazen povsem izključena iz področja možnega in to celo v tolikšni meri da, kot trdi avtorica, domorodci iz različnih delov sveta, ko spoznajo naše (zahodne) disciplinske metode, dostikrat sklepajo, da beli starši ne marajo svojih otrok. R. Benedict smatra, da je razlog te, za zahodna pojmovanje skrajnje nenavadne odsotnosti kazni z repertoarja vzgojnih metod, v enostavnem dejstvu, da v primeru, *ko se od otroka ne zahteva podrejanje, veliko priložnosti za kaznovanje samoumevno odpade*; do mnogih situacij, v katerih kazen izgleda nujna, sploh ne pride. Vsak zahodnjak, v čigar zavesti (in vsekakor tudi podzavesti) je globoko vsajeno prepričanje, da je kazen nujna, če hočemo iz otroka »narediti človeka«, bi nad enostavnostjo take argumentacije bil zaprepaden. Če pa v poštev vzamemo navedeno nasprotno stališče, smo lahko zaprepadeni ravno nad stališčem zahodnjakov. Tako stališče popolnoma ignorira neko splošno znano življenjsko dejstvo: da je otrok po svoji naravi majhen, slaboten, neroden in povsem nenevaren ter je že po svojem položaju na nek način podrejen odraslim. Če je torej njegov položaj že po naravi podrejen, zakaj ga je potem še treba dodatno podrejevati? Vsekakor to lahko vsaj delno pojasnimo z židovsko-krščansko tradicijo: z dednostjo izvirnega greha in kaznijo kot možnostjo za odrešitev za to nezaželjeno vendar neizogibno dediščino. Vendar pa to niti najmanj ne ublaži zahodnjaškega imperativa, kar se tiče otrok. Zelo dobro ilustracijo tega daje dogodek iz neke mešane družine v plemenu Mohave, ki ga je avtorici povedal Dr. George Devereux: »Mati otroka je bila bela in je vztrajala pri tem, da mora oče ustrezno ukrepati, ko je bil otrok neubogljiv in ga je udaril. »Zakaj, vendar?« je rekel oče. »On je majhen. On me nikakor ne more prizadeti.« Ni mu bila znana dihotomija po kateri mora otrok ubogati, odrasli pa pričakuje pokorščino. Če bi bil njegov otrok pokoren, bi enostavno sklepal, da bo postal pokorna odrasla oseba. To pa bi bila možnost, ki je nikakor ne bi odobraval.« (R. Benedict, 1976, str. 24).

Tak način sklepanja je, resnici na ljubo, zelo poenostavljen. Dejstva, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju in podatki številnih znanstvenih raziskav nam kažejo, da je dostikrat ravno nasprotno: otroci, katerih starši so izrecno in zelo strogo vztrajali pri ubogljivosti dostikrat, ko odrastejo, razvijajo uporništvo, nasprotovanje in, praviloma, potrebo po podrejanju drugih. Te lastnosti so sicer nasprotne ubogljivosti, vendar so ravno toliko kot le-ta oddaljene od *neodvisnosti*. Če uporništvo in potrebo po dominaciji primerjamo z neodvisnostjo s stališča uravnovešenosti in zrelosti tako odnosa do sebe, kot postopkov, ki iz tega odnosa izhajajo, sta videti ravno tako inferiorna kot pokornost.

Diskontinuiteta, ki je značilna za odraščanje otrok v zahodni kulturi je na tem področju (dominacija — podrejanje) očitno najbolj ostra in najbolj nesmiselna. Tretje področje, kjer diskontinuiranost pride do izraza, si bomo zdaj ogledali. Tukaj je sicer disociacija videti nekoliko manj v nasprotju z na-

ravnimi dejstvi, vendar še naprej ostaja družbeno dejstvo, specifično za zahodno kulturo.

Če so naloge, ki jih zaupamo otroku primerne njegovim sposobnostim bo otrok, kot smo videli, sposoben, da jih izpelje s polno *odgovornostjo*. Torej lahko otroka od zgodnjega otroštva tretiramo kot *enakopravnega* člana skupnosti v kateri živi. Ali potem lahko, brez psiholoških posledic, tudi izraža svojo *seksualnost* ali, celo uresniči seksualne kontakte s svojimi vrstniki? Ali ni seksualnost, zaradi specifičnosti svoje narave, področje, v čigar razvoju le ni možna kontinuiteta? Gledano brez predsodkov, pa se ta »specifična narava« seksualnosti pravzaprav zreducira na fiziološko dejstvo, da spolni organi svoj polni razvoj dosežejo relativno pozno, pravzaprav čisto na koncu otroštva. In vendar je to zadostno dejstvo za opravičenost vprašanja ali je v razvoju seksualnega obnašanja sploh možna kakršnakoli kontinuiteta. Odgovor na to vprašanje bomo prepustili daljšemu citatu iz članka Ruth Benedict: »Bistveni problem ni v tem ali se otrok s seksualnostjo dosledno ukvarja ali ne — tudi tam kjer to odobravo mora otrok v večini primerov v puberteti ali v zakonu resno spremeniti svoje obnašanje. *Kontinuiteta v obnašanju prej pomeni to, da se otrok ne nauči ničesar, kar bi moral kasneje pozabiti.* Če je v določeni kulturi poudarjeno seksualno zadovoljstvo, bomo kontinuirano pogojevanega otroka vzpodbujali, da svobodno in z zadovoljstvom eksperimentira, tako kot pri prebivalcih Markiskih otokov; če je poudarjena reprodukcija, kot pri Zunih v Novem Meksiku, se otroška seksualna nagnenja ne bojo uresničevala, ker mu še ni dostopen edino važen cilj, za katerega se v njegovi kulturi smatra, da mu je seks namenjen. Pomembno nasprotje z našo vzgojo je v tem da, čeprav je Zuni otrok pod vtisom nemoralnosti prezgodnjega seksualnega eksperimentiranja, pa ni v nevarnosti da, kot v naši kulturi, poveže nemoralnost s *seksom kot takim* namesto s *seksom v njegovi starosti*-. V naši kulturi se odrasli pogosto ne morejo odreči prepričanju, da je seks nemoralen ali nevaren, od lekcije, ki je v njih globoko vtisnjena že v letih, ki so najpomembnejša za njihov razvoj.« (R. Benedict, 1976, str. 25, podčrtala NK).

Bistvo kontinuitete v vzgoji v nobenem izmed navedenih področij ni torej v tem, da z otrokom ravnamo, kot z odraslim; tako obnašanje bi kazalo na to, da ne spoštujemo naravnih dejstev ravno tako, kot če bi preveč poudarjali diskontinuiteto. Kontinuiteta se, kot je to večkrat izrecno poudarila Ruth Benedict, izraža samo tako, da se otrok ne nauči ničesar, kar bi se kot odrasla oseba moral odvaditi. To bi bila osnovna ideja njenega članka, s čigar prikazom bomo sedaj končali. Zdaj si bomo s stališča idej, ki so bile v njem podane, ogledali nekatere izmed rezultatov raziskave, ki smo jo omenili v začetku pričujočega teksta.

Pogoji za razvoj samostojnosti v našem sodobnem mestnem okolju

Cilj raziskave, o kateri govorimo, je bil ugotoviti nekaj različnih aspektov odnosa staršev do otrok in vzgoje. V tem kontekstu pa se bomo omejili na prikaz tistih rezultatov, ki se jih da na najbolj neposreden način razložiti

s stališča teme, s katero se tukaj ukvarjamo — s kontinuiteto oz. diskontinuiteto v vzgoji. Po kratkem prikazu raziskovalne metode in dobljenih rezultatov bomo poskusili izpeljati nekatere zaključke o tem, koliko je vzgoja otrok (na področju, o katerem tukaj govorimo) v našem sodobnem mestnem okolju podobna eni izmed dveh opisanih oblik.

Z namenom priti do čim bolj verodostojnih pokazateljev tistih relativno trajnih in splošnih nagnenj staršev, ki motivirajo njihov odnos do otrok, smo se opredelili za indirektnen način izpraševanja, za metodo, ki bi jo najlažje opredelili kot neke vrste projektivni test. Od izprašancev, staršev otrok med petim in osemnajstim letom, smo zahtevali, da brez veliko premišljevanja, dopolnijo nekaj kratkih nedokončanih zgodb, ki so bile sestavljene tako, da čim bolj podajo situacije iz vsakdanjega življenja. Okostnica vsake zgodbe je bil kak tipičen problem, ki se pojavlja v vzgoji. Eden izmed takih problemov je vsekakor razvoj otrokove *samostojnosti*. Na tega se bomo tukaj osredotočili. Poglejmo najprej, kako je izgledala ponujena nedokončana zgodbica:

Na plaži sedijo oče, mati in otrok. Otrok se igra s peskom. Oče in mati se odpravita k bližnjemu kiosku, otroku pa naročita, da ne sme v vodo dokler se ne vrmeta. Naenkrat pa zapiha veter in odnese otrokovo žogo v plitvino. Otrok steče po žogo in se pri tem čisto zmoči. Po vrnitvi starša ugotovita, da je moker in začeta kričati nanj. Otrok skozi jok pojasnjuje, kaj se je zgodilo. Starša na to rečeta —————

Navedeno zgodbico je dopolnilo 148 staršev iz Beograda (obeh spolov), starih med 25 in 45 let, največ jih je imelo srednjo in višjo izobrazbo, manj pa visoko in osnovno. Ponavljamo, da je to bilo le eno izmed večjega števila vprašanj (različnih tipov), na katera so izpraševanci odgovarjali po splošnem navodilu, da na ta način želimo ugotoviti, kakšen je njihov odnos do vzgoje otrok. Raziskavo smo izpeljali v šolah in predšolskih ustanovah, ki so jih obiskovali njihovi otroci.

Čeprav je bilo dopolnjevanje zgodbic »odprtega tipa«, kar pomeni, da so zgodbice dopolnjevali sami, namesto da bi izbirali med ponujenimi variantami konca, so se odgovori staršev grupirali v *osem kategorij*, ki jih lahko jasno razlikujemo na osnovi *tolerance* ali, kot smo to interno imenovali: opredelitev »za otroka« proti opredelitvi »za normo«. Takole izgleda teh osem kategorij (kot primeri tipičnih odgovorov so navedeni dobesedni odgovori posameznih izprašancev).

TIPIČNI ODGOVORI	štev. odg.	KATEGORIJE	%
1. »Oprosti, to je bila res posebna situacija, v kateri si ravnal tako, kot je treba.«	17	Tolerantni, razvijajo otrokovo samostojnost	11,5
2. »Dobro, pomiri se, bo že vse v redu. Preobleci se, da se ne prehladiš.«	32	Popustljivi	21,6

TIPIČNI ODGOVORI	štev. odg.	KATEGORIJE	%
3. »Zakaj nisi prosil kakega odraslega, da ti prinese žogo?«; »Lahko bi jo kar pustil, saj bi kupili drugo.«	22	Tolerantni, nudijo praktične alternative samostojnosti	14,9
4. »Ni ti bilo treba iti v vodo, lahko bi utonil.«	13	Tolerantni, vendar z zastraševanjem omejujejo samostojnost	8,8
5. »Vseeno ne bi smel iti v vodo.«; »Moral bi nas počakati, tako kot smo se zmenili.«	25	»Trdni« (vztrajajo pri normi, vendar niso grobi)	16,9
6. »Zakaj nisi ubogal? Ne bi smel iti v vodo, če smo ti to prepovedali!«	22	Strogi (grobo vztrajajo pri normi)	14,9
7. »Ne bi te smeli pustiti samega.«; »Mi smo krivi, ker smo te pustili samega.«	14	»Vedno budni« (odtegotanje možnosti za razvoj samostojnosti)	9,5
8. »Nam pa tega že ne boš natvezil.«; »Ne laži!«	3	Nezaupljivi	2,0
	148		100 %

Čeprav smo se trudili, da bi to raziskavo izpeljali metodološko čim bolj korektno, je treba pri vsakem poskusu analize rezultatov, posebej pa pri izpeljavi zaključkov na njihovi osnovi, upoštevati dejstvo, da smo jo delali z namenom le na hitro (ker je naročnik raziskave bil tednik) posneti stanje stvari na področju, s katerim se je ukvarjal. Ob upoštevanju vseh omejitev, ki iz tega izhajajo, pa vseeno smatramo, da navedeni rezultati nudijo privlačen material za poskus neke, vsekakor zelo previdne, analize. Isti razlogi nam preprečujejo, da bi v tolmačenju teh rezultatov šli predaleč, tako da se bomo omejili le na tiste njihove aspekte, ki jih lahko neposredno povežemo s problematiko kontinuitete — diskontinuitete v vzgoji.

Kriterij razvrščanja odgovorov v kategorije je, kot smo že omenili, bila *stopnja tolerance v odnosu do kršitve postavljene norme*. V luči diskusije o kontinuiteti — diskontinuiteti v vzgoji, bi lahko to posplošeno vprašanje razdelili na dve bolj konkretni: 1) v kolikšni meri so sodobni mestni starši nagnjeni k vztrajanju pri ubogljivosti, oz. k temu, da učijo otroka neko obliko obnašanja, ki se je bo moral kot odrasli odučiti (diskontinuiteta); 2) V kolikšni meri se pravzaprav toleranca omejuje na dobrosrčnost in popustljivost in koliko ima v njenih mejah otrok sploh možnosti, da se nauči *samostojnosti*, oz. tisti obliki obnašanja, ki ga bojo od njega pričakovali, ko odraste (kontinuiteta). Čeprav bi se lahko na prvi pogled zdelo, da ta vprašanja daleč presegajo skromne meje naše raziskave, pa smatramo, da povsem logično izhajajo iz narave problema, ki so ga starši morali rešiti: v zgodbi, ki jo je bilo treba dopolniti (predpostavili smo, da na osnovi lastnih nagnjenj) je otrok, s tem, da se je izpostavil realni nevarnosti, prekršil prepoved izrečeno ravno z namenom zavarovati ga pred to nevarnostjo. To *neubogljivo* ravnanje pa je bilo obenem tudi *samostojno* ravnanje. Opredelitev staršev v taki situaciji bi torej morala biti pomembno povezana z njihovim odnosom do obeh oblik obnašanja. Najprej moramo nekoliko razložiti navedene kategorije, ker bomo

to v nadaljnjem tekstu uporabljali kot temelj za odgovore na postavljena vprašanja.

1) Ko otrok razloži dogodek, starši uvidijo, da bi bilo vztrajanje pri postavljeni prepovedi samo sebi namen in to priznajo tudi otroku. To otroku omogoča, da se z njimi kasneje pogovori o razlogih, zaradi katerih mu je bilo vse »odpuščeno«, kar je tudi edini način, da otrok v taki situaciji kaj pridobi. Ta kategorija odgovorov je pravzaprav edina, v kateri je nedvomno izraženo nagnenje staršev, da aktivno doprinesejo k razvoju otroka.

2) Topla in popustljiva reakcija staršev vsekakor ne more škoditi otroku, vendar mu, bolj dolgoročno gledano, ne bo niti veliko koristila. Iz take reakcije bo otrok prej sklepal, da spoštovanje norm *ni* zelo važno, kot pa da samostojnost je zelo pomembna. Starši, ki nagibajo k takemu načinu reagiranja ne zavirajo samostojnosti, vendar imajo do nje pasiven odnos: ne zavirajo otrokovih samostojnih postopkov, mu pa tudi ne pomagajo, da bi se naučil, da so taki postopki zaželjeni in potrebni.

3) Taka reakcija kaže na to, da so starši nagnjeni k temu, da »obidejo« otrokovo samostojno obnašanje, kot možnost rešitve problema. Čeprav ubogljivost ne vsiljujejo kot alternativo samostojnosti, pa alternativa, ki jo nudijo lahko pripelje do razvoja nagnenja, ki se ga bo otrok, ko odraste, tudi moral odučiti: otrok se bo zanašal na to, da bo nekdo namesto njega reševal njegove probleme.

4) Tak tip reakcije ne zavira samostojnosti z zahtevami po ubogljivosti, vendar pa jo, nič manj direktno, zavira z zastraševanjem. Previdnost je vsekakor stališče, ki ga je treba *kontinuirano* razvijati od rojstva naprej, vendar samo v primeru, ko se razvija kot *dopolnilo* k samostojnosti in pogumu, nikakor pa ne kot njuna *alternativa*. Pri otrocih tistih staršev, ki nagibajo k takim reakcijam, bo torej razvoj samostojnosti potekal diskontinuirano.

5) Tak način vztrajanja pri ubogljivosti ni grob, tako da ne bo motil emocionalnega odnosa med otrokom in staršema. Če pa ostane *nepojasnen*, se bo otrok iz njega naučil le to, da mora biti ubogljiv. Temu se bo, seveda, moral odučiti, ko odraste.

6) Grobo vztrajanje pri ubogljivosti, ki lahko zajema tudi fizično kazen, v bistvu pripelje otroka v enako situacijo, kot v predhodni kategoriji. V tem primeru pa bo zanj veliko težje, če ne celo nemogoče, da se oduči svoji ubogljivi vlogi, ali pa bo, kakor hitro se mu bo ponudila priložnost, pobegnil v upornišтво in podrejanje drugih.

7) Starši, ki reagirajo na ta način ne bojo svojega otroka naučili ne ubogljivosti ne samostojnosti. S tem, da nenehno bedijo nad njim ga enostavno nič ne naučijo. Taki starši se obnašajo, kot bi bili otrokov podaljšek. Ko se več ne bojo mogli tako obnašati (kar je najkasneje že v času otrokovega vstopa v šolo) se bo otrok moral odučiti ne samo neki določeni obliki obnašanja, temveč celotnemu načinu življenja. Težave, s katerimi se bo soočal tak otrok zaradi diskontinuirane izkušnje, bi lahko primerjali s tistimi, ki jih ima oseba, ki je nenadoma postala invalid.

8) Ker ugotavljanje številnih negativnih posledic, ki ga ima lahko nezaupanje staršev do otroka na njegov psihični razvoj ni predmet pričujočega

članka, se pri tej kategoriji ne bomo zadrževali. O kontinuiteti učenja česar koli drugega, razen strahu in nezaupanja, tukaj ne more biti govora.

Sodeč po odgovorih naših izprašancev, je med starši v našem sodobnem mestnem okolju največ tistih, ki ravnajo popustljivo (več kot ena petina — 21,6 %). Tolerantnih nasploh (prve štiri kategorije) je več kot netolerantnih (43,2 %), vendar, kot lahko opazimo, ne veliko več. Če pa kot kriterij jemljemo *zaviranje samostojnosti* (na različne načine: z zastraševanjem, brez grobosti, strogo, s pretirano zaščito otroka, z nezaupanjem), potem nekoliko bolj prevladujejo taka nagnenja (52,1 % — seštevek procentov v kategorijah 4—8) v odnosu do tistih, ki samostojnost vzpodbujajo ali pa jo vsaj tolerirajo. Z ozirom na to, da se je le slaba tretjina izprašancev opredelila za eksplicitno vztrajanje pri spoštovanju postavljenih prepovedi (kategorije 5 in 6, 31,8 %) bi lahko sklepali, da v vzgoji naših sodobnih mestnih otrok, vsaj kar se samostojnosti tiče, diskontinuiteta ni prisotna v tolikšni meri kot, vsaj po Ruth Benedictovi sodeč, v zahodni kulturi.

Če pa vzamemo v poštev vse oblike zaviranja samostojnosti (kategorije 4 do 8) bo, kot smo videli, diskontinuiteta postala dosti bolj očitna, saj se kaže v več kot polovici dobljenih odgovorov. Ti rezultati bi lahko sugerirali naslednji odgovor na prvo izmed prej zastavljenih vprašanj: naši sodobni mestni starši so nekoliko bolj nagnjeni k zaviranju samostojnosti, kot k njenemu toleriranju; pri tem najbolj pogosto uporabljajo direktno vztrajanje na ubogljivosti (spoštovanje postavljene norme), uporabljajo pa tudi druga sredstva (zastraševanje, pretirana zaščita in nezaupanje). Lahko bi torej trdili, da je razvoj samostojnosti pri teh otrocih prej *diskontinuiran* kot kontinuiran, saj se jim kot alternative samostojnosti vsiljujejo različne vloge, ki se jih morajo kot odrasli odučiti. Mogoče pa je tak zaključek, z ozirom na visoko število odgovorov (celih 47,9 %), ki na noben način ne kažejo na zaviranje samostojnosti, le nekoliko pretiran? To je dokaj možno z ozirom na dejstvo, da je razlika med procentom tistih, ki direktno zavirajo razvoj samostojnosti (kategorije 4 do 8), skupaj 52,1 %) in tistih, ki jo ne zavirajo (kategorije 1 do 3, skupaj 47,9 %) zelo majhna in bi verjetno v statističnih analizah ne bila pomembna. Jasno, da je ravno pomanjkanje takih analiz eden izmed bistvenih razlogov, da z rezervo sprejemamo zaključke izpeljane iz dobljenih podatkov. Če bi, torej, zaključek, ki smo ga malo prej izpeljali, lahko smatrali za pretiranega, pa lahko ponudimo alternativno interpretacijo: za razvoj samostojnosti pri naših sodobnih mestnih otrocih je v približno *enaki meri* značilna *kontinuiteta in diskontinuiteta*. To se vsekakor sklada z dokaj razširjenim mnenjem, da je za našo kulturo značilna svojevrstna mešanica vplivov različnih tradicij. V zvezi s tem bi lahko pričakovali tudi možnost, da bi s tako raziskavo dobili drugačne rezultate, če bi jo izpeljali v kmečkem okolju ali v delu naše države, kjer je vpliv neke kulture (npr. zahodne) bolj izrazit.

Poskusimo zdaj odgovoriti še na drugo zastavljeno vprašanje: v kolikšni meri je, pravzaprav, toleranca do razvoja samostojnosti zreducirana na popustljivost, v tolikšni meri pa dejansko zajema *vzpodbujanje* razvoja te lastnosti s strani staršev. Ali lahko trdimo, da tistih 47,9 % staršev, ki ne za-

virajo samostojnega obnašanja pri svojih otrocih res aktivno prispeva k njegovemu razvoju? Po vsej verjetnosti ne, ker to velja le za 11,5 % nagnjenj izprašanih staršev (kategorija 1). Drugače povedano, če upoštevamo le tiste starše, ki ne zavirajo samostojnosti (kategorije 1, 2 in 3) je le nekaj več kot petina takih, če sodimo po načinu dopolnjevanja zgodbic, ki so nagnjeni k aktivnemu vzpodbujanju razvoja samostojnega obnašanja pri svojih otrocih.

Rezultate si bomo ogledali še z vidika, ki nam bo omogočil, da povežemo odgovore na naši vprašanji in poskusimo dati nek splošni zaključek. Če seštejemo vse reakcije, s katerimi se, na ta ali oni način, nudijo *alternative samostojnosti*: s »prijateljskim prepričevanjem« (takih je največ — 40,6 % — kategorije 3, 4 in 5), z vztrajanjem pri ubogljivosti (kategorija 6), nudenjem polne zaščite (kategorija 7) ali odtegovanjem zaupanja (kategorija 8) se zastopanost le-teh dvigne na dve tretjini (67 %). Če temu dodamo podatek, da je med tistimi, ki takih alternativ ne nudijo, skoraj dvakrat več tistih, ki samostojnim postopkom otrok »gledajo skozi prste« (21,6 %) kot tistih, ki aktivno prispevajo k njihovem razvoju (11,5 %) je zaključek naslednji: v vzgoji naših sodobnih mestnih otrok za samostojnost *izrazito prevladuje diskontinuiteta*.

Sodeč po rezultatih naše raziskave, je le nekaj več kot desetina staršev v našem sodobnem mestnem okolju nagnjeno k aktivnemu vzpodbujanju razvoja otrokove samostojnosti. Številka bi bila verjetno nekoliko manj zaskrbljujoča, če bi neka raziskava pokazala, da imajo taki starši povprečno več otrok kot tisti iz ostalih kategorij. Ker pa nimamo nobene osnove, da bi lahko kaj takega predpostavili, nam med gledanjem števil, ki so pred nami (seveda, le pod pogojem, da nam res govorijo nekaj o dejanskem stanju) ne preostane nič drugega, kot da z nelagodnostjo pričakujemo trenutek, ko bodo naši »dobri otroci« (ali vsaj velika večina njih) postali zmedeni mladi ljudje. Seveda nam, z ozirom na zahtevnost načinov determiniranja razvoja posameznika, ti podatki ne dopuščajo bolj opredeljenih predvidevanj o tem, kaj se bo zgodilo *po* tem »trenutku zmedenosti« (trenutku, ki ponavadi traja par let). Edino, kar nam ti podatki nedvomno kažejo je, da so prevladujoča vzgojna nagnjenja staršev v našem sodobnem mestnem okolju taka, da bolj *otežkočajo*, kot pa olajšujejo njihovim otrokom, da postanejo samostojni odrasli ljudje. Ali bodo to, navkljub otežkočenim pogojem, tudi postali, pa seveda ni odvisno le od staršev. Ali lahko rečemo: na srečo? To bi lahko rekli le, če bi bili prepričani, da ostali ključni vzgojni agensi (predvsem šola) delujejo na drugačen način. V to pa ne samo da nismo prepričani, temveč imamo celo zelo malo podatkov, ki bi nam dovoljevali, da kaj takega sploh predpostavimo. In ravno ti starši ter šola, kot tudi vsi tisti, ki so na tak ali drugačen način vključeni v vzgojo otrok, pričakujejo, da se bojo otroci »nekega dne« osamosvojili. Navedeni podatki in predhodna teoretična razprava nam dajejo pravico postaviti vprašanje: na osnovi česa?

Čeprav razmišljanje o vseh možnih posledicah takega stanja presega tako meje tematike, s katero smo se tukaj ukvarjali kot kompetence razvojnega psihologa, pa nam pomen teh posledic vsiljuje potrebo, da nekaj končnih stavkov posvetimo ravno njim. Če je res, da so načini vzgoje otrok v zahod-

nih civilizacijah tradicionalno taki, da v nekaterih najvažnejših življenjskih področjih (npr. odgovornosti, neodvisnosti, seksualnosti), večajo razlike med otrokom in odraslim in poudarjajo diskontinuiteto pri prehodu iz ene v drugo vlogo, potem, bolj kot karkoli drugega predstavljajo *oviro* na poti k zrelosti. Vendar, ali ni to pretirana zaostritev problema? Saj končno, navkljub vsem možnim oviram, otroci le odrastejo in dozoriyo. Ali res dozoriyo? Ali lahko kar tako, čez noč, prenehajo biti nezreli in dozoriyo? To sploh ni videti verjetno. Če se od nekoga, ki za to še ni dovolj pripravljen, naenkrat zahteva zrelost, je vse, kar lahko naredi, to, da začne čim prej *igrati* zrelost. O tem, v kolikšni meri je lahko igra uničujoča tako za posameznika kot za družbo, v kateri živi, je veliko povedanega v psihologiji osebnosti in socialni psihologiji. Vendar pa o tem bolj prepričljivo kot katerakoli znanstvena študija včasih govori književnost. Zato bomo pričujoči tekst končali s kratkim odlomkom iz romana »Šala« Milana Kundere, za katerega smo prepričani, da bo bolje od vsega do sedaj povedanega osvetlil bistvo tega o čem smo govorili.

»Mladost je grozna: to je oder, po katerem v visokih hoduljah in v najrazličnejših kostumih hodijo otroci (menda nedolžni otroci!) in izgovarjajo naučene besede, ki jih le napol razumejo, vendar so jim fanatično vdani. Tudi zgodovina je strašna ker se tako pogosto spreminja v igrišče za nezrele: igrišče nezrelega Nerona, igrišče nezrelega Napoleona, igrišče sfanatizirane mase otrok, katerih imitirane strasti in primitivno postavljene vloge se nepričakovano spreminjajo v katastrofalno resnično resničnost.« (str. 71—72. Izd. »Znanje«, Zagreb, 1982).

Fenomen igre u savremenoj poeziji za decu

MIRJANA MITROVIĆ

U savremenoj poeziji za decu (jugoslovenskih pesnika) igra ima sve značajniju ulogu. O tome, pored samih pesama, govore mnogi teoretičari književnosti, književni kritičari i drugi stručnjaci koji se bave problemom savremenog pesništva za decu. Svi oni se slažu u tome da je igra, ostvarena u jeziku, izboru tema, formi i sadržini ovih pesama, važan činilac savremene poezije za decu kod nas. Ali, sam pojam igre, pri tom, ostaje nedovoljno razjašnjen. Zbog toga su potrebna potpunija, sistematska, interdisciplinarna istraživanja da rasvetle prirodu veze između poezije za decu i igre, odnosno, opravdanost tvrdnje o važnoj ulozi igre u savremenoj poeziji za decu. Doprinos takvom pristupu trebalo bi da pruži i ovaj rad u kojem se igra u savremenoj poeziji za decu pisanoj na srpskohrvatskom jeziku* objašnjava dovodenjem u vezu sa simboličkom igrom kao specifičkom aktivnošću dece predškolskog uzrasta. Po pitanjima kojima se bavi i po načinu na koji prilazi problemu, rad se nalazi na tromeđi razvojno psiholoških (posebno psihologija igre i dečijeg mišljenja), lingvističkih (razvoj govora, karakteristike pojedinih oblika govora) i književnih (struktura umetničkog dela, specifičnosti poetskog jezika) istraživanja.

U osnovi rada je (moja) pretpostavka da između igre deteta (simbolička igra) i poezije za decu tj. poetskih igara u poeziji za decu, postoji određena »organska« veza — da igru u poeziji za decu predstavlja eksternalizovani, omaterijalizovani oblik onih unutrašnjih aktivnosti odraslih koje su razvojem nastale iz simboličke igre deteta. Drugim rečima, igra (pesnika) u poeziji za decu ne predstavlja suštinski novi kvalitet, nego ima korene u dečijoj igrovnoj aktivnosti. Ova pretpostavka zasniva se na učenju onih razvojnih psihologa o simboličkoj igri koji smatraju da se ona tokom razvoja ne gubi, nego se transformiše u neke vidove unutrašnjih aktivnosti odraslih kao što su sanjarenje i imaginacija, i posebno na učenju Vigotskog po kojem se stvaralački procesi začinju još u najranijem detinjstvu, a igra shvata kao opšti koren i praoblik celokupnog njihovog stvaralaštva (Vigotskij, 1930.).

* Prepevi pesama najčešće nisu i ne mogu da budu adekvatni originalu; zbog specifičnosti svakog jezika mnoge poetske igre, zasnovane na različitim gramatičkim konstrukcijama, podudarnosti zvučanja i značenja reči, dvostrukom značenju reči i sl. ostaju neprovođive. To je razlog zašto su u analizu uzete samo pesme pisane na srpskohrvatskom jeziku.

Provera ove pretpostavke zahteva ispitivanje strukturalnih, funkcionalnih i razvojnih veza između simboličke igre deteta i igre u poeziji za decu. I kao početak te provere ovaj rad se bavi utvrđivanjem postojanja strukturalnih veza između poetskih igara u poeziji za decu i dečije simboličke igre, ali i dečijeg mišljenja, s obzirom na međusobnu isprepletanost i uslovljenost dečije igre i mišljenja. Ovo nužno pretpostavlja da se, pre svega, utvrde osnovne strukturalne karakteristike simboličke igre, odnosno, sistematišu razvojno-psihološka znanja o specifičnim obeležjima simboličke igre, posebno o verbalnim igrama deteta predškolskog uzrasta, kako bi se ovo iskoristilo za deskripciju i analizu umetničkih sredstava koje koriste pesnici da bi, preko specifičnosti poetskog jezika i kroz međusobni odnos forme i sadržine pesme za decu, u njoj razvili igru i ostvarili umetniški doživljaj.

Osnovna strukturalna obeležja simboličke igre

Kao osnovna strukturalna obeležja simboličke igre koja, po mom mišljenju, predstavljaju i osnovna obeležja igre u poeziji za decu izdvojena su:

— *a u t e n t i č n o s t* = samozadovoljnost (delimična); igra je aktivnost uslovljena unutrašnjom motivacijom; izvodi se po principu »igrati (se), a ne odigrati«; pozitivno emocionalno angažovanje.

— *d i v e r g e n t n o s t* = inventivnost, fleksibilnost, traženje novina, bogatstvo reagovanja, eksperimentisanje, obrtanje; odstupanje od jednog utvrđenog puta u dolaženju do rešenja uvođenje varijacija ponašanja, brojnih rešenja, ponavljanja aktivnosti; pozitivan emocionalni angažman.

— *f i k c i j a* = delovanje u zamišljenoj situaciji, imaginarnost, ludička iluzija; izvođenje realnih aktivnosti u uslovima igre; plan podvostručavanja, reprezentovanja realnosti; korišćenje objekata-supstituta i preuzimanje uloge druge osobe; doprinos desituacionaziciji i deperceptualizaciji radnji.

— *u p o t r e b a » m o t i v i s a n i h « s i m b o l a* = odustustvo arbitarnosti; traženje motivisanih veza između signansa i signatuma i to perceptivnih, funkcionalnih i fonetskih sličnosti.

— *m e t a f o r i č n o s t* = zasnovana na pretpostavljenoj, ali ne i ekspliciranoj »KAO DA« vezi između predmeta; otkrivanje prenosnih, figurativnih značenja; preimenovanja uz akciju ili bez nje.

Simbolička igra, zapravo, predstavlja spoj ovih specifičnosti koje je i određuju kao igru i zahvaljujući kojima ona može da ostvari svoju važnu ulogu u psihičkom razvoju deteta. Sva navedena obeležja ne mogu se, međutim, svrstati u kategoriju istog reda. Autoteličnost i divergentnost su opšte odlike svake igrovne aktivnosti, fikcija je suštinski novo i najznačajnije obeležje simboličke igre, a o metaforičnosti se do sada u razvojnoj psihologiji nije eksplicitno govorilo kao o obeležju igre, a ona kao da u sebi sjedinjuje sva ostala svojstva, ili, na neki način, izrasta iz njih.

Verbalne igre deteta predškolskog uzrasta

Verbalne igre deteta predškolskog uzrasta mogu se odrediti kao direktan razvojni produžetak simboličke igre — interiorizacijom predmetnih radnji igra se prenosi sa praktičkog na mentalni plan i predmet igranja postaje

sam jezik — koje, ujedno, čine i »prelaznu fazu« između simboličke igre i dečijeg stvaralaštva. U ovim igrama zadržana su sva strukturalna obeležja simboličke igre o kojima je do sada bilo reči, a različiti oblici verbalnih igara deteta (igre glasovima, ritmom i rimom, gramatičkim formama i pravilima, značenjima reči, metaforična upotreba jezika i dr.) postaju osnovni »model« igre koji se »prenosi« i u poeziju za decu. Pri tom se misli ne samo na igre deteta koje nastaju kao svesni, namerni čin, nego i na sve dečije jezičke kreacije koje često nastaju kao oblici »grešaka u govoru«, a rezultat su prelogičkog, prekauzalnog dečijeg mišljenja, mišljenja u kompleksima (Vigotski), i imaju karakter igre posmatrano sa stanovišta odraslog, ali za dete predstavljaju put ovladavanja maternjim jezikom i put razvoja mišljenja. U verbalnim igrama deteta (šire shvaćeno) jasno se zapaža tesna veza između dečijeg mišljenja i igre, i njihovo međusobno prožimanje i uslovljavanje, jer jezik (govor), pored sredstva koje kognitivnoj komunikaciji, sve više postaje i »sredstvo za oblikovanje«, predmet igranja.

U procesu aktivnog usvajanja govora odraslih, koji uključuje različita eksperimentisanja jezikom od strane deteta i posebno obraćanje pažnje na ritam, jačinu i boju glasa i druge paralingvističke i prozodijske komponente jezika, oslanjanje na morfološku i fonetsku komponentu reči u određivanju njenog značenja i otkrivanju novih, figurativnih značenja reči, dete neminovno vrši određene *izmene, prerade* u konvencionalnom jeziku, čime jezik prilagođava sebi, svojim razvojnim mogućnostima (jezik tako postaje sredstvo za adekvatno izražavanje dečijih predoperacionalnih, kompleksnih oblika mišljenja). Dete »oživljava« »mrtvu« reč, unosi u jezik elemente ikoničkog i tako ga približava »jeziku« igre. U dečijem govoru i verbalnim igrama deteta reči, stoga, ne sadrže samo denotativnu komponentu (nisu isključivo nosioci značenja i najmanje su samo to) nego su i sredstva za izražavanje emotivnih sadržaja i ličnih (idiosinkratičnih) doživljaja i iskustava deteta. Ovo kreativno dečije »baratanje jezikom« manifestuje se kroz:

— dodavanje i oduzimanje sufiksa i prefiksa korenu reči (... »Ja sam pamtio dugo, pa sam OTPAMTIO«; »Neću da se ženim jer kako ću posle da se ODŽENIM«; »Ona je nastasna, a ja sam STAŠNA«...)

— izmišljanje reči (»bezvezuljci« = ljudi koji ništa ne znaju; »slikalice« = fotografski aparat; »kopčalice« = rajsferšlus...)

— pretvaranje glagola u imenice i imenica u glagole (sat — SATIKA, a ne kuca; kopriva je NAKOPRIVILA, a ne ožarila...)

— oživljavanje »mrtvih« reči uz minimalnu izmenu u fonetskoj strukturi same reči, čime se ona određuje sa svog dinamičkog stanovišta, sa stanovišta funkcije (botanika = CVETANIKA; sirena = SVIRENA; vetrenjača = VRTE-NJAČA...)

— obrtanje realnog poretka stvari (»Kapa se nosi na nogama, a sandale na glavi«; »Vratima ćemo otvoriti ključ«...)

— metaforička preimenovanja (tanjir = »šešir«; ćelav čovek = »bos po glavi«; trag mlaznog aviona = »ožiljak na nebu«; mamina kosa = »tamna šuma«...), i kroz mnoge druge različite odlike.

I upravo zato što u verbalnim igrama deteta predmet igranja postaje sam jezik i pažnja biva usredsređena na jezik (Šta se sve s jezikom može

učiniti? Koje su sve mogućnosti njegove upotrebe?), dete može da otkriva nova svojstva jezika koja su mu do tada bila nepoznata — postojanje prenosnih značenja reči, figurativna komponenta jezika, i njegovu novu — *poetsku funkciju*, koja predstavlja osnov književnog (posebno poetskog) stvaralaštva. U tom smislu, verbalne igre deteta, kao razvojni produžetak simboličke igre, imaju važnu ulogu za dalji razvoj imaginacije i stvaralaštva kod dece.

I kao što se stvaralaštvo začinje u dečijoj igri, tako se u razvijenim oblicima stvaralaštva odraslih mogu pronaći različiti igrovni elementi. Poezija za decu o kojoj će dalje u radu biti reči, upravo je takav oblik stvaralaštva koji se, po mnogih svojih karakteristikama »vraća« igri, odnosno, koristi različita igrovna sredstva za izazivanje emotivne i estetske reakcije.

IGRA U SAVREMENOJ POEZIJI ZA DECU

Predmet, ciljevi i metod analize

Analiza obuhvata oko 150 pesama za decu pisanih na srpsko-hrvatskom jeziku (iz 25 autorskih zbirki i dve antologije pesama) i usmerena je na otkrivanje i sistematizaciju suptilnih igrovnih sredstava koja se u pesmama koriste sa ciljem da se na taj način pokaže koje su i kolike strukturalne srodnosti između poezije za decu i igre deteta, kao dva oblika stvaralačke aktivnosti. Analizirane su pesme Dušana Radovića (koji je ne samo osnivač, nego i najznačajniji i najoriginalniji predstavnik ovog savremenog, igrovnog pristupa u poeziji za decu), zatim Ljubivoja Ršumovića, Dragana Lukića, Luka Paljetka, Zvonimira Baloga, Pere Zupca, Rajka Petrova Noga, Vlade Stojiljkovića, Milovana Danojlića, Milovana Vitezovića i drugih.

Osnovu za analizu ovih pesama činio je objektivno-analitički metod L. S. Vigotskog koji u tumačenju estetskih reakcija koje delo izaziva polazi od analize samog umetničkog dela (ovde, pesama za decu) i to njegovih objektivnih karakteristika (karakteristike poetskog jezika, odnos forme i sadržine), a ne oslanja se na psihologiju stvaraoca ili doživljava čitaoca, s obzirom na njihovu subjektivnost. Ovakav objektivni pristup problemu posebno je važan u ovoj početnoj fazi naučnog operisanja sa subjektivnim poetskim materijalom. Izbor metoda upućivao je najpre, na izolovano posmatranje i otkrivanje pojedinih igrovnih oblika i sredstava, ostvarenih u formi ili sadržini pesme, a zatim rezultirao u celovitom pristupu pesmama, odnosno, u otkrivanju punog i estetskog i igrovnog efekta pesme koji se ostvaruje i kroz formu i kroz sadržinu pesme, i to u njihovom dijalektičkom jedinstvu.

Ovde će biti prikazan samo jedan (manji) deo te analize i napravljen presek kroz različite oblike poetskih igara u poeziji za decu.

Igrovna sredstva i oblici igre u poeziji za decu

Igrovni efekat se u pesmama za decu postiže na različite načine. U njima se jezik koristi kao osnovno sredstvo preko koga se igra ostvaruje, ali i osnovni predmet igranja. To je omogućeno, pre svega, zahvaljujući specifičnostima

poetskog jezika. Korišćenje jezika na stvaralački, divergentan, originalan, istraživački način, potenciranje fonetske i gramatičke strukture jezika, paralingvističkih i prozodijskih elemenata, zatim razvijanje jezika u poetske slike tj., posebno naglašavanje ikoničnosti poetskog jezika, njegove »motivisanosti« i metaforičnosti i sl., omogućuje da se u savremenoj poeziji za decu ostvare, pre svega, različite *igre forme*. Kao osnovne poetske igre (igre forme) koje se u ovoj poeziji javljaju, izdvojene su:

- fonetske, fonetsko-paralingvističke igre
- paralingvističke i prozodijske igre
- morfološko-fonetsko-semantičke igre
- fonetsko-semantičke igre
- gramatičke igre
- semantičke igre, i u okviru njih:
 - naglašavanje »motivisanosti« reči
 - metaforičnost
 - igre-obrti

Time se, verovatno, ne iscrpljuje lista igrovnih oblika i sredstava koji se u poeziji za decu koriste, ali su to najčešći oblici poetskih igara u njoj, a drugi oblici mogu da nastanu kombinacijom ovih. U ovim oblicima poetskih igara jasno je uočljivo prisustvo različitih specifičnih obeležja simboličke igre (fikcija, divergentnost misli i jezika, »motivisani« simboli, metaforičnost...).

U čisto fonetskim igrama, sadržina pesme skoro je sasvim zanemarena, a poseban, i igrovni i estetski efekat, može se postići preko funkcionalne igre zvučnih reči čiji je glasovni sklop takav da sam po sebi izaziva interesovanje, angažuje govorni aparat, bilo da se radi o gomilanju postojećih, ali neobičnih, nesvakidašnjih, i deci nepoznatih reči naglašenog ritma (... »štikla, šnuftikla, cvilka, štirikla, muštikla, portikala, fascikla« — u pesmi D. Radovića »Ponedeljak — štikla«, iz ciklusa »Na slovo, na slovo«), bilo da se za potrebe pesme izmišljaju potpuno nove reči, bez značenja i smisla, koje služe da se istakne lepota zvučanja reči. Takva je, npr., Radovićeva pesma »Taram, baram, beca«. Ritmički sklop i magična privlačnost nerazumljivih reči (slobodne glasovne strukture, zasnovana na upotrebi svetlih, otvorenih vokala A i E) koje podsećaju na brzalice i brojalice što ih i samo dete stvara u ranom uzrastu (EN, DEN, DINU; ECI, PECE, PEC), omogućile su pesniku da preko *fonetskih* i *paralingvističkih* komponenata jezika ostvari veselu funkcionalnu igru, postigne »čarobnu instrumentaciju reči« (Šklovski).

Ritam, rima i metrika, kao konstruktivni faktori stiha i nosioci njegove muzikalnosti, mogu mnogo da pomognu razigravanje jezika i doprinesu ostvarenju različitih igrovnih oblika u pesmama za decu. Preko korišćenja različitog ritma i metra mogu se ostvariti sasvim suprotni efekti u pogledu raspoloženja koje pesma izaziva. Tako Lj. Ršumović u pesmi »Hajde da rastemo« koristi brzi ritam i kratki metar da bi uneo elemente živosti i vedrine u pesmu koja i po zahuktalosti (tempo se ubrzava od početka do kraja) i po izgledu (svaka reč je zaseban stih pa pesma deluje izduženo, rastegnuto) izražava podsticaj za rast deci i implicitno sadrži neodoljivu potrebu i želju deteta da što pre odraste (= »oda rastu«). Cela je pesma — simbol i metafora. Kroz reči koje pesnik bira da bi odredio stepene rasta, mogu se pre-

poznati smene svih razvojnih faza deteta (faze intelektualnog razvoja). Od konkretnih pojmova koji simbolišu rani predškolski uzrast (predoperacionalno mišljenje i faza konkretnih operacija — Pijaže):

»Do stola
do stolice
do kašike
do police
Rastimo«,

preko »dugačkih pantalona«, do apstraktnih (»do vetra«, »do ljubavi«), čije je razumevanje moguće tek sa razvojem formalnih operacija, na kraju detinjstva. Emocionalna komponenta pesme sadržana je u izboru »pravih« reči: to su »nežne« i »velike«, čak i izmišljene reči, deminutivi i augmentativi građeni po svim gramatičkim pravilima, ali neobični i nesvakidašnji, a svi odabrani da imenuju decu koja rastu: »sokolice, delije, dokoliči, junačine hajdevije, hajduci, hajdetači...«. U sklopu takvog »raskrsljenog rasta« samo sintagma »sa lastama lastimo« može da dočara lepotu i značaj rasta koji se vinuo put oblaka. Izmišljeni glagol »lastimo« potreban je da bolje odredi imenicu lasta sa njenog dinamičkog stanovišta i funkcije. (Ako je, za dete, kopriva — nakoprivila, a sat — satika, onda je njima sasvim razumljivo i prihvatljivo i u duhu je njihove igre da lasta — lasti.) Pesma je sva »do poslednjeg milimetra« (Lj. R.) razigrana i snažno emotivno obojena, bliska deci i po motoričko-ritmičkoj komponenti i po sadržini.

Potpuno suprotan emocionalni utisak isti pesnik ostvaruje kroz pesmu »Šta je, recimo, dosada«. On bira dugi metar i tromi, usporeni ritam da bi preko njih (uz izbor »pravih reči« kojima potencira statičnost slike) najopipljivije dočarao dosadu — apstraktni pojam preveo u sliku. Sva je pesma spora, otegnuta, bez dešavanja, tako da je i grafički — statičnošću slike, i ritmom koji koči (izbor reči sa dugim, naglašenim akcentom: »morem, danima, okeanima, ne događa«) kao i doslednim ponavljanjem modalne reče »recimo«, koja je u funkciji produžetka stiha i doprinosi monotoniji, sinonim za jedan pojam — dosadu.

Postoje i drugi načini korišćenja *paralingvističkih* i *prozodijskih* elemenata jezika kako bi se u pesmama za decu ostvarila igra. Često se to postiže korišćenjem bliskih i pravilnih rima ili preko melodičnosti stihova (D. Radović: »Bio jednom jedan knez«, Lj. Ršumović: »Još nam samo ale fale«, ceo ciklus, D. Lukić: »Tri lule«, npr.), ali i kroz rušenje »zakona pravilnog rimovanja«, bilo da se to ostvaruje potpunim odstupanjem od pravilnih rima, ritma, metra i strofa (B. Crnčević: »Mrav dobrog srca«), bilo kroz neočekivano kršenje rima (D. Radović: »Kako treba«). Da bi se, međutim, igra u pesmi razvila i stih dobio progresivnu snagu, i da pesma ne bi delovala »oveštalo« i »olinjalo«, potrebno je, naravno, da pored obraćanja pažnje na ove formalne elemente stiha, pesma bude obogaćena duhovitom sadržinom, aktivnim odnosom prema jeziku, izborom »pravih« reči.

Kao osnovno sredstvo preko koga se ostvaruju mnoge igre u poeziji za decu i osnovni predmet igranja, jezik pruža neslućene razmere za kombino-

vanje i prekombinovanje, za eksperimentisanje kroz sastavljanja i rastavljanja reči, oduzimanja i dodavanja elemenata (sufiksi i prefiksi), uz očuvanje postojećeg ili stvaranje novog smisla. Stvaralački vid upotrebe jezika o kojem Čomski govori u okviru teorije transformaciono-generativne gramatike, prenosi se, tako, u jednu novu ravan — ravan igre. Kroz kreativno »baratanje jezikom« u kojem se reč rastavlja do najsitnijih delova sa ostankom značenja, a potom nove reči (i pesma) grade od tih rastavljenih elemenata, ostvaruju se mnoge *morfološko-semantičke* i *fonetsko-semantičke* igre u pesmama za decu.

Na principu razgradnje reči do osnovnih njenih jedinica, fonema i morfema, a zatim kombinovanjem, spajanjem ovih jedinica sa drugim grupama glasova, pri čemu se ne vodi računa o etimologiji, nego o zvučnom sklopu reči, a uz grafičku naglašenost reči, Zvonimir Balog gradi svojevrsnu pesmu-igru:

»Od VODE se prave trave,
VODene zatim glave,
VODnici, VODOzemci,
VODENkonjic, VODEnjaci,
VODOvodi, vinoVODI,
doVODI, sproVODI,
zaVODI, vojVODE,
nadvojVODE, VODOmari
još i mnoge druge stvari«

(»Što se od vode pravi«, Z. B.)

Očigledno je da se realna značenja upotrebljenih reči ovde jedva dodiruju, da je sličnost, najčešće, samo u glasovnoj strukturi (čak je i sam polazni koren VOD(A) jednom izveden iz imenice VODA, a drugi put iz glagola VODITI), što pesnik i objašnjava na kraju pesme:

»to uvijek nije samo VODA
još se VODI nešto doda.«

I u mnogim drugim svojim pesmama (»Što se sve pravi od vina«, »Čari«, »Na kongresu lavova«, »Kuku« i dr.) Balog koristi isti postupak jezičke kombinatorike da bi ostvario morfološko-fonetsko-semantičku igru.*

Puniji igrovni efekat i veća umetnička vrednost pesme postižu se kada se jezik kao predmet igranja u pesmi obogati i određenom sadržinom i značenjima, tako da u fonetsko-semantičkim igrama obe komponente budu podjednako važne i uklopljene u odgovarajući kontekst. Na taj način igra se, na primer, D. Radović u pesmi »Slon«, u kojoj se duhovit izbor teme i sadržine — ljubav između slona i slonice — obogaćuju jezičkom igrom zasnovanom na povezivanju reči sa sličnom fonetskom strukturom, a različitom

* Neke od ovih i sličnih Balogovih pesama nemaju veliku estetsku vrednost te upućuju na to da uspešna verbalna igra u pesmi za decu ne mora da znači i dobru pesmu.

etimologijom i značenjem (imenica SLON i glagol NASLONITI), da se tako humor ostvaren kroz sadržinu pesme upotpunjuje igrom rečima sa dvostrukim značenjem. Pri tom su početni stihovi, izabrani iz narodne ljubavne pesme, podsticaj za ovu dvostruku igru:

»Naslon, nasloni se
slonu reče ona
Tražeći oslonac
slon se veza za nju
dušom nešto veću,
telom nešto manju.
I sad svoju sreću
i seju i žanju
— naslonjeni noću
oslonjeni danju.«

Poseban vid igre u pesmama za decu postiže se preko najraznovrsnijeg eksperimentisanja *gramatičkom* strukturom jezika. Pesnici se igraju tako što ruše ustaljene gramatičke strukture, »skraćuju« ili »produžavaju« reči ili koriste nepravilne gramatičke konstrukcije u skladu sa onim kako to čine i deca ovladavajući gramatikom i jezikom odraslih. Tako u pesmama dani »postaju« DANOVI, kukuruz = »kukuruščina«; lavovi, psi i tigrovi = »lavi, pasi i tigri«; krokodil = »krokodokodil«, a »u vrućemu moretu peče ko u šporetu«.

Da bi se jezik razigrao, u pesmu se uvode neknjiževne reči, reči šatrovačkog govora, arhaične, nesvakidašnje, deci nepoznate reči kao što su: šlajfovati, fraj, džabe, frtalj, flamaža, džonjati, šljokati, frapirati; prominle, papadaći, sumareni, grilijaši, cicvare, nahije, vilajeti... ili se, kao i kod dece, za potrebe pesme stvaraju hibridi reči i izmišljaju potpuno nove reči: iznevažiti, vukoslamac, zviždimuzičar, beskrajon, slonirati, hajdevije, hajde-tići, cvrčifor, klinčište, zecuskara...

Ponekad je i cela pesma sazdana na principu izmišljanja glagola od imenica ili »pretvaranja« glagola u imenice (Z. Balog »Što rade životinje kad hoće da se rukuje«, D. Radović »Bio jednom jedan čudan stvor«, Lj. Ršumović »Odakle su delije«).

Kroz ove različite oblike gramatičkih (i ne samo gramatičkih) poetskih igara izražava se istraživački odnos pesnika prema jeziku (analogno odnosu deteta prema jeziku u procesu simboličke igre i dečijeg mišljenja), u zgusnutom obliku zadovoljava potrebu, deteta za različitim vrstama i oblicima reči, izaziva smeh zbog besmislenosti značenja ili ostvarenih veza između pojmova, obogaćuje leksički fond deteta i dete podstiče na dalja jezička istraživanja.

U svim do sada navedenim oblicima jezičkih igara u pesmama za decu, značenjska komponenta reči bila je potisnuta u drugi plan (više naglašena samo u fonetsko-semantičkim igrama). U njima je osnovno da se kroz konstruktivno baratanje i eksperimentisanje jezikom, ponavljanje pojedinih konstrukcija ili celog stiha, razigra i osveži sam jezik, da se istaknu stvara-

lačke i prošire izražajne mogućnosti jezika, otkriju njegova lepota i bogatstvo, i preko toga izgradi emotivan odnos deteta prema rečima poetskog jezika (radost zbog »osvajanja« jezika) i proizvede estetska reakcija. Smisao nekih od ovih pesama za decu, u kojima je naglašeno igranje jezikom, upravo i jeste u verbalnoj igri, koja je, po mišljenju psiholingvista »deci bliska, dopadljiva, smešna, i u njoj ne vide i ne traže nikakvo realno značenje, nikakav smisao, doli smisao verbalnog igranja.« (Jocić, M., 1975. s. 1).

U *semantičkim poetskim igrama*, međutim, značenje reči postaje dominantno. Ali, reči se tu uglavnom ne upotrebljavaju u svom konvencionalnom, denotativnom (referentnom) značenju, kao u svakodnevnom govoru. Naprotiv, važno je otkriti nova, nestandardna, često idiosinkratična, konotativna značenja. Semantičke igre u pesmama za decu grade se na osnovu specifičnosti poetskog jezika pomoću kojih se reč razvija u poetske slike (divergentnost značenja, delimična ikoničnost, motivisanost, metaforičnost reči*).

Reč je »vrhovni, magični elemenat stiha, neprikosnoveni vladar pesme« (M. Pražić). Zbog toga je posebno važan izbor »pravih« reči u stihu (reč kao »motivisani« simbol), reči koje oblikom, brojem ili rasporedom upotrebljenih glasova, ili na bilo koji drugi način, izražavaju tesnu vezu sa predmetom koji označavaju (semantičko-fonetske i semantičko-morfološke igre). Posebno su u tom smislu ilustrativne pesme »Učitelju« i »Lovac Joca«, Dragana Lukića, »Šta se dogodilo 9. 2.«, Vlade Stojiljkovića, »Deca vole«, »Kako treba« i »Veliki čovek«, Dušana Radovića.

Kad u pesmi »Kako treba« pesnik kaže da:
»Male stvari i imena mala traže
kao MIŠ, kao ZRNO, kao MRVA
dok velika stvar i imenom velikim raspolaze
kao SOLITER, kao MERIDIJAN, kao SREMSKA MITROVICA«,

on pronalazi »organsku« vezu između stvari i njenog imena i njihovu međusobnu neodvojivost, i time poetsku igru gradi na »realizmu**« dečijeg mišljenja.

U pesmi »Veliki čovek«, KONSTANTIN KONSTANTINOVIC je »veliki čovek« zato što mu je ime veliko, a zanimanje, čak, toliko »veliko« da ne može ni u stih da stane, nego mora da se napiše skraćeno: »Viši kontr. Beogr. saobr. preduzeća«. U stihovima:

»Sastali smo se
cenjeni Konstantine Konstantinoviću
da vam priznamo pred svima
vi ste čovek, ime, prezime i zanimanje
kakovog bi svako dete htelo za strica da ima«,

* U poetskom jeziku, kao i u dečijoj igri, ove komponente jezika su međusobno nerazlučive i njihovo razdvajanje je samo uslovno da bi se bolje objasnile različite semantičke igre.

** »Realizam« je izraz subjektivnosti dečijeg mišljenja koji se manifestuje, između ostalog, i u shvatanju o čvrstoj povezanosti stvari i njenog imena.

postaje očigledno do koje mere je pesma izgrađena u skladu sa zakonima dečijeg mišljenja, to jest, u skladu sa verovanjem deteta da je dovoljno poznavati ime stvari da bi se prodrlo u njenu suštinu i otkrile realne osobine stvari. A u imenu Konstantina Konstantinovića nije samo brojnost glasova ta koja izaziva mističnost i osećaj veličine, već je tu podjednako važan i glasovni sklop same reči u kojoj dominiraju konsonanti, a koji zahteva pravu gimnastiku govornog aparata da bi mogao biti savladan. Nije li, uostalom, i samo ime Konstantin potpuna zvukovna parafraza reči konsonant; ne predstavlja li ono samo jednu igrovnu kombinatoriku u okviru istih glasova?

»*Motivisanost*« reči u tumačenju vlastitih imena, (ljudi ili mesta) često se sreće u pesmama za decu (»Šta da se radi po Srbiji«, M. Vitezovića, »Šta jede mala ala«, Lj. Ršumovića, ceo ciklus pesama o imenima B. Timotijevića, mnoge pesme M. Danojlića, D. Erića i dr.) a koreni takvog tumačenja nalaze se kako u narodnim verovanjima tako i u mišljenju dece predškolskog uzrasta.

Motivisanost reči u pesmama za decu da se razvije u prave poetske slike nastaje zahvaljujući *metaforičnosti poetskog jezika*. Kao što u simboličkoj igri dete ispoljava svoju kreativnost u izboru objekata-supstituta i vrši metaforička preimenovanja (obična kartonska kutija »postaje«, tako, štednjak, kamion, kapa . . .) i u poeziji za decu se često umetnički i igrovni efekat pesme postižu veštinom u izboru reči-supstituta.

Metafora u poeziji za decu ima za cilj da ponovo oživi mrtvu reč, da apstraktni pojam konkretno prikaže, ili, još češće, konkretni učini još konkretnijim, pridajući mu, pri tom, konotativna značenja i emotivne odredbe. U osnovi metaforičkog povezivanja pojava je dečije mišljenje u »kompleksima«. Metafore se u pesmama za decu obično grade na uočavanju perceptivnih ali funkcionalnih veza između stvari i pojava, i time bivaju još bliže dečijim metaforičkim preimenovanjima, a samim tim i razumljivije za dete. Tako su, na primer, u pesmama Dragana Lukića, TROLEBUSI = »slobodne gradske ptice«, »veliki crveni pauci«, »buba mare«, »gradska trčkarala«, »konji na kamenoj travi«, »zečevi kusi crnih peta i stopala«; KELNER je i »žongler«, i »bela ptica« i »bela vaga«, a kod Zvonimira Baloga USISIVAC je:

»Najveći od svih sisavaca
veći i od kitova
običnih hvalisavaca
ili sisoprašinosaurus.«

Sva ova poetska preimenovanja zasnovana su na transponovanju reči iz uobičajenog u novo polje. U vezu po sličnosti dovedene su međusobno vrlo udaljene stvari i pojave koje pripadaju različitim klasama, a osnova za povezivanje može da bude sasvim sporedna i sasvim subjektivna, što je analogno povezivanju putem kompleksa u mišljenju deteta. Zbog toga ovakvo povezivanje stvari i pojava rađa specifičnu poetsku igru.

* U »kompleksnom mišljenju« (Vigotski) dete se u velikoj meri već oslobađa svog egocentričnog stava u odnosu prema realnosti (decentracija) i veze između predmeta i pojava koje uspostavlja su stvarne, ali krajnje raznovrsne, koje često nemaju ničeg zajedničkog jedna s drugom.

Ipak, za razliku od najčešće jednodimenzionalnih metaforičnih povezivanja predmeta i pojava u simboličkoj igri i mišljenju deteta, poetska preimenovanja u sebi, uglavnom, sadrže dvostruke ili mnogoznačne veze (»Pahulje«, D. Lukića, »Ržem, tako novi jezik sričem«, R. Petrova-Noga, »Klip kukuruza«, M. Danojlića i mnoge druge), čime još snažnije emocionalno deluju, jer je i bogatstvo asocijacija koje izazivaju veće.

Semantičke poetske igre grade se i na prebacivanju značenja reči iz jednog konteksta u drugi — na višeznačnosti reči, pri čemu se dobijaju duhoviti obrti. U pesmi Z. Baloga »Kiša na ispitu«, npr., kiša polaže ispit na temu: »kako pasti usred Drniša« i:

»Sve je izvrsno znala
a prošla je — tek
kad je pala«.

Specifičan oblik igrovne aktivnosti u poeziji za decu, koji je rezultat divergentnog mišljenja stvaraoaca, predstavljaju *igre-obrti*. U njima se primenjuje »topos naopakog sveta« (D. Cvitan) i stvari okreću naglavačke. Ovakvo izvrtanje pravilnog poretka stvari, unošenje haosa u red, može da bude sasvim isto kao u dečijim verbalnim igrama. U takvim obrtima (pesme Lj. Ršumovića »U Novom Sadu svanulo večer«, M. Vitezovića, »Izvrnuto«, P. Zupca, »Neverovatna pesma«, G. Babića »Pjesma o strašnoj Crvenkapici« i dr.) primenom određenih pravila u rekonstrukciji stiha ponovo se može uspostaviti realnost. Češće se, međutim, ova »formula« za obrtanje ne koristi doslovno, nego u pravljenju obrta postoji mnogo veća sloboda, originalnost, paradoksalnost koja se graniči sa besmisлом, ili se stvaraju nonsensne veze iz kojih nema povratka u realni svet:

»Rodila me tetka koza
pa mekećem kao jare
na papuču šumskog voza
pretvorenog u magare.«

(»Ukinuću razne mame«, R. Petrov Nogo)

Obrtanjem realnog poretka stvari unosi se element humora u pesmu, a duhoviti obrti izazivaju, pored estetskog, i snažan emotivni doživljaj. Ali, obrti u pesmama za decu mogu da se ostvare ne samo »okretanjem realnog sveta naglavačke« (= promene u sadržini), nego i preko formalne paradoksalnosti jezika — značenje se postiže promenama u leksičkoj strukturi (= obrtanje leksički utvrđenih značenja). Po tom principu, Ršumović npr., izvrće već apsurdnu (duhovitu) konstrukciju »slon telefonira«, u besmisleni neologizam »telefon slonira«, koji je postao antologijski.

Ipak, u pesničkim obrtima reda stvari ponekad postoje izvesne ograde, eksplicitna upozorenja da se radi o izmišljanju, besmislicama, nemogućem, i sadržana su ili u naslovu, ili u početnim, ili završnim stihovima pesme (»Čudesna zemlja«, »U nekoj dalekoj zemlji čuda«, Z. Balog, »Izvrnuto«, »Obrnuto«, »Prevrnuto«, M. Vitezović, »Neverovatna pesma«, P. Zubac, »Mi-

ševi i mačke naglavačke«, L. Paljetak ...) Takve ograde (upozorenja) smanjuju igrovni efekat pesme, ruše (razbijaju) »igrovnu iluziju« i vraćaju u realnost. Istovremeno su i potvrda da u sudaru razvijenog logičkog mišljenja pesnika sa ranijim formama mišljenja (prelogičko mišljenje), ponekad prevlada »odraslo«, logičko mišljenje, potreba da se stvari »dovedu do kraja«, jer inače neće biti pravilno protumačene. (Ostaje, međutim, pitanje da li u tim objašnjenjima koja nude, pesnici pronalaze opravdanje za svoje »izmišljotine« i »gluposti«, ili su ona tu zbog nepoverenja odraslog u kognitivne sposobnosti deteta?).

Suštinsko obeležje različitih oblika semantičkih poetskih igara u pesmama za decu je u tome što se u svim tim raznovrsnim igrama naglašavaju lepota i bogatstvo jezika, otkrivaju njegove stvaralačke mogućnosti, prenosna značenja, skriveni smisao u rečima, izražava individualni, lični odnos prema svetu, subjektivno (pesnikovo) viđenje stvarnosti, što sve podrazumeva izrazito emotivan pristup jeziku.

I u ovim oblicima igrovne aktivnosti osnovu za izgradnju igre čini divergentan, otvoren, stvaralački pristup jeziku. Mogućnost pesnika da se odvoji od denotativnog, opšte prihvaćenog značenja reči i da u reč unese emotivne odredbe, asocijacije i ideje koje reč implicira ili sugerise i da, preko tog subjektivnog, ličnog, unese novinu u stih, osveži jezik, razvije sliku — rezultat je razvijene stvaralačke imaginacije i fleksibilnosti poetskog mišljenja. Tako se i u semantičkim poetskim igrama potvrđuje velika strukturalna srodnost poezije za decu i dečije simboličke igre, ali i dečijeg prelogičkog, prekauzalnog mišljenja, s obzirom na činjenicu da su dečija igra i mišljenje tesno povezani i isprepletani, odnosno, da je igra naglašeniji deo dečijeg mišljenja. Istovremeno, kroz analizu ove poezije i igre ostvarene u njoj nalučuju se i razvojne veze između dečije igre i poetskih igara.

Svi do sada navodeni primeri odnosili su se, uglavnom, na one poetske igre koje su uslovno određene kao igre forme, to jest, u kojima se igra ostvaruje preko različitih vidova razigravanja jezika, dok je na igru ostvarenu u sadržini pesme samo ponegde i usput ukazivano. U našoj savremenoj poeziji za decu dominantnu ulogu upravo i imaju različite igre forme. Međutim, jezik kojim se služi poezija za decu samo je jedno, veoma bitno, ali ne i dovoljno sredstvo za izazivanje estetske reakcije. Važnu ulogu u poeziji za decu, stoga, bi trebalo da ima i sadržina pesme. Ali, analize pokazuju da je sama sadržina pesama često ili potpuno zanemarena, ili podređena formi. Moglo bi se, čak, reći da savremena poezija za decu u pogledu sadržine pesama, sem u izuzetnim slučajevima, »zaostaje« za simboličkom igrom deteta — najčešće nema svih onih sadržaja koji duboko emocionalno pogađaju dete i koje ono u razvijenim oblicima simboličkih igara (dramska igra, igra uloga) pokušava da reši (različite vrste strahova, emocije ljubavi, oslobađanje konflikata, agresivnost i sl.). A ti sadržaji igre, uvek ličnosno obojeni, od izuzetnog su značaja i za igru i za detinji razvoj uopšte. Specifična jezička sredstva, specifični sadržaji igre i njihov specifičan spoj doprinose da igra ima nezamenljivu ulogu u životu deteta (posebno u regulisanju njegovih odnosa sa sredinom).

I kada postoje, emotivni sadržaji u pesmama za decu najčešće su usmereni na izražavanje pozitivnog emotivnog odnosa, pre svega, prema majci ili porodici uopšte (npr. pesme »Svakoga dana«, D. Lukića, »Kako se prave mame«, Z. Baloga), ili se ispoljavaju kroz komične efekte koje pesma sadrži i to preko obrtanja sveta realnosti i postavljanja stvari u novi, neočekivani kontekst (»Baronska pesma«, P. Zupca, »Čista pesma«, »Nije da se hvalim«, Lj. Ršumovića . . .), ili (ređe) emotivna sadržina biva usmerena na igranje strahom, radi pobede nad strahom, savlađivanja straha (pesme »Zmija«, »Vampir«, »Što je sve u mraku«, G. Babića). Međutim, u mnogim pesmama za decu u kojima je razvijena igra u sadržini zanemaruje se razigravanje jezika i time smanjuje igrovni efekat pesme. Jer, tek (i samo) tamo gde (i kad) je ostvareno dijalektičko jedinstvo u odnosu forme i sadržine pesme, poetske igre ostvarene i u formi i u sadržini pesme, a vrhunac dostignut u njihovom sudaru — u »katastrofi«, i »uhvaćeni« odreženi emotivni sadržaji koji duboko pogađaju dete, ostvaruju se i najlepši stihovi i najlepše poetske igre, i pesma se (strukturalno) najviše približava simboličkoj igri deteta. Pokazaćemo to kroz sistematsku analizu Radovićevih pesama »Lav« i »Plavi zec« i time objediniti sve ono o čemu je do sada u radu bilo reči.

I u pesmi »Lav« i u pesmi »Plavi zec« estetska reakcija izazvana je dinamičkim odnosom sadržine i forme i to tako što je forma upotrebljena kao »kristalizacija sadržine«, odnosno, predstavlja perfekciju, dograđenost sadržine (Foht, 1973).

U pesmi »Lav«, motiv je krajnje jednostavan i može se odrediti kroz početni stih pesme:

»Bio jednom jedan lav . . .«

Sve ostalo je stvar forme. Potrebno je izazvati emociju straha. U tom smislu, potrebno je, pre svega, izabrati »pravu« reč. Reč LAV upravo je takva — ona je kratka, snažna, oštra, i po svojim osobinama pokazuje sličnost sa životinjom koju označava. Reč kao da »reže«, kao da »laje«, u stvari (= onomatopejska sličnost). Nju prate i potenciraju i druge »režuće« i »lajave« rime: jeo-hteo; ceo-deo; zao-znao« (nijedna od ovih reči ne izgovara se otežući i »mlako«).

Pošto je izabrana »zastrašujuća« reč, emocija straha pojačava se stalnim ponavljanjem jedne jedine reči, jednog jedinog stiha:

»Strašno, strašno!«

Ovakvo izdvajanje ključnih reči u zaseban stih samo povećava dinamiku reči u stihu i snagu njenog značenja (Tinjanov, 1965.).

Emociji straha koja se izaziva putem forme, suprotstavlja se duhovitost same sadržine, čime se strah želi razbiti. Sigurno je da stihovi o lavu:

»Išao je na tri noge
gledao je na tri oka
slušao je na tri uva . . .«

pokreću na smeh, pre nego što izazivaju osećaj zastrašujućeg. Krajnji efekat, međutim, postiže se tek na kraju pesme, u »katastrofi«, kada kroz sudar onog realnog i imaginarnog, kroz saznanje da je »strašni lav« samo dečiji crtež, dolazi do konačnog poništenja afektivnog protivurečja, u čemu, po Vignotskom, i leži pravi smisao naše estetske reakcije na pesmu.

Slična novina i svežina poetskog izraza ostvarena je u pesmi »Plavi zec«. Ovde je, međutim, još više potenciran umetnički način. Jedna sasvim obična tema, ko zna koliko puta eksploatisana u poeziji za decu, oplemenjena je novom formom. Bilo je potrebno za već doživljeno pronaći novi kvalitet, spojiti čulno i vančulno, moguće i nemoguće, izbrisati granice između mašte i stvarnosti i time ne samo podstaći razvoj mašte, već i učvrstiti shvatanja o realnosti.

Baš zato što deca znaju da »plavog zeca« nema, njega je potrebno izmisliti, ali i oživeti do te mere da on zaista postane stvaran:

»Tri sam zemlje prelazio
i tri gore pregazio
i tri mora preplovio
dok ga nisam ulovio
Plavog zeca
čudnog zeca
jedinog na svetu!«

Ovde se, još jednom, sreće igra ostvarena preko izbora »prave« reči. Ali, u ovoj igri cilj je bio — uveličati dostojanstvo same reči, ostvariti autonomiju reči.

PLAVI zec — reč dragocenija i lepša od ostalih, neobičnija i uzvišenija, sa elementima čarobnjaštva.* Boja je osnovni kvalitet reči koji se ovde dovodi u vezu sa njenim značenjem (afektivni odnos prema reči). I upravo zbog »čarobnjaštva boje« ova reč postaje ona »prava«, »reč iza koje bi najlepša pesma mogla da počne« (M. Danojlić- 1976). Njena lepota i uzvišenost bivaju povećane »magijom« čarobnog ponavljanja stihova:

»Plavi zec
čudni zec
jedini na svetu!«

A ako se zna da je sve što taj »plavi zec« ume:

Da vas mije
da vam šije
da vam kroji
da vam broji
da vam plete

* Izbor reči asocira na mit o »PLAVOM cvetu« i PLAVOJ ptici«, simbolima večite težnje za dalekim, nedostignutim i nedostižnim; preko simbola boje (i daljine su PLAVE i nedostižne) ostvaruje se poetska slika.

da vam mete
da vam kuva
da vas čuva
da vam peva
slike šara
i francuski razgovara«,

toliko nestvarno, neočekivano i divno u isti mah, onda je jasno da verovanje u »plavog zeca« i može da bude očuvano samo ukoliko zec nestane. Zbog toga poslednji stihovi i ne umanjuju, već, naprotiv, pojačavaju celokupni efekat pesme:

»Već pobeže, oj nesrećo
na kraj sveta, oj nevoljo!
Plavi zec
čudni zec
jedini na svetu!«



Cela analiza velikog broja pesama za decu bila je usmerena na to da se otkrije da li postoje i kolike su srodnosti u strukturi između ovih pesama i dečije simboličke igre. Rezultati do kojih se došlo, nesumnjivo govore o postojanju te srodnosti i to, pre svega, u pogledu divergentnih oblika mišljenja i specifičkog jezika (= izražajnih sredstava), a manje u pogledu sadržaja, prvi su korak u potvrdi moje pretpostavke o postojanju »organske« veze između simboličke igre i igre u poeziji za decu. Iako i sami po sebi imaju vrednost, ti rezultati značajni su kao podsticaj za dalja istraživanja i produbljivanja ovog odnosa u smislu utvrđivanja razvojnih i funkcionalnih srodnosti između ova dva oblika stvaralačke aktivnosti. Naravno, ta dalja istraživanja zahtevaju i izbor drugog, adekvatnijeg metoda, kako bi se dao odgovor na čitav niz pitanja koja je objektivno-analički metod, najpogodniji za analizu strukturalnih srodnosti, nužno ostavljao po strani.

LITERATURA:

- Azar, P. (1970): Knjige, djeca i odrasli, Stylos, Zagreb (originalno izdanje na francuskom, 1967)
- Bašlar, G. (1969): Poetika prostora, Kultura, Beograd (originalno izdanje na francuskom, Paris, 1958)
- Black, M. (1979): More about Metaphor (in: Metaphor and Thought, Edited by Andrew Ortony, Cambridge University Press, Cambridge, 1979, str. 19—46)
- Braun, R. (1980): Razvoj govora u dece, »Treći program«, br. 44, str. 327—336
- Bugarski, R. (1972): Jeziki lingvistika, Nolit, Beograd
- Cvitan, D. (1974): Hrvatsko pjesništvo za djecu, »Umjetnost i dijete, godina VI, br. 32, str. 38—64
- Čukovskij, K. I. (1968): Ot dvuh do pjati, »Detskaja literatura«, Moskva

- Danojlić, M. (1976): Naivna pesma, Nolit, Beograd
- Elkonin, D. B. (1978): Psihologija igri, Pedagogika, Moskva
- Eljkonjin, D. B. (1972): Simbolizam i njegova funkcija u igri dece, »Predškolsko dete«, br. 2—3, str. 137—145
- Foht, I. (1973): 'Forma' i forme, »Treći program« br. 18, str. 325—366
- Franc, K. (1980): Dečija lirika, »Detinjstvo«, br. 2, str. 39—49
- Gardner, H., Winner, E. (1979): Le language image »Psychologie« N° 115, Paris, str. 40—46
- Gardner, Winner, Bechhofer, Wolf (1978): The development of figurative Language (in: Childrens Language, volume I, Edited by Keith Nelson, Gardner Press, INC, New York str. 1—38)
- Giro, P. (1975): Semiologija, BIGZ, Beograd (originalno izdanje na francuskom 1971)
- Grafenauer, N. (1974): Igra u pesništvu za decu, »Treći program« br. 21, str. 377—386
- Horinek, Z. (1967): Poezija kao igra, »Izraz«, br. 4—5, godina XI str. 431—440
- Hyizinga, J. (1970): Homo ludens, Matica hrvatske, Zagreb (originalno izdanje na nemačkom, 1956)
- Ilić, M. (1972): Komunikacija i jezik, »Treći program«, br. 15, str. 43—60
- Ivić, I. (1964): Dečje mišljenje, Rad, Beograd
- Ivić, I. (1978): Čovek kao animal symbolicum, Nolit, Beograd
- Ivić, I. i Davidović, I. (1972): Struktura dečijeg mišljenja i igra deteta, »Psihologija«, br. 1—2, str. 48—58
- Jakobson, R. (1973): Jezik i drugi komunikacioni sistemi, »Treći program«, br. 18, str. 153—164
- Jakobson, R. (1966): Lingvistika i poetika, Nolit, Beograd
- Jocić, M. (1975): O nekim morfo-semantičkim karakteristikama poezije za decu, »Detinjstvo«, br. 3, str. 24—31
- Kajoa, R. (1965): Igre i ljudi, Nolit, Beograd
- Kovda, D. D. (1978): O roli emocii i neosoznavaemih psihičeskkih processov v hudožestvennom tvorčestve, (u: Bessoznatelnoe, II, pod redakcijej Prangišvili, Šerocija, Bassin, »Mechiereba«, Tbilisi 1978, str. 622—627)
- Leontev, A. N. (1972): Psihologičeskie osnovi doškolnoj igri, (u: Problemi razvitija psihiki), Moskovskij universitet, Moskva, 1972, str. 475—511
- Leonter, A. N. (1972): Poetičeskij jezik kak sposob obščeniija s isskustvom, »Voprosi literaturi«, br. 6, Moskva 1973
- Lihačov, D. S. (1975): Unutrašnji svet umetničkog dela, »Savremenik«, br. 7, str. 21—33
- Marjanović, A. (1975): Jezičke igre predškolskog deteta, »Predškolsko dete«, br. 2, str. 115—139
- Marjanović, A. (1977): Dečja igra i stvaralaštvo. Prosvetni pregled, Beograd
- Marjanović, A. (1975): Jezičke igre predškolskog deteta, »Predškolsko dete«, br. 1—2, str. 33—46
- Milarić, V. (1977): Signali sunca, Stražilovo, Novi Sad
- Milošević, N. (1972): Ideologija, psihologija i stvaralaštvo, NIP »Duga«, Beograd
- Mitrović, M. (1976): Poetske igre u poeziji za decu Dušana Radovića, »Književna istorija«, br. 32, str. 621—635
- Mukaržovski, J. (1973): Poetsko imenovanje i estetska funkcija jezika, »Treći program«, br. 18, str. 173—181
- Nikiforova, O. I. (1972): Issledovanija po psihologiji hudožestvennogo tvorčestva, Moskva
- Nikiforova, O. I. (1972): Psihologija vasprijatija hudožestvennoj literaturi, »Kniga«, Moskva
- Paivio, A. (1979): Psychological Processes in the Comprehension of Metaphor (in: Metaphor and Thought, edited by Orthony, A., Cambridge University Press, Cambridge, str. 150—171)
- Pesnička slika (1978), Nolit, Beograd (priređio Miloslav Šutić)
- Piaget, J. (1972): Play, Dreams and Imitation in Childhood, Routledge and Kegan Paul, London
- Poetika ruskog formalizma (1970), Prosveta, Beograd, (preveo Andrej Tarasjev, priredio Aleksandar Petrov)
- Pesnikova-Štro, M. (1970): Poetičeskoe tvorčestvo detej staršego doškolnogo vozrasta (u: Detskoe tvorčestvo, Moskva, str. 157—172)

- Pražić, M. (1971): Igra kao sloboda, Kulturni centar, Novi Sad
- Rodari, Dž. (1978): Grammatika fantazii, »Progres«, Moskva (originalno izdanje na italijanskom)
- Segal, D. M. i Civjan, T. V. (1965): K strukture anglijskoj poezii nonsensa, »Trudi po znakovim sistemam«, II, str. 320—329
- Solar, M. (1979): Teorija književnosti, Školska knjiga, Zagreb
- Svanson, D. (1979): Toward a Psychology of Metaphor (in: On Metaphor, edited by Sheldon Socks, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1979, str. 161—164)
- Tahmišić, H. (1971): Biti na putu, Kulturni centar, Novi Sad
- Težak, S. (1971): Leksik novije hrvatske književnosti za djecu, »Umjetnost i dijete«, III br. 18, str. 22—35
- Tinjanov, J. (1965): Problemma stihotvornogo jazika, »Sovetski pisatel«, Moskva
- Vigotskij, L. S. (1930): Voobraženije i tvorčestvo v rannom vozraste, Gosudarstvennoe izdatelstvo RSFSR
- Vigotskij, L. S. (1977): Mišljenje i govor, Nolit, Beograd (originalno izdanje na ruskom, Moskva, 1956)
- Vigotskij, L. S. (1971): Igra i njena uloga u psihičkom razvitku deteta, »Predškolsko dete«, br. 1, str. 48—61
- Vigotskij, L. S. (1975): Psihologija umetnosti, Nolit, Beograd (originalno izdanje na ruskom, Moskva, 1968)
- Winner, E., McCarhy, M., Gardner, H. (1980): The Ontogenesis of Metaphor (in: Congnition and Figurative Language, edited by R. P. Honeck and R. R. Hoffman, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, str. 341—361)
- Zaporožec, A. V. (1964): Psihološki problemi dečije igre, »Predškolsko dete«, br. 4—5—6
- Zaporožec, A. V. i Elkonin, D. B. (1965): Psihologija igri v doškolnom vozraste (u: Psihologija ličnosti i dejatelnosti doškolnika, »Prosvešćenje«, Moskva, 1965, str. 108—157)
- Zenkov, L. R. (1978): O strukture i organizaciji pravogo polušarija (u: Bessoznatelnoe I, pod redakcijej Prangišvili, A. S., Šerocija, A. E., Bassin, F. V »Mecciereb«, Tbilisi, 1978, str. 740—748)
- Životić, R. (1974): Poezija za decu Dragana Lukića, SIC, Beograd

Ob odhodu dr. Dušana Nedeljковиća

VOJAN RUS

Ob odhodu dr. Dušana Nedeljковиća lahko zatrdimo ne samo zaradi pietete, ampak zaradi resničnosti njegovega življenja, da je bilo to življenje izpolnjeno z uresničevanjem filozofije. Odnosi med jugoslovanskimi filozofi, ki so revolucionarji in dialektiki, niso zasnovani na podrejenosti. Zato bo ta fragmentarni spominski zapis gotovo osvobojen takih neobjektivnosti in konvencionalnosti.

Dr. Nedeljковиć je ob svoji 80-letnici čudovito opredelil, kje je izvir novih filozofov, ki si ne laste prav nobene absolutnosti, pa vendar prvi v zgodovini zavestno sodelujejo v »spreminjanju sveta«. Odločilni vpliv na moje oblikovanje, je dejal, je bil v tem: že zamlada sem se naučil, da smo mi vsi skupaj, bolj ali manj, samo prebujeni del ljudstva.

Ko govorimo o novih filozofih jugoslovanskih narodov in narodnosti, jim ne nadevamo nobenega starega Kraljevskega nimbusa. Samo skromno ugotavljamo, da so se, skupaj z naprednimi ljudmi svojih tal, zavedli, v kakšnih silovitih precepah stare lastniške in oblastniške svetovne družbe so se vsi naši narodi znašli v zadnjih petsto, šeststo letih, kakor se filozofi kot delci naprednih tokov uče od njih in zato na svoj, filozofski in znanstveni način vedo, kje so in kaj morajo biti.

V življenju dr. Dušana Nedeljковиća so se spletli vsi tisti osebni in zgodovinski tokovi, ki jih je nato sodoločal kot filozof revolucionar in dialektik: vsi osvobodilni nacionalni in socialni boji na tleh Jugoslavije v XX. stoletju, evropska kultura in stara kulturna in osvobodilna tradicija napredne Srbije.

Rojen je bil leta 1899 v družini vaškega ljudskega učitelja, ki je bil prežet z idejami prvih socialistov Srbije iz XIX. stoletja. Že v prvem razredu čačanske gimnazije je bil več ur zaprt v šoli zaradi udeležbe v prvomajskih demonstracijah. Med balkanskimi vojnam je bil prostovoljni bolničar, v prvi svetovni vojni v prostovoljskem bataljonu, zbolel za tifusom in še med vojno poslan na študij v Francijo. Med študijem filozofije in družbenih ved na Sorbonni je v času Oktobrske revolucije postal član prve ilegalne skupine študentov komunistov in se z njimi udeleževal množičnih delavskih demonstracij v podporo Oktobrski revoluciji. Že tu je med mladimi komunisti predaval o izvirnem marksizmu in pri tem opozarjal na pomen in moč pojma Heglove dialektične logike.

Na Sorbonni je diplomiral 1919 leta in doktoriral 1922 leta z tezo *La philosophie naturelle et relativiste de R. J. Bošković*.

Samostojno znanstveno in univerzitetno dejavnost je začel v Skopju na filozofski fakulteti najprej kot docent 1922 leta in od 1930 leta kot izredni profesor.

Najaktivnejši udeleženci delavskega in komunističnega gibanja so takoj ocenili idejni in družbeni pomen Nedeljkovičevega filozofskega dela. Tako je Ognjen Prica poudaril vrenost njegove disertacije o Boškoviću, splošno priznanje naprednih ljudi pa sta neposredno dobili njegovi deli, ki sta tako izrazito izrekli duh časa: Ideološki spopad demokracije in fašizma in Dijaletika — znanost logike (obe 1939 leta).

Zaradi napredne dejavnosti je bil dr. Nedeljković v stari Jugoslaviji preganjan in zapiran.

Dosleden svoji usmerjenosti je že od prvih dni najaktivneje, s puško v roki sodeloval v osvobodilnem, partizanskem gibanju in je eden od nosilcev Partizanske spomenice 1941. V Užiški republiki je bil eden od urednikov Borbe. Na prvem zasedanju AVNOJ-a je bil izvoljen za načelnika prosvetnega oddelka, udeležil pa se je tudi drugega zasedanja AVNOJ-a.

Znanstveno in strokovno je bil aktiven do zadnjega trenutka svojega 85-letnega življenja: napisal je več kot tisoč bibliografskih enot.

Več kot 60 let je bil neutruđen filozof, znanstvenik etnolog in folklorist, vojščak vseh osvobodilnih in revolucionarnih vojn, družbeni in politični delavec.

Dr. Dušan Nedeljković je svoje življenje preživel častno.

Še noben filozof v vsej zgodovini balkanskega in jugoslovanskega prostora ni tako tesno združil filozofijo in osvobodilne in revolucionarne boje. Njegovo zavzeto življenje za in s filozofsko dialektiko je bilo polni filozofski izraz življenjskega jedra našega prostora: silovitosti življenjskih, družbenih in mednarodnih napetosti, prelomov in humanih preraščanj.

Ker so njegovi filozofski prispevki pri nas v Sloveniji manj znani, v Jugoslaviji pa je bilo glede njih v zadnjih desetletjih precej predsodkov, bi zadnji del tega zapisa namenil tem prispevkom, posebno manj znanim.

Napori in dosežki dr. Nedeljkovića stojijo tako vidno na samem izvoru avtentične jugoslovanske socialistične filozofije, da moramo, ko mislimo o njegovem delu, hkrati misliti tudi na celotno marksistično in socialistično filozofijo v Jugoslaviji, o njenih možnostih in dilemah, o dosežkih in težavah — posebej pa še o njenih perspektivah. Prepričan sem, da bo le-ta ostala vselej mlada in da se bo vse bolj krepila, če bo še naprej razvijala dialektiko s takim mojstrstvom in strastjo, s katerima jo je vnašal v jugoslovanski prostor dr. Nedeljković kot pisec in pedagog.

Z največjo možno objektivnostjo lahko rečemo, da je filozofsko delo akademika Nedeljkovića fundamentalen prispevek k napredku filozofije socialistične samoupravne družbe v Jugoslaviji.

Akademik Nedeljković je posebej zaslužen, da je svoje veliko strokovno poznavanje filozofije združil že v stari Jugoslaviji z delavskim gibanjem, s socialistično revolucijo in z vsestranskim in uspešnim razvijanjem dialektike — tiste komponente v predhodni, posebno marksistični in Heglovi filo-

zofiji, ki je najbolj potrebna takemu neodvisnemu, izvornemu, dinamičnemu in antidogmatskemu družbenemu procesu, kot sta jugoslovanska revolucija in jugoslovanska samoupravna družba.

Pravica do dialektike ne pripada samo strokovnim filozofom. Dokaj širok krog titovskega političnega vodstva je zavestno in uspešno uporabil dialektiko v družbeni akciji in je le-ta, po leninski politiki, doživela ravno v Jugoslaviji prvo najuspešnejše utelešenje v bistveni življenjski praksi. To bo, sicer, še dolgo naša posebna zakonitost: kompleksno problematiko Jugoslavije, njeno bogato raznovrstnost in mnoga nasprotja lahko sintetično oblikuje — celovito in brez nevarnega poenostavljenja in enostranosti — samo družbena dejavnost, ki jo precizno in elastično vodi dialektično mišljenje.

Vsakega naprednega človeka najbolj veselijo napredni družbeni dosežki filozofije in ne le filozofska misel kot taka. Toda ravno s tega stališča, ravno iz težnje, da se karseda polnejše izboljša človeško življenje, je razvoj Jugoslavije po osvoboditvi eklatanten dokaz, da ni dovolj samo zavest o filozofski dialektiki, niti samo njena neposredna uporaba v politiki, temveč da je treba socialistično filozofijo intenzivno tudi teoretsko, »strokovno« razvijati, kajti samo tako pridobiva dovolj moči tudi za življenjsko uporabo.

K temu močnemu preobratu, ki ga mora ravno filozofska, marksistična dialektika vnesti v naše celotno duhovno življenje in preko njega v celotno družbo, je dal akademik dr. Dušan Nedeljković zares velikanski prispevek s svojim delom »Dijalektika — logička nauka«, ki je izšlo leta 1939 v Beogradu in ki je zajelo vse vidike filozofske dialektike: od najsplošnejših oblik dialektike preko dialektične logike do dialektike človeka, njegove prakse in humanizma.

Nedeljkovićevo delo »Dijalektika« se je zares navezalo na najvišjo raven dotedanje heglovski-marksistične filozofske dialektike, jo nadalje razvijalo z bogatimi lastnimi mislimi dr. Nedeljkovića, se vsestransko soočalo s tedanjimi najnovejšimi filozofijami, še posebej pa z najbolj odločilnimi problemi tistega časa, v katerem središču je stal spopad med najstajajočim socializmom in fašizmom. Kot dela drugih najvidnejših publicistov partije je to delo dr. Nedeljkovića na svoj način nabit s tisto veliko duhovno intenzivnostjo in ostro usmerjenostjo, s katero se je lahko edino prebijal družbeni napredek vsakega naroda in narodnosti Jugoslavije, preko rušenja fašizma in vsakršne zaostalosti, k novim humanim dosežkom.

Tukaj ni mogoče prikazati vsestranskosti filozofskega mišljenja dr. Nedeljkovića v »Dijalektiki«. Ker nihče ne zanika bogate obče dialektične (ontološke), logične in gnoseološke tematike »Dijalektike«, je nujno omeniti njene pomembne antropološko-humanistične vsebine.

Samo neka neskončna površnost — vendar je tudi ta obstajala in še obstaja — je lahko spodbijala antropološko-humanistične vsebine »Dijalektike« in njihov središčni pomen, ne v literarno-kvantitativnem, temveč v vsebinsko-kvalitativnem smislu.

Lahko je doumeti odločilen teoretski pomen humanistične problematike za teoretsko utemeljitev samoupravnega socializma. Neka v slabem smislu spekulativna, subjektivistično-antropologistična »kritika«, ki ni razvijala dejanskih potencialov marksizma, je poskušala jugoslovanski filozofski

dialektiki oporeči vsakršen stik s samoupravljanjem, prizadevajoč si jo očrnuti kot antihumanistično absolutizacijo objektivnega, odslikanega, kot absolutizacijo najsplošnejših zakonov.

Koliko je to daleč od resnice ne kaže samo frekventnost, s katero se v Nedeljковиčevi »Dijalektiki« pojavljajo problemi človeka, ustvarjalnosti, dela, prakse, dejavnosti, socialističnega humanizma, aktivizma, človekove samougradnje, samoustvarjalnosti in svobode, temveč tudi vsebina stališč »Dijalektike«.

Ko razlaga in navaja Marxovo misel, sam Nedeljковиć v »Dijalektiki« sklepa: »Tisto, kar je predvsem (Marx — V. R.) zapazil, je dvojen dialektični odnos človeka do narave in do človeka, ta odnos, ki je ostal *osnovni v dialektičnem materializmu* . . . Osnova je tukaj sam človek in njegova *delovna ustvarjalna dejavnost* . . . Tehnični odnos je stalno medsebojno mešanje narave in človeka, ki je pravo pravcato *delovno ustvarjanje*, katerega *osnova je sam človek* . . . Tako dialektični materializem zamenjuje mehanski svet metafizičnega materializma s svetom, ki je ne samo gibanje, ki ne more biti razumljeno pasivistično kot mehanizem, temveč je *dejavnost, akcija* in to dialektični *splet dejavnosti konkretno danih nasprotnih individualnih obstajanj*, ki so materialno pogojena, dialektični splet nasprotnih dejavnosti, ki se v svojem realnem spopadu medsebojno odpravljajo, presegajo, in se tako sam neposredno dani svet in človek nenehno *zgodovinsko* razvijata. V nasprotju s *pasivizmom* prejšnjega, pa tudi Feuerbachovega, materializma se dialektični materializem torej postavlja kot *aktivizem*, in to realistični, humanistični aktivizem v nasprotju z abstraktnim idealističnim Heglovim aktivizmom »Absolutne ideje«. Vendar se bo *dialektični materializem* z Deborinovo skupino in pod vplivom *Plehanova* in sploh socialdemokratskega mehanicizma z enim svojim delom *vrnil k Feuerbachovemu pasivizmu* pod izgovorom, da se vrača k izvorni resnici in globini Heglove dialektike«. ¹ (Podčrtal V. R.)

Nedeljковиć tukaj na zelo jasen, nedvoumen način postavlja človeka in njegovo delo v središče filozofije dialektičnega materializma, v središče človekovega odnosa s svetom in v središče njegove zgodovine: za človeka je najbolj pomemben sam človek. Za Nedeljковиća se tako dialektični materializem nikakor ne omejuje na svetovno materijo, na materialno vsebino objekta, niti na materialno enotnost subjekta in objekta. Čeravno vse te materialnosti obstajajo tudi po sebi, so vse podrejene človekovi dejavnosti »kot osnovni«. Nedeljковиć se v navedenih stališčih najbolj eksplicitno in ločuje in ograjuje od pasivistične inačice »dialektičnega materializma«.

Poskusi enega dela nedialektične filozofije, da bi jugoslovansko filozofsko dialektiko prikazala kot pasivizem, predstavljajo izraz miselne lenosti in nestrokovnosti ne pa različnosti mišljenja — ker njihovi nosilci ne vejo za izrecna stališča filozofske dialektike, ki so se pojavila že pred 45 leti v najpomembnejšem jugoslovanskem delu, v Nedeljковиčevi »Dijalektiki«, objavljeni pred II. svetovno vojno.

Za nadaljnje možnosti dialektične filozofije je bilo posebno pomembno, da Nedeljковиć v »Dijalektiki« navaja kot jedro Marxove teorije dela tiste

¹ Dijalektika logička nauka, Beograd 1939, str. 872—874, 901.

pasuse iz »Kapitala«, ki se koncentrirajo okrog stavka: »Na koncu procesa dela nastane rezultat, ki je bil že ob njegovem začetku v *delavčevi zamisli*«. Nedeljković je s tem pred 45 leti odkril v »Kapitalu« najbolj pomembno mesto celotne Marxove filozofije, ki je ključ pojasnitve vseh temeljnih filozofskih problemov in os celotne Marxove misli. Toda do tega središčnega Marxovega mišljenja še ni prodrla »filozofija prakse«, čeravno je za to po Nedeljkoviću imela še 45 let časa. Ni prodrla, čeravno se je deklarirala kot marksistična — ker je njen pojem prakse ostal preveč obremenjen s kantovsko-heideggrovsko-husserlovsko tezo o čistem mišljenju (v tej ali oni varianti).

Kako je Nedeljković iz omenjenih temeljnih misli o človeku in svetu reševal druge antropološke probleme, kažejo stališča »Dijalektike« o svobodi: »Svoboda se postavlja s popolnim dialektičnim razvojem, tj. s *samopreseganjem nujnosti* . . . Prekrižati roke in čakati, da zgodovinski determinizem svobodno razsodi, je stališče zelo številnih sodobnih hegeljansko-platonističnih evolucionistov, ki ne čutijo, da so tisti, ki so običajno najbolj hudi svobodnjaki, najbolj običajni mehanicisti in fatalisti . . . Marx preizkuje dialektični proces nujnosti in svobode v samem materialno in konkretno danem razvoju narave in človeške družbe, ugotavljajoč pogoje, pod katerimi se bo vseobča nujnost dogajanja v človeški družbi naposled *odpravila in presegla v svoje nasprotje, svobodo*. Nujnost je suvereno vladala vse do današnje človeške družbe, kot vlada v njej sami, vendar le-ta že nosi klico, *ustvarjalni razred* in njegovo zgodovinsko afirmacijo, ki se bo nujno razvila ravno v *negacijo nujnosti* in prvič v udejanjenje v naravi same svobode . . . Tisto, kar še deli človeštvo od njegove epohe svobode, je *privatna lastnina*, ki ohranja ločenost, spopade in *nujnost determinizma* v človeški družbi . . . Po drugi strani nenehno raste borbena in stvariteljska moč ustvarjalnega razreda, ki — nujno odpravljajoč razredno družbo in udejanjajoč socialistično — naposled odpravlja tudi *nujnostne človeške odnose* in udejanja prvič dejansko svobodo.«²

Nedeljković je že v »Dijalektiki« izrazilo na nasprotni strani od formule »svoboda kot spoznana in sprejeta nujnost«. Za Nedeljkovića je svoboda ravno nasprotno: *preseganje nujnosti*, utelešene posebno v privatni lastnini; svoboda je preseganje, ki izvira iz *ustvarjalnosti*, iz ustvarjalnega razreda.

Zato je bil Nedeljković povsem dosleden vsem tem svojim predvojnim stališčem, ko je, prva leta spopada s Stalinom, pisal o glavnem posebnem zakonu prehodnega obdobja od kapitalizma v komunizem. O stališču, ki ga je dr. Nedeljković zavzel že leta 1951, govori naslednje:

«. . . tako v samih pojavih in procesih naše socialistične revolucije in izgradnje kot tudi v sami dotodaj izgrajeni znanosti komunizma smo iskali formulacijo zakona, ki bi celovito in eksaktno zajel *hkrati objektivne in subjektivne dejavnike* v njihovem delovanju specifičnega današnjega prehodnega obdobja socialističnega preobrata, in v svojem referatu na ustanovnem kongresu Srbskega filozofskega društva marca leta 1951 izrazil prepričanje in ponudil argumente, da se *formulacija tega zakona prehodnega obdobja socializma* nahaja v sklepnem stališču Manifesta komunistične partije, ki se glasi: »Na mesto stare meščanske družbe z njenimi razredi in razrednimi

² Ravno tam, str. 783, 785.

nasprotji stopi asociacija, v kateri je svoboden razvoj slehernega pogoj za svobodni razvoj vseh».³

Tudi to je pomemben prispevek jugoslovanske dialektične filozofije k naporu, da se teoretsko utemelji zgodovinski odpor Stalinovemu pritisku, odpor, ki se je utemeljeval na globini osvobodilnega gibanja in kristaliziral v pozitivni družbeni usmeritvi — v samoupravljanju. Ta prispevek k *filozofski utemeljitvi samoupravljanja*, ki hkrati ponovno odkriva *najbolj pomembno stališče Komunističnega manifesta*, je logična posledica moči dialektike in njene povezanosti z jugoslovansko socialistično prakso in z izvori marksizma. Filozofija, ki je v svojem središču vsebovala misel o posebni vlogi človekove ustvarjalnosti v dialektiki sveta, ni mogla zožiti temelja socializma samo na formalno družbeno lastnino ali na delitev po delu, ali samo na porast materialnega standarda. Čeprav so to vse nujno sestavine socializma, so vse odvisne od vsestranskega in svobodnega razvoja vsakega posameznika, pri čemer sta ta svoboda in vsestranskost določeni prvenstveno z ustvarjalno dejavnostjo.

Omenjeni stavek iz Komunističnega manifesta zares implicira — kot je ugotovil dr. Nedeljković — tisto enotnost subjektivnega in objektivnega, osebnega in družbenega, nujnosti in svobode, ki je temelj socializma, še posebej pa samoupravnega neposrednega udejanjanja Marxovega »združenja« (asociacije).

Če rezimiram ta razmišljanja ob Nedeljkovičevi filozofiji, moram poudariti, da je nikakor nisem mislil »revidirati«, tako da bi jo zožil samo na antropološke sestavine (te sem demonstrativno poudaril, ker jih je »antropologistična« filozofija nepravilno negirala). Poskušal sem samo pokazati, da je Nedeljkovičeva filozofija *vsestran in odprt dialektični koncept*, ki je vseboval in antropološko humanistične in obče dialektične in logično-gnoseološke dimenzije, in ki je tudi — v skladu s svojimi temelji — poskušal razviti in estetsko in etično dimenzijo. Za razliko od raznih ontologističnih, logično-formalističnih in antropologističnih enostranskosti so vse glavne dimenzije dialektične filozofije v Nedeljkovičevi misli vsebinsko povezane.

Široke možnosti celovite Nedeljkovičeve »Dijalektike« so se izpričale:

— z ugotavljanjem in razvijanjem humanističnih in etičnih zakonitosti človekove prakse, socialistične revolucije, naše sedanosti in zgodovine narodov Jugoslavije, posebno v delih »Svet, človek i čovečnost« (Beograd 1976), »Humanizam Marksove dijalektike i dijalektika humanizma danas« (Beograd 1968), »Etika«, I. in II. del (Beograd 1969 in 1971), in v mnogih drugih prispevkih;

— s pomembnimi prispevki k estetiki kulture v delih »Hegelova estetika«, »Marksovi osnovi estetike, današnje estetske perspektive« (Beograd 1970), »Psihologija lirskog stvaranja« (Beograd 1929), in drugih;

— s preciznim odkrivanjem in določanjem tistih prispevkov, s katerimi se pomembni ustvarjalci zgodovine Jugoslavije in njene revolucije intenzivno vključujejo v dialektiko te zgodovine, kar vsebujejo posebno dela »Svetozar Marković u razvoju socijalističke misli na delu« (Beograd 1975), »Ognjen

³ Dr. Dušan Nedeljković: Svet, čovek i čovečnost, Beograd 1976, str. 48.

Prica, Veselin Masleša, Ivo Lola Ribar« (Sarajevo 1973), »K. Racin poet na revoluciji« (Skopje 1973), »Vuk i narodno stvararalaštvo u kulturnoj revoluciji našeg doba« (Beograd 1975), »Od Heraklita do Njegoša i Svetozara« (Beograd 1971), »Njegoš filozof oslobodilačkog humanizma« (Beograd 1972) in drugi članki;

— z odkrivanjem in ugotavljanjem pomembnih prispevkov k filozofski in znanstveni misli človeštva, ki so jih vidni pripadniki narodov Jugoslavije dali človeštvu in kar je osvetljeno v delih »Kretanje i relativnost u Boškovićevom 'Novom svetu'« (Beograd 1958), Marko Dominis u nauci i utopiji na delu« (Beograd 1975) in drugih študijah;

— z globokim in kritičnim ocenjevanjem prispevkov, ki jih je človeštvu, znanosti in filozofiji dala cela plejada pomembnih mislicev, prikazanih in ocenjenih v delih »Lametri« (Zagreb 1961), »Fontenel« (Beograd 1969), »Holbah« (Beograd 1965), »Lenin i filozofija« (1969), »Leonardo da Vinči, filozof i etičar« (Beograd 1956), »Leonardo da Vinči, umetnik i esteticar« (Beograd 1957);

— z zelo uspelim uporabljanjem znanstveno-dialektične metode v specifičnih področjih etnologije, družbenih, političnih in naravnih pojavov.

Ko razmišljam o poteh dialektične filozofije v Jugoslaviji — ki so ji tako močan impulz dali tudi dela in prizadevanja dr. Nedeljkovića — je treba opozoriti na neko pomembno posebnost.

Za razliko od drugih miselnih tendenc v Jugoslaviji ni dialektična filozofija nikoli nastopala kot zaprta skupina, ki se statično drži nekaj dogem in se slepo podreja eni vodilni avtoritarni skupini ali posamezniku. To je nezdržljivo s pojmom dialektike in dialektikov, če dialektično mislijo in živijo. Če dialektik razume in doživlja, da v nobenem človeškem ali zunajčloveškem pojavu ni ničesar končnega in večnega, mora stalno iskati novo nepoznano in boljše in se ne more okostenelo zaustaviti niti pri enem dosedanjem filozofskem stališču. V tem leži posebna moč jugoslovanske filozofske dialektike, ki je po vojni od vseh smeri dala največ novih misli, čeprav ni imela nikakršnih posebnih družbenih pogojev. Ta izvornost dialektike pa je bila hkrati tudi posebna izvornost vseh plodnejših dialektičnih filozofov. Razlike, ki so se pojavljale med temi filozofi, so bile najbolj naravni sestavni del enotnega gibanja dialektične filozofije in samostojnega iskanja vseh njenih nosilcev, ki se medsebojno dopolnjujejo. Skoraj popolna odsotnost dogmatizma je bila desetletja značilna ravno za jugoslovansko dialektično filozofijo.

Morda je treba tukaj odgovoriti na vprašanje, zakaj uporabljam izraz »dialektična filozofija«, ne pa izraza »dialektični materializem«. Ta dva izraza nista v nikakršnem nerazrešljivem protislovju, temveč v odnosu dela in celote. Izraz »znanstvena dialektična filozofija« je, po mojem mišljenju, znatno širši od izraza »dialektični materializem«, ker tisti prvi obsega znanstveno dialektično misel o vseh filozofskih področjih in problemih, ne pa samo dialektično problematiko materialnosti.

Ko govorim o »dialektični filozofiji«, ne pripisujem drugim filozofskim smerem nekakšne absolutne nedialektičnosti. Ni možna niti ena misel, ki bi bila povsem nedialektična. Razlika je vseeno v tem, da je znanstvena dialektična filozofija na stopnji, ki sta jo dosegla Hegel in Marx, in da poskuša to

stopnjo preseči, medtem ko so vse nedialektične smeri s svojo dialektiko pod to stopnjo in so v tem smislu metafizično-nedialektične, »razumske«, eklektične, dualistične, »pozitivne«, impresionistične, publicistične, polliterarne, figurativne. Tako v jugoslovanski kot tudi v svetovni filozofiji se še vedno jasno očrtuje razlika med vsemi filozofi, ki niso globlje in pravočasno spoznavali in doživljali Heglove in Marxove dialektike, in tistimi, ki jim je bilo to mogoče. Povsem je očiten miselni padec pri tistih, ki so v zadnjih desetletjih zapustili znanstveno dialektiko, potem ko so v njenem duhu dosegli vidne rezultate.

Čeravno je dialektična filozofija Jugoslavije — v povsem nepriviligiranih, včasih pa tudi težjih pogojih — oblikovala največ samostojnih filozofskih misli, je bilo njeno delovanje v celovitem duhovnem življenju Jugoslavije (v drugih znanostih, v šolskem, v ideološkem delu) vseeno znatno ožje od njenih možnosti, kakršne so bile napovedane že v Nedeljковиčevih predvojnih delih in kakor so se razvijale kasneje. Vzroki tega niso samo v nosilcih jugoslovanske dialektične filozofije, saj so se do nedavnega nezadostno afirmirali celo tudi dialektiki največjega formata: Hegel, Marx, Engels in Lenin. Priznanje, da smo v obdobju »liberalizma« doživljali večletno zaostajanje marksistične misli pri nas, je že sprejeto kot splošna družbena ocena, posebno na X. kongresu ZKJ.

Povsem naravno je, da v našem prostoru obstajajo in da bodo še obstajale filozofske smeri, ki niso zavestno dialektične. Povsem je v skladu s samoupravno širino, da se take filozofske smeri tudi javno kažejo (če bi postale zavestno protisamoupravne, ne bi bile več filozofske). Povsem je normalno, da zavestne družbene sile Jugoslavije ne dušijo niti ene od različnih filozofskih smeri.

Vendar bi se moralo vzpodbujati tisto, kar se je v življenjskem izkustvu Jugoslavije nesporno pokazalo ne kot »edino«, temveč kot najbolj plodno. Te politike ni mogoče uspešno voditi brez analize dejanskih duhovnih vsebin v našem prostoru in času.

Taka analiza pa nikakor ne more obiti dialektične misli dr. Dušana Nedeljковиća, njenih izrazitih dosežkov, njene vsestransko odprte možnosti, kot tudi njene gibalne, iniciatorske vloge v razvoju jugoslovanske filozofske dialektike.

Priloge: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Priloge: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Priloge: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.



Priloge: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Namesto »voznega reda«

Najprej je treba povedati, da take pedagoško-krivoverske misli na račun temeljni »obredni stroki« vzgojno-izobraževalne prakse, na kakršne nami-guje naslov tega zapisa, v tej knjigi niso jasno zapisane. Jih pa nosi knjiga pod svojo sporočilno skorjo, ko govori o nekoristnosti linearnega zapom-nevanja, o metodah naravnega učenja in o funkcionalnem uku v ustvarjal-nem mišljenju.

Pisec tega zapisa se je prepričal o sredobežni (torej ne toliko sredotežni, kot je očitano v uvodu!) funkcionalnosti Buzanovega »novega sporočila« o človekovem učenju, tako da si ob pripravah na ta zapis nikakor ni mogel več pomagati s predhodnim oblikovanjem linearnega »voznega reda« (kakarš-nega je bil doslej navajen, temveč se mu je priprava na ta zapis v najkrajšem času zlila v bežen oris strukturnega miselnega vzorca o tej snovi; izkazalo se je, da je ta tematska dovolj izzivalen za bralen zapis o njej. Ta miselni vzorec je bil takšen!

*Prelomnost dobe*

Tisti, ki govorijo o prelomnosti zdajšnje dobe, uporabljajo danes različne opisne razločilne znake. Pri tem največkrat uporabljajo tehnološki in civi-

¹ Gre za misli ob branju knjige Tony Buzan, *Delaj z glavo*, DDU Univerzum, Ljubljana 1980.

lizacijski vidik.² Kaže pa, da za označitev prelomnosti današnje dobe doslej še nihče ni tako prepričljivo uporabil velelnega znaka. Tega je v naslovu svoje knjige prvi uporabil — čeprav se njegove pomenskosti nemara ni zavedal — Tony Buzan, ko jo je naslovil: DELAJ Z GLAVO!

Če je namreč za resnično obsežen predcivilizacijski čas človekovega zgodovinskega obstoja značilna zahteva POIŠČI V NARAVI, temu pa skozi ves znani civilizacijski čas vse do danes sledi velelnik DELAJ Z ROKAMI, pa moramo danes sprejeti za imperativ nadaljnjega človekovega obstoja Buzanov klic: DELAJ Z GLAVO!

Objektivne osnove te velevnosti niso le v novi »tehnosferi«, ki se že pojavlja onkraj današnje industrijske proizvodnje, temveč predvsem v »trdi« surovinsko-energetskih razmerah, v kakršnih se je človek danes znašel.

Človek si je namreč do danes pomagal predvsem tako, da je za svoj razvoj in obstoj uporabljal naravne vire. A ti so danes malone izčrpani. Odtod takšni kolapsi v današnjem gospodarstvu in družbenem življenju, ko se vse, kar je bilo doslej preskušeno, podira in kaže kot neuspešno, pa naj gre za proizvodnjo, za družbeno-politično upravljanje ali za informacijsko in kulturno-vrednostno področje. Povsod je opaziti isti pojav, ki ga največkrat označuje spoznanje: PO DOSEDANJI POTI NE GRE VEČ!

V takih razmerah pa ostaja kot edini možni vir za prenavo in nadaljnji razvoj človekovega obstoja v zgodovini človek sam. Toda ne človek kot najbolj razvito orodje ali kot najbolj razumen strežnik zelo razvitemu orodju, to se pravi stroju, torej ne človek kot faber, temveč človek kot nenehno učeči se razmišljevalec in umovalec zakonitosti narave, lastnega bivanja in družbe, torej človek kot kreator svoje eksistence, ne le kot tisti, ki jo omogoča s proizvodnjo materialnih dobrin in njeno porabo.

Prihodnost, ki je že tu, namreč kaže, da bodo človekovo proizvodno ročno delo vse bolj in bolj zamenjavali zelo izpopolnjeno vodeni stroji, človeku pa bo vse bolj in bolj preostajalo delo z glavo.

Toda, kakor je bilo treba doslej človeka skozi vekove učiti dela z rokami, tako ga je treba začeti že danes učiti dela z glavo.³ Če namreč človekovo ročno delo lahko opravlja tudi stroj ali kaj drugega, pa ustvarjalnega dela z glavo ne more opravljati nihče drugi namesto njega (delitev ročnega in umskega dela!) ali nič drugega (kompjuteri).

Človek lahko ostane človek in postaja vse bolj človek le po delu s svojo glavo, pri katerem pa je ročno delo le njegova neločljiva inovativna in verifikativna stopnja.⁴

² Ta dva vidika uporablja v svoji futurološki analizi dobe, ki prihaja, Alvin Toffler — glej poročilo o njegovi knjigi *Tretji val* v NR, Ljubljana 1982, št. 3, str. 90—92, in št. 4, str. 123—124.

³ To pa pomeni, da je danes sleherni reforma šole, ki naj bi izboljšala ročno delo, reforma za nazaj, ne za naprej! Kakor je človek danes ročni delavec ali strežnik strojev, ki namesto njega hitreje in bolj natančno opravljajo določena (ročna) dela, tako bo človek jutri vse bolj raziskovalec in razvijalec dela, to je delavec z glavo. To bo tudi spremenilo socialno sestavo človeštva, v kateri »osnovnica« ne bodo več ročni, temveč intelektualni delavci. Ta večinski socialni sloj bo do korenin spremenil funkcionalni in strukturni model dosedanjih družb: njihovi dosedANJI makrosistemi se bodo morali preoblikovati v mikrosisteme. In to bo povsem spremenilo jutrišnje človekovo bivanjsko individualno in družbeno danost.

⁴ Pri tem gre za vprašanje, ali kaže marksizem vezati le na »bazo« ročnega dela in imeti »nadgrajeno« umsko delo a priori za zanikovalca marksizma. Tako stališče je gotovo nemarksistično, saj postavlja ostro ločnico med enim in drugim delom. Prav proizvodno delo je namreč vselej sinteza ročnega in umskega dela. In na kategoriji proizvodnega dela sloni ves marksizem, ne pa na družbeno-razrednem večvrednostnem ločevanju ročnega dela od intelektualnega ali na akademsko-obravnavalnem (več)vrednostnem ločevanju intelektualnega dela od manualnega. Marksizem, ki sloni na takem ločevanju dela, je »marksizem« meščanskega empirizma.

Gre za to, da človek svoje dosedanje razvojno obdobje ročnega dela nadgradi z obdobjem dela z glavo v vsej svoji najširši bivanjski osnovnici (torej ne zato, da ga le registrira v posameznih »vertikalah«, to je pri posameznih umskih delavcih!). Drugače povedano: vek doslejšnje manualizacije dela mora preseči vek njegove jutrišnje intelektualizacije!

Seveda pa mora biti za ta razvojno-kakovostni prehod izpolnjenih nekaj pogojev, med katerimi imamo lahko za pomembne predvsem tri: antropološko pojmovanje človekovega dela, prenova znanstvenega spoznavanja stvarnosti in nov pogled na človekovo učenje.

Pisec Buzan obravnava v knjigi DELAJ Z GLAVO le tretji pogoj, o drugih dveh pa ne govori. Dejstvo, da zamolči njuno vključenost, pa bi utegnilo tako zelo osamiti Buzanovo problematiko, da bi ostala le ena izmed v zraku visečih hipotez o »novem« človekovem učenju. »Miselni vzorec«, na katerega nas opozarja branje njegove knjige, pa nam odkrije »gnezdo« zadevnih misli, v katere je Buzanova knjiga posredno ujeta.

Antropološko pojmovanje človekovega dela

Znano je, da delo danes pojmuje kot družbeno-zgodovinski in s tem kot razredno-politični dejavnik človekovega bivanjskega, civilizacijsko-kulturnega in družbeno-političnega položaja. Takšna tematizacija človekovega dela je gotovo zasluga avtentičnega marksizma. Zasluga je v tem, da je avtentični marksizem na to razsežnost dela opozoril in jo postavil v znanstveno misel. Marx sam pa ni obravnave človekovega dela nikjer zožil na družbeno-zgodovinski oziroma razredno-politični vidik, saj ga je prav analiza človekovega dela pripeljala do celovitega antropološkega pojmovanja človeka in njegovega dela. Še več, to antropološko odkritje je Marxa tako prevzelo, da je napovedal, kako se bodo v prihodnosti vse znanosti zlele v antropologijo, saj brez reševanja problemov človekove alienacije, izkoriščanja, manipulacije in osvobajanja nobena znanost nima svojega eksistenčnega opravičila.

Toda vse kaže, da so današnji Marxovi učenci prav to veliko misel o antropološko-integrativnem vidiku znanosti zavrgli in se začeli ukvarjati le z njenim družbeno-zgodovinskim vidikom, ker je ta vidik pač upravičeval njihovo vključevanje v različne »napredne« družbeno-politične institucionalizme in jim boljše služil, kakor bi mogel avtentični in integrativni Marxov antropološki vidik prave znanstvene tematizacije različnih družboslovnih in prirodoslovnih vprašanj.

Ob tem pa ne kaže pozabiti, da je družbeno-zgodovinski vidik le eden izmed vidikov znanstvene analize, na katerega je tako lucidno opozoril Marx, in da gre za pristno marksistično obravnavanje pojavov in procesov stvarnosti le takrat, kadar je ta rezultat njihove vidikovno-celostne in metodološko-dialektične analize.

Marxovo antropološko pojmovanje dela družbi delo in človeka v nerazdružljivo razvojno, strukturno in funkcionalno celoto. Posledica tega je, da človeka ne moremo opredeljevati zgolj kot družbeno-politično (razredno) bitje, saj je ob tem tudi generično ali rodovno, individualno-osebno ter družitveno ali socialno bitje. Prav tako nujno veljajo isti razumevalni pogledi tudi za spoznavalno analizo njegovega dela.

Zgolj družbeno-zgodovinsko pojmovanje človekovega dela je prav gotovo povezano s prevlado dosedanje manualizacije dela, saj je le tako delo mogoče povezovati v proizvodne makrosisteme, te pa vključevati v take ali drugačne velike družbene sisteme.

Že današnja porajajoča se intelektualizacija dela pa na eni strani izsiljuje antropološko pojmovanje dela, na drugi strani pa doslejšnje družbeno-politične makrosisteme dela drobi in jih presega, s tem da jih oblikuje v množico mikrosistemov, saj je le v njih mogoče dosegati ustrezno in iz današnje tehnologije razvijajočo se intelektualizacijo dela.

Ob vsem tem pa se nam ponovno potrdi temeljna postavka avtentičnega marksizma o delu kot osnovnem dejavniku človekovega in družbenega razvoja, saj se danes — ko doslejšnji argomanualizem in manufaktorni ter strojni industrializem, ki mu je sledil, že zamenjuje tretji civilizacijski val,⁵ ki ga označuje vsesplošna intelektualizacija dela in človekovega življenja — vse spremembe spočenjajo prav v nederjih človekovega dela, od tod pa se prenašajo v nov slog človekovega življenja, v preobraževanje monolitnih družbenopolitičnih makrosistemov (družbenopolitična demasifikacija!), v pluralizem avtentičnih socialnih oblik ter v novo kulturnovrednotenjsko in informacijsko funkcionalnost, v kateri zavzemajo osrednje mesto človek in njegove rodovne, socialne, individualne in družbene potrebe ter iz njih oblikovani pristni bivanjski interesi.

5. Pohvale vredna je odločitev Ane Jenko, ki je v introitusu KNJIGI NA POT (str. 7) zapisala prav tako antropološko opredelitev človekovega dela, saj ga označuje kot lasten (to je rodovni in individualni), kot skupinski (to je socialni ali družiten) in kot družbeni (to je razvojno-zgodovinski, razredni) pojav in proces.

Prav ta zveza med antropološko razširjenim in poglobljenim pojmovanjem današnjega človekovega razvijajočega se dela na podlagi novega napredka znanosti in že začetim procesom intelektualizacije dela pa šele postavlja pomen in vlogo Buzanove knjige v pravo vrednotenjsko luč in v prave današnje razvojne povezave v okviru človekovega napredka.

Kakovostna prenova v znanosti

Znanosti kot sinteze ali integracije različnih oblik in stopenj človekove refleksije ni mogoče ločiti od njegovega dela kot celovitega antropološkega pojava. Takšno ločevanje je umetno in je le različno voluntaristično izzvano in poudarjeno, da se tako zmanjšuje zgodovinsko-razvojni pomen znanosti za človekov bivanjski napredek. Mogoče pa je to le v dobi manualizacije dela. V njej se znanost velikokrat izriva na področje onkraj dela in proti delu ter celo v ne-delo.

Ni pa mogoče trditi, da vzroki za to niso tudi v znanosti sami, v procesih njenega razvoja. Prav zaradi tega je ista znanost, ki je človeka privedla na sedanjo stopnjo razvoja civilizacije in kulture, privedla človeka tudi do grozeče ponujajočih se kataklizem. Vse pa zato, ker je vsa dosedanja, predvsem kavzalniška novoveška znanost razvijala v sebi le pragmatični tehnologizem, ta pa je človeka pripeljal na rob bivanjskega prepada. V takih okoliščinah je demokratizem, ki je doslej varoval človeka, zamenjal pogoltni pozitivistični tehnokratizem v svojem najširšem in najbolj napadalnem funkcionalizmu.

Toliko slavljeni novoveški empirizem, ki je znanost speljal le v zanimanje za bivanje ali eksistenco stvari, pojavov in procesov stvarnosti, v iskanje in določanje njihove kavzalnosti v imenu pozitivnih znanosti, od tod pa v masovni industrijski tehnologizem in manipulativni

⁵ To oznako za neposredno prihodnost uporablja A. Toffler, nav. delo.

tehnokratizem, se je danes izkazal za temeljno protislovje nadaljnega človekovega zgodovinskega bivanja, to se pravi za temeljni dejavnik človekove zgodovinske ogroženosti.

V takih okoliščinah pa je rešilen presud od dosedanjega parcialnega kavzalizma in »znanostnega« eksistencializma k odkrivanju in spoznavanju totalnosti stvari, pojavov in procesov, saj je le tako mogoče odkrivati in spoznavati njihovo avtentično (ne le tehnološko uporabo!) bit, bistvo, naravo (torej ne le pragmatične funkcionalnosti in procesualnosti). Dosedanjemu »znanostnemu« eksistencializmu mora potemtakem nujno slediti »znanostni« esencializem kot nadaljnja razvojnodialektično stopnja nekdanjega filozofskega esencializma.⁶

Le kolikor bo človek v prihodnosti sposoben spoznavati totalnosti oziroma bistvenosti stvari, pojavov in procesov stvarnosti, bo tudi sposoben zadržati samega sebe v svoji razvojni zgodovini. Kolikor pa bo nadaljeval dosedanji parcialni kavzalizem in pragmatični tehnologizem, se bo znašel v kataklizmi svoje eksistence, iz katere ne bo več vrnitve.

Kavzalizem in tehnologizem v znanosti pa sta tesno zvezana z manualizmom in industrializmom, saj sta slednja »otroka« take novoveške znanosti. Kakovostna prenova v znanosti je potemtakem mogoča le prek intelektualizacije dela, ki bo povzročila premik od dosedanjega tehnologizma in tehnokratizma k celovitejšemu spoznavanju bistva stvari, pojavov in procesov ter njihovih razvojno eksistenčnih odnosov, saj lahko prav raziskovanje realizacijskega področja pripelje znanost od sedanjega eksistencializma k vse potrebnejšemu esencializmu.

Tega preroda pa ne more opraviti znanost sama iz sebe, temveč le v okviru in iz okvira človekovega dela. Vendar dela, katerega temelj ne bo več manualizacija in industrializacija, temveč vsesplošna intelektualizacija.

Taka vsesplošna intelektualizacija dela pa mora imeti nov in dograjen instrumentalni organon: to pa to ne more več biti logika, temveč resnično »dialektična dialektika«.

A funkcionalni pogoj za intelektualizacijo dela je novo in uspešnejše učenje človeka. To ne more več biti zaseženo ali zgolj v linearnem zapomnjevanju logičnih pojmov ali zgolj v pragmatičnem reproduciranju empiričnih podatkov in njihovih raz-umevkov, temveč v produciranju strukturno in funkcionalno čimbolj celovitih umevkov o pojavih in procesih stvarnosti.⁷

⁶ Pomembno je, da lahko imamo za začetnika takega znanstvenega esencializma K. Marxa, ki je prvi začel s svojim delom preraščati empirizem in pozitivizem družboslovja, s tem da je za vse postavke svojega nauka (npr. delo, človek, kapital itn.) iskal predvsem njihovo temeljno (imanentno) naravo ali bistvo. To je začetek njegove revolucije v znanosti.

Značilno je, da mu učenci pri tem niso sledili, saj so po njem označevano družboslovje največkrat obračali nazaj v empirizem in pozitivizem, to je v zaprt družbeno-razredni pragmatični kavzalizem. To pa je takemu »marksizmu« prineslo veliko znanstvene in moralne škode.

⁷ Gre za hipotezo (ki jo jemljem iz svoje raziskave o pedagoški informatiki), da je treba prvotno stopnjo znanosti, ki jo označuje filozofija in z njo konceptus ali logični pojem, in tudi njeno drugo razvojno stopnjo, ki jo označuje (empirični) podatek o pojavih in procesih stvarnosti, preseči z dialektičnim umevkom kot novim spoznavalnim »instrumentom« današnje znanosti.

Če vsebuje pojem bistvene lastnosti pojavov in procesov stvarnosti in če vsebuje (empirični) podatek kavzalnike parametre stvarnostnih pojavov in procesov, pa vsebuje umevek umovalno dosežene, torej vednostne (ne le posamezne kavzalno raz-umovalne) spoznanje o povezanosti, razvojnosti, nasprotnosti in enotnosti pojavov in procesov stvarnosti.

To je akcijsko središče Buzanovega intelektualnega navora v okviru te knjige. Naslov knjige DELAJ Z GLAVO je označen z zahtevo: DELAJ S CELOVITOSTJO SVOJIH MOŽGANOV! Potemtakem ne le z eno njihovih sposobnosti, z njihovo mneme ali njihovo spominsko sposobnostjo, se pravi s sposobnostjo zapomnjevanja in obnavljanja pojmov, besed, podatkov. Na to smer novega učenja kažejo tudi tematski sonaslovi knjige (navedni kot dopolnilo h glavnemu naslovu): »Uspešnejše branje«, »Hitrejše učenje«, »Ustvarjalno mišljenje«, »Učinkovit študij«, »Boljše pomnjenje« in »Reševanje problemov«.

Vloga teh sonaslovov — ki niso tematizacijski podnaslovi — je sporočilo o novih pogledih in o novi praksi učenja.

Izhodišče je, da sedanje učenje temelji na utrjevanju linearnega spominskega obnavljanja na dele razdeljene snovi, medtem ko je sleherna »učna snov« določena celota in jo je treba s celotno funkcionalnostjo možganov obvladati in vsaditi v celovitost človekovega že prej pridobljenega znanja. To pač zato, ker možgani ne delujejo linearno in parcialno, temveč kot najtesneje funkcionalno povezana celota. In v skladu s to značilnostjo je tudi treba ravnati pri učenju.

Podlaga za tako ravnanje so po Buzanu: branje, mnemični priklic, ključne besede in miselni vzorci. Izraba in povezanost teh pa je strnjena v »njegovi« naravni metodi učenja.

Čeprav se Buzan odvrta od učenja, katerega podlaga je knjiga, pa sam obravnava le tovrstno učenje, kakor da učenje delovnih in drugih gibov, učenja obnašanja, vrednotenjskega učenja ne bi bilo. Seveda pa ni mogoče reči, da njegovo ugotavljanje in praktično vodenje pri učenju — zlasti ker sta podprta z eksperimenti in analizo empirije — nista zelo dobra in kdaj tudi prav presenetljiva: njuni elementi so preprosti in splošno znani, niso pa taki njuni strnjeni sklepi, ki so Buzanova intelektualna lastnina.

To velja zlasti za dve Buzanovi postavki uspešnega miselno produktivnega (torej ne spominsko reproduktivnega!) učenja, to je ključne besede in miselni vzorci. Ti sta tudi os njegovega »novega« učenja, čeprav sta bili po svojih funkcionalnih elementih že tudi doslej dobro znani. Le v celost znanstvene hipoteze in teorije ti dve postavki učenja doslej nista bili postavljeni. Vskakor pa je velika strokovna in praktična zasluga pisca, da se je lotil tega dela in ga tako dobro opravil.

S podstavko o ključnih besedah in postavko o miselnih vzorcih je Buzan presegel dose-danjo parcialno (spominska sposobnost in asociativnost!) in funkcionalno (refleksologija) teorijo učenja ter jo dopolnil s povezovalnim ali integrativnim pojasnilom, ko je na podlagi mnemičnih eksperimentov in analize praktičnega učenja ugotovil, da se uspešno učenje ne gradi niti na parcialnosti mnemičnega podatka niti na funkcionalnosti asociacij ali delovanja možganov, temveč na pluralizmu mnemičnih mikrosistemov; začetek njihove strukturacije so ključne besede na podlagi mnemičnega priklica, na vrhu pa so miselni vzorci, ki nimajo svojega funkcionalnega kraja, saj se nenehno dograjujejo, se med seboj povezujejo in ustvarjalno dopolnjujejo. Prav v okviru miselnih vzorcev pa se reproduciranje celosti gradiva že preveča v njegovo ustvarjanje, saj temelj takega učenja ni mnenje, temveč misel.⁸ Ta pa je pogoj za

⁸ Razvijanje in utrjevanje človekove mnemične sposobnosti je temelj vseh dosedanjih teorij učenja. Zasluga T. Buzana, ki izhaja iz opaznih zakonitosti psihofiziološkega delovanja možgan, pa je, da za podlago učenja postavlja temeljno naravno funkcijo možgan, to je povezovanje podatkov in priklicevanje teh podatkov skozi proces delovanja možganov kot celote; v tem sta narava in vloga mišljenja. Torej gre pri Buzanu za mišljenjsko teorijo učenja v nasprotju z dosedanjimi »mnemijskimi« nauki.

sleherno intelektualizacijo dela, ki postaja danes tako imperativna in ki vsebolj zahteva, da se dosedanji vek spominjanja prerodi v vek mišljenja.⁹

To novo ali — po Buzanu — »naravno« učenje pa tudi uspešno rešuje dilemo, pred katero smo danes, ko se zaklad znanja vsaka tri leta poveča za toliko, kakor se je doslej v pet tisoč letih (kakor ugotavlja uvodničar dr. Pečjak), metode učenja pa ostajajo še naprej take kakor »pred petdesetimi ali sto leti«.

Tu pa ne gre več za vprašanje učenja, njegove teorije in znanosti o njem, temveč za vprašanje pedagoške stroke, ki se ukvarja z učenjem kot razvojno-intelektualnim procesom in njegovo pedagoško aplikacijo v okviru vzgajanja in izobraževanja. Ta pedagoška stroka je didaktika.

Izziv didaktiki

Ni pretiravanje, če rečemo, da znane krize v sodobnem vzgajanju in izobraževanju nastajajo tudi zaradi didaktike in uresničevanja njenega nauka v praksi. To pač zato, ker je didaktika najbolj zakrnel element v okviru vzgajanja in izobraževanja, ki je nastal z njuno meščansko skolarizacijo ob menjavi prejšnjih družbenogospodarskih vekov in ki je v temeljih še danes prav tak, kakršen je bil ob svojem nastanku. Izkušnje pa kažejo, da so vse dosedanje »šolske reforme« propadle v svoji funkcionalni celosti prav zaradi nereformnosti didaktike. Tako je še danes!

Ob tem pa ni mogoče reči, da ne vre tudi v današnji didaktiki. Toda — na nepravem ognjišču!

Znano je, da se je novoveška didaktika, katere oče je bil J. A. Komenski, rodila iz Lockovega empirizma in Baconovega nauka o induktivni metodologiji, to se pravi, iz gnoseologije senzualistične empiristične filozofije.

Kot taka se je v naslednjih stoletjih tudi razvijala in modificirala ter se vse do danes ohranila v pedagogiki vzgojnoizobraževalnega empirizma in empiričnega modela učenja »Preglej — Vprašaj — Preberi« (SQR — Survey, Question, Read), ki je bil v času nastajanja in oblikovanja vsekakor zelo napreden v primerjavi s srednjeveškim modelom učenja, ki je bil: Poslušaj — Veruj — Ponavljal!

Didaktika kot teorija poučevanja (ne le pouka, saj je poučevanje lahko tudi zunaj pouka) je bila potemtakem že od vsega začetka najtesneje povezana tudi s teorijo učenja. Danes celo bolj kot kdajkoli doslej. To pa zaradi današnjega tehnologizma, ki je neizmerno obogatil zaklad znanja o stvarnosti, ko se je ves usmeril v eksploatacijo njenih pojavov in procesov, medtem ko današnji antropologizem in ekologizem zahtevata kar največje varovanje stvarnosti. V tej povezanosti pa se tudi teorije učenja iz svojih dosedanjih mehaničnih in ergoloških ali storilnostnih usmeritev (ki so po meri tistih, ki imajo v rokah produkcijska sredstva in so od njih odvisne proizvodjalne sile ter jim nadvse strežeta današnji tehnologizem in tehnokratizem!), vse bolj obračajo v kreativnostno smer.

⁹ Buzanova mišljenjska teorija učenja pa ni voluntaristična. S tem tudi ni vódena in ni ovešana z moralizmi o pridnosti in dolžnosti vztrajnega in nenehnega ponavljanja, temveč je zato, ker se naslanja na naravno povezovalne ali strnjujoče se procese delovanja možganov, vsa svobodna in globoko motivacijska. Le takšna pa lahko pomaga pri razvijanju intelektualizacije dela; tega druge dosedanje teorije učenja ne morejo. Seveda ima vse to tudi določeno družbeno ozadje, saj »trde« družbe zahtevajo nenehno spominjanje doseženega in danega, medtem ko čedalje bolj »mehke« oblike družbenega življenja, ki se porajajo, spodbujajo in zahtevajo vse bolj svobodno mišljenje in učenje na takšni podlagi.

Buzanova teorija »dela z glavo« je prav gotovo ena takih teorij učenja, zaenkrat nemara edina, ki je konceptualno prepričljiva in metodično dodelana. Ravno v tem pa je njen izziv dosedanji didaktiki, saj je model Buzanove teorije učenja (če ga poskusimo formulirati!): Razmisli — Miselno dalje razvij — Sprejmi novo!

Pri tem pa so element prvega člena priklici prejšnjega znanja in iskanje ključnih besed iz novega; element drugega je trening v priklicevanju in oblikovanju novega znanja; element tretjega člena pa je ustvarjalna strukturacija miselnih vzorcev.

S to in tako teorijo učenja kot konceptualno podlago za nauk o poučevanju pa Buzan spodbuja prerast dosedanjega filozofsko-gnoseološkega, učnosnovnega, psihološko-učenjskega (lerninškega!) in znanjsko-storilnostnega snovanja didaktike v antropološko-ekološko utemeljeno in mišljenjsko-kreativnostno smer didaktike.

Katera pa je temeljna značilnost takšne presegajoče in nove didaktike, ki njen nastanek in oblikovanje na eni strani izziva Buzanova mišljenjska teorija učenja, na drugi pa celotne eksistenčne, znanostne, proizvajalne in družbene razmere današnjega časa?

Prav njena antropološka usmerjenost. To značilnost lahko namreč največkrat razločimo iz Buzanovih pogledov na učenje.

Eden izmed Buzanovih pogledov je, da se odvrča od učno snovnega koncepta didaktike, s katero se didaktika začne oblikovati in doseže svoj vrh in padec ter zablodo v znanem formalizmu in intelektualizmu oziroma v didaktičnem materializmu. Po tem pojmovanju je začetek in konec vse didaktike učna snov.

To je razumljivo, saj se nastajanje in razvijanje didaktike ujema s prvimi eksplozijami znanja in potrebami po njem (mlada buržoazija, nastajanje novoveške proizvodnje). Ker pa je to hkrati čas filozofsko-znanstvenega empirizma, je to tudi znana empiristična didaktika; to potrjuje dejstvo, da se je J. A. Komenski kot oče didaktike oprl na Lockeovo senzalistično filozofijo in Baconovo empirično metodologijo. Vsa njegova didaktika je usmerjena k učni snovi in k učitelju ter njegovemu delu kot posredniku te učne snovi. Buzan se odvrča od te didaktike, ko jasno pravi, da mu gre za metodo učenja, »ki še malo ni podobna empiričnemu modelu učenja: Preglej, vprašaj, preberi!« (str. 21).

Veliko težje kot od učnosnovno krojene didaktike pa je Buzanove racionalne o uspešnem učenju ločiti od današnje storilnostne didaktike, ki je značilno psihološko snovana na nauku o metodah in tehnikah uspešnega učenja.¹⁰

Storilnostna didaktika, ki je zgolj različica klasične učnosnovne Komenskijeve didaktike, podprta z »najnovejšimi« izsledki enih in drugih psiholoških teorij učenja, in ki ustreza zelo razviti parcialni shemi dela oziroma proizvodnje, je namreč še zmeraj koncipirana tako, da je njena temeljna postavka učna snov, ki jo mora učenec storilnostno, to se pravi, učnosnovno-reproduktivno obvladati. Učitelj je po tej didaktiki še zmeraj vzdrževalec znanega šolarskega prastrahu pred preverjanjem znanja, dosežene ocene pa so še zmeraj učenčev »fatum« za njegovo nadaljnje življenje in delo. Kakor ta didaktika izhaja iz parcializacije današnjega industrijskega dela, tako ga tudi potrjuje in nosi, saj temelji le na spominsko-reproduktivnih sposobnostih učenca, h katerim se tudi usmerja, in na najbolj uspešnih metodah njihovega uresničevanja v procesu izobraževanja.

Buzan postavlja s svojo teorijo učenja temelje za mišljenjsko-kreativno didaktiko. Ni mogoče reči, da takih poskusov ni že v učnosnovni in storilnostni didaktiki, a doslej ni bil še noben tako uspešen, kot so pričakovali, ker temeljijo na učni snovi ali pa na učenčevih učnoponavljalnih sposobnostih oziroma storilnostnih dosežkih. S tem pa temelji na učitelju kot družbeno zapriseženemu varuhu in zakonitemu posredovalcu učne snovi, ki je edini pristojen za preverjanje učenčevega znanja; pri tem je učenec največkrat sicer deklarativno vključen kot subjekt, a je v resnici izključen povsod, kjer

¹⁰ Storilnostno didaktiko poznamo tudi pri nas. Začetek te didaktike pomeni pri nas uporaba testov inteligentnosti in razvoj testov znanja. Kasneje se je ta didaktika pri nas razdelila na značilno psihološko in značilno pedagoško smer. Prva ostaja pri razvijanju in uporabljanju storilnostnih testov. Druga se razvija v curricularno smer. Zasluga druge smeri te didaktike je, da nismo tako zelo zašli v psihološko testomanijo kakor marsikje drugje.

bi njegova mišljenjska kreativnost utegnila rušiti koncept takšne didaktike; ali drugače povedano tradicionalno oblast učitelja nad učencem in njegovim vzgojnoizobraževalnim napredovanjem.

Izhodišče in temelj mišljenjsko kreativnostne didaktike pa je učenec s svojimi različnimi sposobnostmi in njegovo ustvarjalno mišljenje, ne pa ustvarjalno ponavljanje naučene učne snovi. Učna snov ima po tej didaktiki vlogo evokatorja učenčevega ustvarjalnega mišljenja, ni pa kalup za pedagoško sankcionirano ponavljanje posredovanega. Potemtakem ne gre za to, da se učiteljevo poučevanje in učenčevo učenje konča pri naučeni učni snovi (to je temeljni cilj in namen učnosnovne in storilnostne didaktike), temveč za to, da se razvije in prelije učenčevo celovito strnjevanje ali globalno sintetiziranje že doseženega znanja in novo kreativnostno razvijanje tega znanja v smeri, ki jih še ne poznata ne učitelj ne učenec. Gre potemtakem za preseganje didaktike znanega z didaktiko neznanega, prihajajočega, novega, mogočega, ustvarjalnostnega.

Vse to pa pomeni tudi zaton didaktike pedagoškega tekočega traku po šolah in je znanje novega didaktičnega veka, ko didaktika ne bo več pedagoška stroka, ki poučuje učitelje o metodah in oblikah poučevanja različnih učnih snovi, temveč interdisciplinarna vzgojnoizobraževalna stroka, ki govori učiteljem, kako naj poučujejo (bolje: vodijo, usmerjajo) učence.

Poudarek je potemtakem z učne snovi prenešen na učenca, na njegovo učenjsko delo, intelektualne značilnosti, nanj kot na delujočega in ustvarjalnega celovitega človeka, ne pa kot na intelektualno in socialno statusno diskriminiranega učenca.

Razlogov, zakaj je tak premik v današnji didaktiki nujen, je več. Eden temeljnih je gotovo v tehnoloških značilnostih današnjega dela. Sparcializirano repetitivno delo (tekoči trak) se vse bolj umika celovitemu in ustvarjalnemu delavčevemu ravnanju, boljše, vodenju in obvladovanju proizvodnega procesa. Pri tem se dosedanje sparcializirano repetitivno znanje kaže kot ničev v primerjavi z zahtevanim in celovitim obvladovanjem določenega področja znanja.

Drug razlog je v danes preseženem kultu knjige. Na tem kultu sloni vsa dosedanja didaktika kot »didaktika knjige«, natančneje, učne knjige, kakor da so lahko najboljše učne knjige ali učbeniki zadosten zaklad in vir informacij, ki jih današnji izobražujoči se (ne: učeči se) človek (ne: učenec) nujno potrebuje za svoje delo. Didaktika knjige se namreč ne more znebiti svoje linearnosti zapomnjevanja in repetitije. Prav to je pa tisto, zaradi česar je taka didaktika danes mrtva in neplodna. Odtod prava revolucija, ki zahteva odpravo didaktike-knjige in postavitev didaktike-dela, saj je treba didaktiko knjige, ki je v bistvu didaktika ponavljanja tujega možganskega (miselnega) dela, zamenjati z didaktiko uvajanja, usmerjanja, usposabljanja lastnega možganskega dela. Pri tem pa se tudi v temelju spremeni didaktična vloga učitelja. Ta ne more več biti varuh ponavljanja iz knjige in njenih informacij, temveč je usmerjevalec v čim večje in številnejše vsesmerne zbiralnike in oddajnike ter zaklade današnjega znanja; potemtakem je bolj izobraževalni informator kakor podukovalec in omejevalec izobraževanja na obseg učbeniškega znanja. S tem pa je tudi čedalje manj razsojevalec in ocenjevalec učenčeve repetitije učne snovi, pač pa je čedalje bolj razvijalec učenčeve mišljenjske, problemske ustvarjalnosti. Knjiga kot nosilec učne snovi se mora potemtakem vse bolj umikati učencu kot nosilcu ustvarjalnih miselnih sposobnosti za nastajanje novih knjig in novega, vse bolj mišljenjsko ustvarjalnega ali intelektualiziranega dela kot značilnosti veka »možganske« (ne strojne) produkcije, ki je pred nami.

Ena izmed sestavin te značilnosti novega človekovega dela je tudi odmik od dosedanjega tehnologizma. Storilnostna didaktika kot njegov otrok je učence vodila predvsem k obvladovanju sposobnosti za eksploatacijo narave, kar je tudi privedlo do današnjih zaostrenih ekoloških razmer. Prihajajoči vek si prizadeva za odstranjevanje doseženih kataklizmičnih »ekoloških šumov« v produkciji, temu pa mora slediti tudi izobraževanje mladih rodov. Odtod nova smer v didaktiki, to je didaktika razvijanja, razvidevanja in varovanja narave, ki je v

nasprotju z didaktiko brezobzirnega izkoriščanja s pomočjo razkrivanja posameznih kavzalnosti za njene pojave in procese.

Taka usmerjenost pa v dosedanji didaktiki vse bolj odpravlja njeno temeljno in aliencijsko naravo in vlogo, ki je v njenem posredništvu ali marketinštvu učiva, znanja, informacij. Kakor si danes nasplošno prizadevajo, da bi postavili ostre meje marketingu, ki se vse bolj bohotno razrašča kot posrednik med človekom in proizvodnjo, tako mora podrobno obveljati tudi za didaktiko, kolikor se je razvila v tak razbohoteno pedagoško-marketinško stroko (današnja učna tehnologija).

To pa tudi spreminja didaktiko iz pedagoškega poučevanja (ne le pouka kot ene izmed oblik poučevanja) v interdisciplinarno stroko samoizobraževanja, bolje, delovnega usposabljanja, v katerem ni več shizme med umskim in ročnim delom. Ta didaktika pa ne more stati zunaj dela ali onkraj njega, torej ne more biti didaktika izobraževanja za delo, temveč didaktika izobraževanja v delu in z delom. To pa zato, ker le v didaktiki izobraževanja z delom in v delu učenec, človek ni odtujen od dela, kar se mu še zmeraj dogaja v didaktiki izobraževanja in usposabljanja za delo.¹¹

Ni namreč več dovolj, če se izobražujemo in usposabljammo za razumevanje dela (v resnici pa ostajamo zunaj njega), temveč se vse bolj kaže potreba po izobraževanju in usposabljanju za umevanje narave in človekovega dela v njej. Temeljni pogoj za to pa je vstopanje v naravo in delo, življenje v njima, izobraževanje in usposabljanje z njima in v njima.

Na koncu ne smemo pozabiti ali prezreti, da je dosedanja didaktika »hči« sholarizacije vzgoje in izobraževanja ter delovnega usposabljanja, s tem pa tudi »hči« njune državne ali različne družbene institucionalizacije. Torej je pristojna določevalka vsebine in načinov izobraževanja ter njegova vsebinska in tudi socialna odbiralnica ter razredna zamejevalka. Slednjič je služabnica družbenega razreda, ki jo je rodil in razvijal vse do danes z isto samoohranjevalno) socialno-razredno direktivo: *izobraževati tako in toliko, kakor in kolikor je potrebno za produkcijo!*

V novi didaktiki pa dobiva osrednje mesto človek, njegove potrebe in njegovi interesi, da se ne glede na didaktične kašipote in zamejitve ter odmejitve svobodno seznanj z vsem dostopnim znanjem o naravi, o samem sebi in o družbi. Etastičnost se v tej didaktiki zamenjuje s demokratičnostjo in samoupravnostjo. Izobraževanje ni več monopolna lastnina države ali družbe in njunih ustanov ter struktur, temveč je potreba, interes, neodtujljiva pravica pa tudi dolžnost človeka kot rodovnega, individualno-socialnega in družbenopolitičnega bitja. Torej kot totalno razvitega osebnostnega bitja, ki svobodno dela in se svobodno združuje. To pa je velik korak k razodtujevanju izobraževanja z novo didaktiko, ki mora rasti iz vseh teh novin in pripomoči pri osvobajanju človeka z izobraževanjem v delu in z delom.

Z vsem tem pa se nova didaktika rešuje iz antihumanizma in manipuliranja, ki ju je vanju potegnila sholarizacija izobraževanja učne snovi ter poučevalni hin učnih metod. Danes je potemtakem nujna desholarizacija didaktike, saj šola ni več edini vir in medij izobraževanja in znanja. Celó vse bolj sporen je, saj rabi za vodenje in cementiranje znanja v imenu »višjih« državnih ali določenih družbenih namenov, ne pa toliko za nenehno posodobljanje zunaj že kar tradicionalnih »šolskih reform«. Prav v tem, da se didaktika tako zelo navezuje na državni ali družbeni establishment, manj

¹¹ To pa zato, ker obstaja pri izobraževanju za delo določena shizma med izobraževanjem na eni strani in delom na drugi strani. Izobraževanje za delo tako v resnici rabi izobraževanju od dela, v izogib delu, ker je tako izobraževanje v bistvu izobraževanje za ročno delo, torej za manualizacijo dela, ne pa (hkrati) za njegovo intelektualizacijo.

ali skoraj nič pa na skokovit razvoj kreativnega dela, je vsa njena današnja usoda.

To usodo si še sama slabša, ko si prizadeva, da bi uresničila določene institucionalne namene izobraževanja, ne pa delovnih in vrednostnih funkcionalnih ciljev. Prizadeva si potemtakem za določene modele znanja, ne pa za izobraževanje, razvijanje in usposobljanje, da bi si človek sam po potrebi in po interesu pridobil določeno znanje v današnjih vse bolj bogatih informacijskih virih.¹²

KAJ PA NAŠA PREOBRAZBA?

Nenavadno je slišati trditev iz uvoda h knjigi DELAJ Z GLAVO, v kateri je rečeno, »da se vsaka učinkovita (šolska reforma — op. F. P.) začenja z reformo učenca« (str. 8). Kako namreč »reformirati« učence in kaj naj sploh predstavljajo »reformirani učenci«? Po znanju, vzgoji in izobraževanju »reformirani« učenci so vendarle zaželeni rezultat vseh šolskih reform, ne pa njihov pogoj in začetek.

Pa vendar! Ta zapisano-zarečena misel ima to nadvse pomembno sporočilno jedro, da morajo biti vse šolske reforme usmerjene k idealnemu cilju, to je v oblikovanje spremenjenega odnosa otrok, mladostnikov in odraslih do svoje vzgoje in izobraževanja, ne pa v kakršnokoli drugo pragmatično namenskost: večja in prava idejnost, domoljubnost, več delovnega znanja, boljša poklicna usposobljenost, ustrežnejša kadrovska pokritost proizvodnje ipd.

Temeljni pogoj za tak idealen cilj vsake šolske reforme pa ni nova šolska vzgojno-izobraževalna mreža, niso novi vzgojno-izobraževalni programi, niso nove organizacijske sestavine šole in šolanja, ni novo financiranje vzgoje in izobraževanja, temveč so nove metode pedagoškega, to je vzgojno-izobraževalnega dela z otroki, mladostniki in odraslimi.

Vse kaže, da smo prav to »didaktično os« sleherne šolske reforme v naši današnji preobrazbi vzgoje in izobraževanja na socialistični samoupravni podlagi prezrli in morda celo zavestno zanikali njeno vlogo ter jo prepili s prav takšnimi pragmatičnimi in drugotnimi sestavinami, o kakršnih je pravkar tekla beseda. Resnično revolucionarni *lógos* naše današnje preobrazbe nam je izvotlil šolsko-organizacijski pragmatizem in produkcijski tehnokratizem. Njena konceptualnost se je pomešala z njeno sporno zakonsko normativnostjo. Glas pedagoške misli in izkušnje iz prakse sta ostali povsem nepomembni. Odločujoč dejavnik je postal izvedenski voluntarizem.

Toda vse to ne more spremeniti delovanja nakazane zakonitosti, da vsaka sprememba vzgoje in izobraževanja stoji in pade z novo vzgojno-izobraževalno metodo, torej z novim in drugačnim delom učitelja oziroma z novim in drugačnim delovnim položajem učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu.

¹² To je didaktika, ki človeka poučuje oziroma usposablja, da si zna sam najti informacije o pojavih in procesih, ki jih deli ali išče v dani izobraževalni okoliščini. Tako si danes vse bolj stopata nasproti didaktika učne knjige in didaktika informacijskih virov, to je didaktika pedagoške komunikacije in didaktika znanostne informacije. Ta »menjava« didaktik postaja tembolj nujna zaradi jutrišnjega razvoja povsem novih znanostnih področij (ki jih danes še ni mogoče »zdidaktizirati«): mikroelektronika, kozmična tehnologija, aquakultura, genetska tehnologija ipd.

V bistvu gre potemtakem za to, da didaktika otrokom, mladostnikom in odraslim v procesu vzgojno-izobraževalnega dela ne bi posredovala »zdidaktiziranega« znanostnega znanja, temveč bi jim tako avtentično znanje posredovala s pomočjo uvajanja v delovanje in eksploracijo današnjih informacijskih sistemov znanosti in tehnike, kulture in ekonomike.

Posredovanje »zdidaktiziranega« znanostnega in tehničnega, kulturnega in ekonomskega sodobnega znanja je namreč danes največji pedagoški anahronizem in temeljno protislovje današnje didaktike, in sicer zaradi odprtih možnosti za neposredno vstopanje in uporabljanje sistemov vseh takih informacij. Zlati vek dosedanje »pedagoške« didaktike je vek, ko je bil učitelj edini in temeljni »informacijski center« znanosti, tehnike, kulture in ekonomike. Danes učitelj to ni več, pač pa so to veliki infosistemi s kompjuterskimi obsegi in zmogljivostmi.

Če novi lógos neke preobrazbe vzgoje in izobraževanja gradimo ali izvajamo tako, da ga zamejujemo na novo vzgojno-izobraževalno mrežo in na nove programe in učbenike zanje, pomeni to isto, kot če novo vsebino brez haska prelivamo v stare in odslužene posode, to je v stare in odslužene vzgojno-izobraževalne metode in narobe. Če nova, reformirana vzgojno-izobraževalna vsebina ne zahteva novih in ustrežnejših vzgojno-izobraževalnih metod, je to gotovo znak, da vsebina ni neoporečno preobrazena. Torej je vselej nujna hkratna reforma vsebine in oblik, materije in njene forme, ne pa le ene ali le druge, pa tudi ne zdaj ene in potem druge. Povezovanje izobraževanja z delom samo na sebi še tega ne zagotavlja, prej škodi, saj se stare in presežene, značilno poukovne ali »šolske« metode prenašajo na področje vzgoje in izobraževanja z delom in v delu. In razdiralni »kratek stik« je v okviru takšne »reformne« neogiben.

Uspeha še tako dobro zasnovane preobrazbe vzgoje in izobraževanja potemtakem ne more zagotoviti le preorganiziranje njunega objektivnega dejavnika (učni programi, učbeniki, mreža, ipd.), saj je treba vselej delovno preobraziti tudi subjektivni dejavnik. To pa sta učenec in učitelj s svojo vzgojno-izobraževalno akcijo.

Stroka, ki razčlenjuje vprašanja učenčeve in učiteljeve vzgojno-izobraževalne dejavnosti, je didaktika. Pri sleherni reformi ali preobrazbi vzgoje in izobraževanja gre potemtakem hkrati in nujno tudi za preobrazbo te vede oziroma stroke.

To je pa dejanje, na katerega v okviru naše današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja na socialistični samoupravni podlagi doslej nismo niti pomislili. A vendar je pred nami kot neizprosena *conditio sine qua non*, saj z didaktiko, ki sta jo zahtevali proizvodnja in znanost mlade buržoazije (J. A. Komenski), ne moremo zadovoljevati velevnosti in zahtevnosti preobrazbe vzgoje in izobraževanja mladega socialističnega samoupravljanja, njegove celovite družbene reprodukcije. S tako didaktiko tudi ne moremo slediti razvojnim potem današnje znanosti. In v čem bi se morala spremeniti, se pravi preobraziti naša današnja didaktika? Naštejmo nekaj takih postavk.

— Didaktika danes ne more biti veda in strokovno področje oblik in metod ter tehnik učiteljevega podajanja učne snovi, torej področje, ki preučuje in posreduje zakonitosti poučevanja, temveč mora postati, biti tudi področje vodenja otroka, mladostnika, odraslega v celovitem šolskem in zunajšolskem, se pravi institucionalnem in celotnem funkcionalnem (ne le prostočasnem) vzgojno-izobraževalnem (ne le poukovnem) delu.

— Današnja didaktika mora biti usmerjevalno zasnovana v odnosu do učitelja (da mu zbuja njegovo lastno vzgojno-izobraževalno ustvarjenost) ne da mu le posreduje tujo) in v odnosu do učenca (da ga ne zgolj klasificira in selekcionira na temelju doseženega reproduciranega znanja): usmerjati ga mora v lastno vzgojno-izobraževalno dejavnost, torej ne le v konsumacijo, temveč predvsem v produkcijo znanja.

— Danes se didaktika ne sme več opirati na učiteljeve artefaktne metodične situacije, temveč na zakonitosti naravnega delovanja človekovih možganov in na zakonitosti naravnega človekovega učenja (na kar posebej

opozarja T. Buzan v svoji knjigi). To pomeni, da mora biti antropološko utemeljena in interdisciplinarno razvijana, ne pa zgolj pedagoško.

— Didaktika ne more biti veda, ki preučuje oblike in metode podajanja zgolj umskega znanja in izkušenj drugih, temveč strokovno področje, ki prek učiteljeve pedagoške védnosti vodi otroke, mladostnike in odrasle k učenju in razvijanju novega znanja in novega dela. Biti mora potemtakem delovno kreativnostno usmerjena, ne le znanjsko reproduktivno oziroma storilnostno.

— Danes didaktika ne more biti obravnavalno zamejena na podajanje intelektualnega znanja, se pravi na izobraževanje (še manj le na šolski pouk), temveč razširjena tudi na usposabljanje in permanentno izpopolnjevanje delovnega izobraževanja in delovnega usposabljanja.

— Bolj kot strokovno področje preučevanja oblik in metod učiteljevega posredovanja učne snovi mora biti danes didaktika strokovno področje vodenja otrok, mladostnikov in odraslih pri samoizobraževanju.

— Danes didaktika ne sme temeljiti le na propedeutiki in gnoscologiji kakor doslej, temveč vse bolj na metodiki raziskovalne metodologije, to se pravi, ne toliko na zakonitostih posredovanja starega znanja, pač pa bolj na samostojnem iskanju novega znanja.

— Sodobna didaktika se mora odvrniti od svojih dosedanjih temeljev v empirističnem kavzalizmu, ki jo vodijo v znanjski parcializem in pragmatizem ter podrejenost tehnokratizmu in rušenju ravnotežja v naravi, saj se mora vse bolj usmerjati k razvijanju dialektično celovitih védnosti o naravi, človeku in družbi, ker le z njimi lahko zagotavlja večjo varovanje narave in večjo osvobajanje človeka pred današnjim antiekonoškim tehnologizmom.

— Od dosedanjega izobraževanja za delo (pragmatizem, tehnokratizem) se mora nova didaktika spremeniti v stroko za izobraževanje z delom in v delu, saj prvo pomeni izobraževati za delovno in družbeno »nadsfero« zunaj in onkraj dela, drugo pa pomeni danes vse bolj potrebno reintegracijo izobraževanja in dela, pri čemer je znanje v delu, ne pa ob delu, zunaj oziroma nad njim (tehnokratizem).

— Tematizacijski znak današnje didaktike morajo biti celoviti strukturni modeli prirodoslovnih, antropoloških in družboslovnih znanosti, ne pa posamezne »branše« produkcije ali poklicnih usmeritev in smeri. Ne gre namreč le za didaktiko usposabljanja za delo, temveč za didaktiko izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja v delu in z delom.

— Dodanašnje didaktiko le deloma poznavalne empirične kavzalnosti pojavov in procesov stvarnosti ter lerniškega voluntarizma, usmerjenega predvsem v kvantiteto znanja, je treba zamenjati s sodobno didaktiko celovite umovalnosti bistva pojavov in procesov stvarnosti ter samomotivacijske ustvarjalnosti, usmerjene v vse večjo kvaliteto znanja.

— Didaktiko različnih moralizmov učenčevega učenja mora danes zamenjati didaktika naravnega možganskega procesualizma, saj je le z njo mogoče odpravljati manipuliranje in nehumanizem prve.

— Didaktiko poučevanja za mišljenje in delovanje ljudi v »monizmih« velikih družbenoprodukcijskih sistemih je treba zamenjati z didaktiko mišljenja in delovanja ljudi v pluralizmu manjših socialno-delovnih sistemih

(samoupravljanje). To pomeni, da je didaktiko enotnega izobraževanja treba preobraziti v didaktiko izobraževanja, ki ga diferencirajo različni znaki. To pa zahteva, da vzgojno-izobraževalno delo v novi didaktiki ni obdelano le z vidika občega, temveč tudi z vidika posebnega, pa tudi značilno posameznega (individualiziranje).

— Didaktiko današnjega »onesnaževanja vzgoje in izobraževanja« (pragmatizem, tehnokratizem, manipuliranje, izkoriščanje, ideologizmi, faktografizem, intelektualizem itd.) je treba preoblikovati v didaktiko njenega »ekološkega« očiščevanja: osvobajanje, razodtujevanje, identificiranje, samoupravljanje.

— Didaktiko šolskega poučevanja kot univerzalnega institucionalnega sistema (trga) za izmenjavo znanja in življenjskih dobrin (zaposlitev, višina plače) kaže zamenjati z didaktiko svobodnega funkcionalnega pridobivanja (samoaktivnost) izobrazbe preko informacijskih virov najnovejšega znanja iz današnje znanostne in produkcijske sfere. To pa pomeni, da je dosedanjo zoženo pedagoško didaktiko treba zamenjati z razširjeno informacijo didaktiko.¹³

— Didaktiko odnosa med učiteljem in učencem, ki je določena odsevna podoba dosedanjega družbenega »kapitalskega odnosa« (subjek-objekt), je treba preseči z nakazujočimi se novimi družbenimi odnosi človek-človek

¹³ Sicer pa je tudi oznaka »informacijska didaktika« sporna, saj označuje le novi vir za didaktično udejanjanje, ne pa nove vsebine in predvsem ne nove metode, po čemer pa je didaktika predvsem to, kar je, to je nauk o poučevanju oziroma o metodah in tehnikah izobraževanja. Če je didaktika po vsebini ostala od začetka do danes učnoprogramska, po viru pa učbeniška ali knjižna, pa je glede na glavni sklop svojih metod in tehnik prešla od opisovalne (gnoseološke) stopnje (kjer je njena podlaga pojem) do takšne razlagalne stopnje, kjer je njena podlaga empirični podatek. Toda danes je treba vse te tri temeljne postavke didaktike, to je vsebino, vir in metodo, pripeljati na novo razvojno raven. Toda katero? Morda bi za njeno problemsko in tematizacijsko sestavo, ki oblikuje vsebino, lahko razglasili nauk o curriculumih. Za problemsko in tematizacijsko sestavo, ki obravnava vir, pa informatiko. In za problemsko ter tematizacijsko sestavo, ki je njeno bistvo metoda, hermenevtiko. Zadnje tembolj upravičeno, ker sta v današnjem izobraževanju presežena deskriptijska in eksplikacijska stopnja in se namesto njiju čedalje večkrat pojavlja potreba po vodenju v razumevanju, umevanju bistva stvari, pojavov in procesov stvarnosti, kot nadgrajenosti doslejnjega njihovega miselnega opisovanja in empirično-kavzalnega pojasnjevanja, razlaganja. To pa kaže, kako se današnja didaktika ali odpravlja ali nadgrajuje z naukom o curriculumih (vsebina plus metodični napotki), z informatiko in s (pedagoško) hermenevtiko. (Seveda je to le podmenska misel, ki bi jo kazalo korektno teoretično in aplikativno obdelati. Tembolj, ker danes ne zadostujeta več pojmovna reflektivnost stvarnosti (didaktika Komenskega) in njena empirična razloženost (didaktika učne tehnologije), temveč je bolj in bolj potrebna njena čimbolj celovita (dialektična) doumjenost, torej didaktika umovalnosti. Hermenevtika pa je prav nauk o vodenju v adekvatno razumevanje, boljše umevanje bistva, stvari, pojavov in procesov.

Vse to pa pomeni, da gre danes ali za odpravo didaktike in njeno nadomestitev vsaj s tremi samostojnimi in za uresničevanje vzgojno-izobraževalnega dela pomembnimi nauki, ki so: nauk o curriculumih, nauk o informacijah ali informatika in nauk o poteh razlaganja, razumevanja ali hermenevtika; ali pa pomeni, da gre za novo in razvitejšo strukturacijo didaktike z omenjenimi tremi temeljnimi področji v njenem tematizacijskem in raziskovalnem okviru.

Kriza današnje didaktike namreč izvira predvsem iz njene tematizacijske monolitnosti, ki se kaže tako, da želi vsa vprašanja izobraževanja (deloma tudi vzgoje) reševati na isti ravni in le s pedagoškega vidika, ko je pa na dlani, da se danes posamezne sestavne problematike že osamosvajajo (v njenem okviru ali že tudi zunaj njega, npr. curricularna teorija, učna tehnologija, dokimologija in še kaj), in zahteva vse bolj široko in poglobljeno medznanstveno tematiziranje teh in drugih vprašanj. Didaktika se skuša s svoje strani današnjega nauka preroditi v vedo s tem, da si nadeva novo ime — didaktologija.

(socializem, samoupravljanje), torej s kakovostno novim didaktičnim odnosom v okviru vzajemne ustvarjalnosti med obema pedagoškima subjektoma v vzgojno-izobraževalnem procesu.



Na koncu ne smemo pozabiti, da so tudi te razlike postavke »nove« didaktike vzete iz miselnega vzorca. Toda ta miselni vzorec se je piscu tega zapisa oblikoval med pisanjem.¹⁴ Ob tem lahko torej ugotovimo in kritično pripomnimo, da je avtor knjige DELAJ Z GLAVO premalo poudaril, da so miselni vzorci tista naravna funkcionalna posledičnost delovanja možganov, ki niso njihova statična enkratnost ali njihova zaključena nastalost, temveč njihova nenehno oblikujoča se integrirana ali celostna procesual-

Vse bi bilo prav, če bi danes v resnici še zunaj šlo za nujno potrebno didaktiziranje vzgojno-izobraževalne snovi, to je za spreminjanje iz znanostne avtentičnosti v »nove« didaktične vsebine in oblike. Dokler je bil učitelj s knjigo osnovni vir znanja, je bilo to potrebno. A danes, ko teče zveza med znanjem in njegovim porabnikom neposredno prek različnih informacijskih sistemov, je didaktiziranje znanja povsem odveč in celo škodljivo, saj ga potvarja in umetniči ter z njim nedovoljeno in zgrešeno metodično »trži«.

To pa pomeni, da ne gre več za značilno didaktično posredovanje vzgojno-izobraževalne snovi, temveč za razlaganje, za usmerjanje in vodenje v razumevanje te snovi. Prav s temi vprašanji pa se ukvarja hermenevtika. V našem primeru in po naši misli naj bi se s temi vprašanji ukvarjala — pedagoška hermenevtika.

Drugače povedano, celotno vzgojno-izobraževalno delo v okviru šole (pa tudi zunaj nje), saj se to zgleduje po šoli, npr. izobraževanje odraslih ipd.) je z didaktiko doživelo takšno in tolikšno artifaktiziranje, da je postalo za današnji čas bolj ali manj neuporabno (odtod toliko njegovih »edino pravih« reform). To pa zato, ker je postalo tako zelo zlinealizirano, da se je po njem oblikovala celotna civilizacija in kultura zadnjih »sholariziranih« vekov. Prezrto ali celo grobo zavrženo pa je bilo tisto, kar ima človek v sebi po svoji naravi ali biti (npr. procesualnost mišljenja v integrativnih miselnih vzorcih ipd.). Enako je bilo z učno snovjo: zanikana je bila njena avtentična, to je dejanska bit, in nadomeščena s svojo artefaktno didaktično »obleko«. Ob tem pa je bila vsa pozornost prenesena na učitelja, »ki vselej ve,« kakšen mora biti porabnik vzgojno-izobraževalnega dela in kakšna mora biti učna snov, da jo prvi lahko uspešno sprejme in jo zadrži v pomoč svojemu delu.

V vsem dosedanjem veku klasične didaktike je potemtakem bistveno vse tisto, kar ima v sebi učitelj (dobro in uspešno didaktično znanje in sposobnost za dobro zdidaktizirano vzgojno-izobraževalno delo), ne pa prav tisto, kar imata v sebi po svoji biti učenec in učivo.

Danes pa gre prav za to, da se vzgojno-izobraževalno delo iz dosedanje skrajno razvite šolske didaktičnosti, se pravi iz učitelja, vrne k upoštevanju oziroma prevladovanju vsega tistega, kar imata v sebi učenec in učna snov. V tem je vsa preobrazba dosedanje »trikotniške didaktičnosti« današnjega vzgojno-izobraževalnega dela.

¹⁴ Ne kaže pozabiti, da je oženje Buzanovih miselnih vzorcev le na temeljne funkcionalne sestavine učenja nedopustno. Buzan namreč ugotavlja, da je navzočnost in uporabnost miselnih vzorcev mogoča bodisi pri mnemični in pri miselni dejavnosti, bodisi pri človekovi ustvarjalnosti. Zatrjuje, da so miselni vzorci uporabni za sleherno dejavnost, pri kateri gre za razmišljanje, spominjanje, načrtovanje in kakršnokoli kreativnost (str. 93). S tem pa izgubljata svoji osrednji mesti pri pojasnjevanju in spodbujanju človekove ustvarjalnosti logični pojem in empirični podatek (raz-umevek), njuno mesto pa prevzema umevek o stvareh, pojavih in procesih; ta predstavlja gnezdo ali zbir miselnih vzorcev. S tem pa se dosedanja linearno, to je pojmovno-podatkovno spodbujana človekova ustvarjalnost preveša v naravno, to je miselnovzročno funkcionalnost, kar je gotovo zelo pomembno za teorijo in prakso človekove kreativnosti, to je kreativnega učenja, kreativnega razmišljanja in kreativnega predmetenja ali udejanja različnih človekovih refleksij o stvarnosti, človeku in o družbi.

nost.¹⁵ In prav ta druga značilnost — ne prva: element in pot učenja — je največ vredna za naše izobraževanje in intelektualni razvoj. Pa tudi največja zasluga tistega, ki nam jih je odkril in utemeljil.¹⁶

¹⁵ Ob tem se postavlja vprašanje — ki se sicer zelo »visoko« sliši, a vendar ni neupravičeno — kaj pa, če pomeni Buzanova postavka o miselnih vzorcih napoved novega veka človekove refleksije, ko je bil dosedanji ves linearen, ves artefaktno oblikovan po zakonih logike in empiristične metodologije, rabi pa se ponuja ves funkcionalen in integracijsko-pluralističen? Ali ne zahteva takega veka vsa današnja znanost o naravi, človeku in družbi? Ali ga ne zahtevata teorija in praksa človekovega spoznavanja in ekološki vidik njegovega bivanja? Ali ne predstavlja ta napovedujoči se novi, resnično dialektični vek v človekovem ravnanju in njegovi znanosti večjo in nujno potrebno skladnost med od človeka izoblikovanim artefaktnimi mikro sistemi z avtentičnimi stvarnostnimi (kozmičnimi) velikimi sistemi? Ali ni obetajoča se kataklizma današnjega človeka prav posledica tega neskladja? In ali ni prav zato ta večja skladnost človekovih in stvarnostnih sistemov »špranja« v upanje človekovega nadaljnega zgodovinskega obstajanja?

¹⁶ Pa ne samo to, Buzan je celo to svojo knjigo pisal na podlagi miselnih vzorcev, ki so se mu rojevali ob tematiziranju njene vsebine. Na to kaže najprej njegovo razbijanje linearnosti pisanja. Zato je marsikje knjigi težje slediti, saj se je treba poglobiti v piščev miselni vzorec, v okviru katerega se mu giblje misel. Poleg tega se Buzan ne vsiljuje bralcu kot edini avtor knjige. Pušča mu veliko praznih strani, ki jih naj napiše sam kot njegov sopisec. Pri tem se Buzan nič ne boji za svoje avtorstvo ali pa tega, da bi bralec kaj več vedel in boljše napisal besedilo, kakor ga je sam. V tem je torej dosleden borec proti tradicionalni linearnosti. Škoda pa je, da se sam okrni, ko zoži »svoje« miselne vzorce le na »metodiko« naravnega učenja (ne razširi pa jih tudi na druga aplikabilna področja človekove dejavnosti). Pa tudi, ko zatem miselne vzorce kot sestavine naravnega učenja linearnega gradiva ne uporabi za oblikovanje drugačnega učenjskega, to je funkcionalnega ali miselnovzorčnega gradiva (npr. za načrtovanje, problematiziranje itn). Linearno učivo namreč še naprej ostaja nespremenljiv fatum, ko pa je vendar na dlani, da se mora vek knjižnega linearnega sporočila danes umikati (in umakniti) informacijsko funkcionalnemu sporočilu, katerega temeljna oblika je umovalni miselni vzorec ali umevek, ne pa več pojem ali empirični podatek? (Misel o umevku nasproti pojmu in podatku oziroma raz-umevku je tu omenjena le kot piščeva podmena, ki jo razčlenjuje in utemeljuje na drugem mestu.)

III. STRODEOVE KONSEKVENCE IN EPISTEMIČNA LOGIKA V POZNEJSEM 14. STOLETJU

Strodeove *Consequentiae* sicer niso tako izvirno niti obširno delo in se ne da primerjati po svoji popularnosti s *Summulae logicales* Petra Španskega ali Z Burleighevim komentarjem *Super artem veterem*, vendar je to delo izzvalo dokaj obširne komentarje izjemnih mislecev tedanjega časa, torej v zadnjem četrtini 14. stoletja pa tudi pozneje, v 15. stoletju. Ti komentarji so bili kmalu tudi tiskani, mnogokrat skupaj s Strodeovimi *Konsekvencami*, in tako razširili razpravljanje o logičnih problemih, vključno o problemih aletične in epistemične modalne logike.⁴³ Kar je najbolj zanimivo in pomembno, je to, da so vsa splošna pravila konsekvenc, torej vsa propozicionalna logika, zbrana v celoto, ki sicer nima popolnoma določenega principa razporeditve logičnih pravil in je skorajda zgrajena eklektično, a vendarle vsebuje idejo logičnih priorit.

Misleci, ki so največ obravnavali Strodeove konsekvence kakor tudi njegovo teorijo logičnih dolžnosti (*obligationes*), so bili Richard Ferabrich, Aleksander Sermoneta, Gaetanus iz Thiene, Pavel Pergulanski in Antonius Frachantianus Vicentinus.

Vseh osnovnih pravil je 24. Čeprav nas podrobno zanimajo le epistemična pravila, bi skoraj ne bilo prav, če bi jih enostavno izvlekli iz celotne množice, ki ji pripadajo. Kajti za razumevanje srednjeveške logike 14. in 15. stoletja in za upoštevanje njenih dosežkov v primerjavi s prejšnjimi stoletji je treba nujno poudariti, da tukaj nimamo le bolj podrobne obravnave starega, ampak da imamo tako rekoč novo idejo logike same. Medtem ko smo našli pri Psevdo-Skotu nekaj elementov epistemične logike na podlagi njegovih razmišljanj o nealetičnih modusih v zvezi s silogističnim sklepanjem, najdemo pri Strodeu in njegovih komentarjih osnovna propozicionalna pravila, ki jih mora vsako sklepanje, vključno silogistično, bodisi izrecno bodisi implicitno predpostaviti.

⁴³ Ena izmed mnogih izdaj tega dela skupaj s komentarji je tista, omenjena zgoraj v op. 30. V istem zvezku je dodan tudi sam Strodeov tekst *Consequentiae*. Prvi del Strodeovega traktata, torej tisti del, ki postavi štiriindvajset splošnih pravil konsekvenc, najdemo v moderni izdaji Lorenza Pozzija *Le Consequentiae nella Logica Medievale*, Padova, Liviana Editrice, 1978, str. 237–261.

- R₁ »Če je neka konsekvenca veljavna in je njen antecedens resničen, potem je tudi njen konsekvens resničen.« (*Si aliqua consequentia est bona et formalis et eius antecedens est verum, ergo et consequens est verum.*)⁴⁴
 $p \rightarrow q, Vp \vdash Vq$
- R₂ »Če je konsekvens neresničen, je tudi antecedens neresničen.« (*Si consequens est falsum, igitur et antecedens.*)
 $p \rightarrow q, Fq \vdash Fp$ ali $p \rightarrow q \vdash Fq \rightarrow Fp$
- ER₅ »Če je antecedens tak, da ga je treba dopustiti, potem je treba dopustiti tudi konsekvens.« (*Si antecedens et concedendum, consequens est ab eodem concedendum.*)
 $p \rightarrow q \vdash C^m p \rightarrow C^m q$
- ER₆ »Če je konsekvens tak, da ga je treba zanikati, potem je treba zanikati tudi antecedens.« (*Si consequens et negandum, igitur et antecedens.*)
 $p \rightarrow q \vdash N^m q \rightarrow N^m p$
- R₇ »Če je antecedens možen, potem je možen tudi konsekvens.« (*Si antecedens est possibile, consequens est possibile.*)
 $p \rightarrow q \vdash \diamond p \rightarrow \diamond q$
- R₈ »Če je konsekvens nemožen, potem je tudi antecedens nemožen.« (*Si consequens est impossibile, igitur et antecedens est impossibile.*)
 $p \rightarrow q \rightarrow \sim \diamond q \sim \diamond p$
- R₃ »Če bo kdaj tako, kot je označeno z antecedensom, potem bo (takrat) tudi tako, kot je označeno s konsekvensom.« (*Si aliquando erit ita sicut significatur per antecedens, tunc erit ita sicut significatur per consequens.*)
 $p \rightarrow q \vdash < p \rightarrow < q$
 Opomba: Zdi se, da to pravilo, kakor tudi naslednje (torej R₄), predpostavlja idejo materialne implikacije $p \supset q$ v smislu $\sim (p \& \sim q)$, ali pa morda temporalne implikacije $p \rightarrow_t q$ v smislu $(t) \sim (p_{(t)} \& \sim q_{(t)})$, ali celo $(t) \sim \diamond (p_{(t)} \& \sim q_{(t)})$. Ker razlikuje Strode med stavkom »p« in dejstvom, ki ga označuje, moramo razumeti »<p« kot stipulacijsko okrajšavo za $(\exists) ('p' \text{ sign } p \& p(t))$.
- R₄ »Če kdaj ne bo tako, kot je označeno s konsekvensom, potem takrat tudi ne bo tako, kot je označeno z antecedensom.« (*Si aliquando non erit ita sicut significatur per consequens, pro tunc non erit ita sicut significatur per antecedens.*)
 $p \rightarrow q \vdash < \sim p \rightarrow < \sim q$
- R₉ »Če je antecedens nujen, potem je tudi konsekvens nujen.« (*Si antecedens est necessarium, ergo et consequens est necessarium.*)
 $p \rightarrow q \vdash \square p \rightarrow \square q$
- R₁₀ »Če je konsekvens kontigent, potem je antecedens bodisi kontigent ali pa nemožen.« (*Si consequens est contingens, ergo et antecedens est contingens vel impossibile.*)
 $p \rightarrow q \vdash [\diamond \sim q \rightarrow (\diamond \sim p \vee \diamond p)]$

⁴⁴ Za latinski tekst pogledj inkunabulo (Venetia —1488) omenjeno zgoraj v op. 30, ali pa str. 239—40 v Pozziji jevi moderni izdaji, omenjeni v op. 43. Isto velja za vsa ostala Strodečova pravila.

- R₁₁ »Če je antecedens čisto negativen, potem je tudi konsekvens čisto negativen.« (*Si antecedens est pure negativum, ergo et consequens est pure negativum.*)
- R₁₂ »Če je konsekvens čisto afirmativen, potem je tudi antecedens ali vsaj del antecedensa čisto afirmativen.« (*Si consequens est pure affirmativum, ergo et antecedens vel aliques pars.*)
- ER₁₃ »Če je antecedens znan, je znan tudi konsekvens.« (*Si antecedens est scitum, ergo et consequens est scitum.*)
 $p \rightarrow q \vdash K_a p \rightarrow K_a q$
- ER₁₄ »Če je konsekvens dvomljiv, potem je tudi antecedens bodisi dvomljiv ali pa vemo, da je neresničen.« (*Si consequens est dubium, ergo et antecedens est dubium vel scitum esse falsum.*)
 $p \rightarrow q \vdash D^m q \rightarrow (D^m p \vee K_a \sim p)$
- ER₁₅ »Če je antecedens tak, da je treba o njem dvomiti, potem konsekvens še ni zaradi tega tak, da bi ga bilo treba zanikati.« (*Si antecedens est dubitandum, consequens non est ab eo negandum.*)
 Zavrženo pravilo: $p \rightarrow q \vdash D^m p \rightarrow N^m q$
- ER₁₆ »Če je konsekvens tak, da ga je treba zanikati, potem antecedens še ni zaradi tega tak, da bi bilo treba o njem dvomiti.« (*Si consequens est negandum, antecedens non est ab eodem dubitandum.*)
 Zavrženo pravilo: $p \rightarrow q \vdash N^m q \rightarrow D^m p$
- R₁₇ »Če neka propozicija implicira antecedens, potem ista propozicija implicira tudi konsekvens.« (*Si aliquid antecedit ad antecedens, ergo illud idem antecedit ad consequens.*)
 $p \rightarrow q \vdash [(r \rightarrow p) \rightarrow (r \rightarrow q)]$
- R₁₈ »Če neka propozicija sledi iz konsekvensa, sledi tudi iz antecedensa.« (*Si aliquid sequitur ad consequens, illud idem sequitur ad antecedens.*)
 $p \rightarrow q \vdash [(q \rightarrow r) \rightarrow (p \rightarrow r)]$
- R₁₉ »Če je neka propozicija kompatibilna z antecedensom, je kompatibilna tudi s konsekventom.« (*Si aliquid stat cum antecedente, ergo idem stat cum consequente.*)
 $p \rightarrow q \vdash [(p \circ r) \rightarrow (q \circ r)]$
- R₂₀ »Če je neka propozicija nekompatibilna s konsekvensom, je nekompatibilna tudi z antecedensom.« (*Si aliquid repugnat consequent, illud idem repugnat antecedenti.*)
 $p \rightarrow q \vdash [\sim (q \circ r) \rightarrow \sim (p \circ r)]$ ali $p \rightarrow q \vdash [(q \rightarrow \sim r) \rightarrow (p \rightarrow \sim r)]$
- E₂₁ »Če velja sklepanje iz kontradiktornega nasprotja konsekvensa na kontradiktorno nasprotje antecedensa, potem je tista konsekvenca veljavna.« (*Si arguatur ex contradictorio consequentis ad contradictorium antecedentis, illa consequentia valet.*)
 $p \rightarrow q \vdash \sim q \rightarrow \sim p$
- R₂₂ »Če sklepamo iz nasprotja konsekvensa skupaj z eno izmed premis, potem sledi nasprotje druge premise.« (*Si arguatur ex opposito consequentis cum altera premissarum sequitur oppositum alterius praemissae.*)
 $[(p \cdot q) \rightarrow r] \vdash [(\sim r \cdot p) \rightarrow \sim q]$ in $[(p \cdot q) \rightarrow r] \vdash [(\sim r \cdot q) \rightarrow \sim p]$

ER₂₃ »Če nekdo razume antecedens, razume tudi konsekvens.« (Si antecedens est intellectum a te, ergo et consequens est intellectum a te.)

$$p \rightarrow q \vdash I^m p \rightarrow I^m q$$

R₂₄ »Če neka konsekvencia velja, potem nasprotje konsekvensa ni kompatibilno z antecedensom.« (Si aliqua consequentia est bona, ergo oppositum consequentis non potest stare eum antecedente.)

$$p \rightarrow q \vdash \sim \diamond (p \& \sim q)$$

Najprej moramo razložiti naše ravnanje v zvezi z R₁₁ in R₁₂. Medtem ko smo pri vseh drugih pravilih skušali najti ustrezen simbolni korelat, tudi če smo zato morali uvesti povsem umetne in morda »neproduktivne« simbole, smo vendarle namerno opustili vsak poskus shematične reprezentacije pri R₁₁ in R₁₂. To pa zato, ker ti dve pravili pravzaprav ne spadata v splošno teorijo konsekvenc, torej v propozicionalno logiko. Očitno sta postavljeni tja kot odsev razprav o splošnih metaprinicipih silogističnega sklepanja. Ob vprašanju, ali moremo veljavno sklepati iz čisto negativnih premis na sklepe, ki bi imeli kako pozitivno vsebino, so se vrteli veliki spori. Vsekakor nam ne sme niti priti na misel, da bi bil Strode želel tukaj postaviti zavržena pravila sklepanja, izražena s *fallacia antecedentis* in *fallacia consequentis*, kot veljavna pravila. Tukaj bi si lahko kvečjemu zamišljali nekakšne kvalitativne moduse, katerih prisotnost bi vplivala na njihove »argumente« p, q, itd. same, kot tudi na sklepanje na podlagi tako determiniranih modalitet.⁴⁵ V tem primeru se nam je vsekakor zdelo najbolj pametno opustiti vsak poskus simboliziranja in se zadovoljiti s citiranjem tekstov.

Pri še poznejših srednjeveških avtorjih, namreč pri Pavlu Beneškemu in Pavlu Pergulanskemu, najdemo v traktatih konsekvenc pravila nekaterih epistemičnih konsekvenc bolj precizirana kot pri Strodeu. Dejansko bi morali reči, da Strodeovo splošno pravilo, kot je postavljeno ER₁₃, $p \rightarrow q \vdash K_a p \rightarrow K_a q$, sploh ni veljavno. Saj je imel že Psevdo-Skot močne pomisleke o sklepanju na podlagi sicer veljavnih pogojnikov in konsekvenc, a ne znanih kot takih na epistemično determinirane sklepe. Seveda moramo Strodeu odpisati popolno pomoto, ker pač uvidevamo, da je postavil ta pravila najprej v eliptični obliki in nato v daljšem tekstu razložil natančnejši pomen vsakega posameznega pravila, a kljub temu so mnogi srednjeveški misleci še vedno našli prostor za izboljšavo ali preprosto za popravek. Tako formulira Pavel Beneški svoje osmo pravilo konsekvenc mnogo bolje, kot je njegov predhodnik Strode formuliral svoje podobno pravilo ER₁₃. Takole zapiše Pavel: »Če je neka konsekvencia veljavna in veš, da je veljavna, in tudi poznaš njen antecedens, potem poznaš tudi njen konsekvens.« (Si aliqua consequentia est bona scita a te esse bona et antecedens est scitum a te, consequens eiusdem est scitum a te.),⁴⁶ t.j.,

$$EC_8 \ p \rightarrow q, K_a(p \rightarrow q), K_a p \vdash K_a q.$$

⁴⁵ Lahko bi, na primer, uvedli modus X (= *pure negativum*) in modus Y (= *pure affirmativum*) in nato trivialno izraziti logične relacije, izražene v R₁₁: $p \rightarrow q \vdash Xp \rightarrow Xq$ ter R₁₂ $p \rightarrow q \vdash Yq \rightarrow Yp$.

⁴⁶ Paulus Venetus, *Logica* (Venetiis, 1472; Hildesheim & New York, Georg Olms, 1970). Paulus Venetus razdeli pravila konsekvenc v sedem razdelkov:

I. Regulae generales

Pavel Beneški torej zahteva izrecno postavljen pogoj, da je konsekvenca ne samo pravilna, ampak da nek epistemološki subjekt *a* ve, da je pravilna. Sicer lahko takoj opazimo, da bi Strode lahko zmanjšal število zadostnih razlogov ter postavil namesto EC_8 kar

$$EC_{8a} K_a(p \rightarrow q), K_a p \vdash K_a q,$$

ker pač epistemsko-logično velja, da $K_a(p \rightarrow q)$ že vključuje $p \rightarrow q$ (ne pa seveda obratno, kot bi bilo potrebno, če naj bi veljalo Strodeovo pravilo v eliptični obliki, torej ER_{13}).

Pavel Pergulanski je prav tako previden glede formulacije in omeni zanimiv protiprimer, ki bi mu bilo izpostavljeno Strodeovo pravilo ER_{13} in morda še celo EC_8 Pavla Beneškega. Takole pravi: »Pomembno je upoštevati pogoj, izražen z ‚veš, da je (konsekvenca) veljavna‘; kajti antecedens te veljavne konsekvence: ‚Mesec je zatemnjen, zato se nahaja med soncem in mesecem zemlja‘, je tak, da ga morajo priznati tudi neizobraženi, a kljub temu je konsekvens tak, da ga morajo priznati le znanstveniki.«⁴⁷ Sicer Pavel Pergulanski, kljub tej opombi, ne jemlje protiprimera prav preveč resno, ko doda, da si je težko predstavljati, da nekdo res ve (*scit*), da je neka konsekvenca veljavna, če »ve« da je antecedens veljaven, ne ve pa, če je konsekvens v tem primeru tudi veljaven. Lahko bi celo rekli, da bi bil Pavel Pergulanski pripravljen reči, da *a* ve, da konsekvenca velja in da ve tudi, da njen antecedens velja, če in samo če tudi ve, da njen konsekvens velja, t.j.

$$EC_9 [K_a(p \rightarrow q) \& K_a p] \equiv K_a q.$$

Pavel Beneški je preciziral tudi Strodeovi pravili ER_5 in ER_6 , ko je postavil svoje sedmo pravilo: »Če je neka konsekvenca veljavna in veš, da je veljavna, in je njen antecedens tak, da ga moraš dopustiti, potem je tudi konsekvens tak, da ga moraš dopustiti« (*Si aliqua consequentia est bona scita a te esse bona, et antecedens est concedendum a te, consequens eiusdem est concedendum a te.*)⁴⁸ t.j.

$$EC_{10} p \rightarrow q, K_a(p \rightarrow q), C^m p \vdash C^m q.$$

Iz tega pravila, pravi Pavel, sledita dve drugi pravili:⁴⁹

EC_{11} »Če je konsekvens tak, da ga moraš zanikati, potem moraš zanikati tudi antecedens.« (*Si consequens est negandum et antecedens similiter.*)

$$p \rightarrow q, K_a(p \rightarrow q), N^m q \vdash N^m p$$

EC_{12} »Če je antecedens tak, da ga moraš dopustiti in konsekvens tak, da ga moraš zanikati, potem prvotna konsekvenca ni veljavna.« (*Si antecen-*

II. Regulae particulares . . . penes superius et inferius

III. Regulae tengentes quantitatem propositionum

IV. Regulae de propositionibus non quantis

V. Regulae pertinentium atque impertinentium

VI. Aliae regulae

VII. De propositionibus hypotheticis

⁴⁷ Cf. Paul of Pergula, *Logica and Tractatus de sensu composito et diviso* (ed. Mary A. Brown), (Franciscan Institute Text Series, 13), St. Bonaventure, N. Y., 1961, str. 91: »Et notanter dicitur scita a te esse bona, quia huius consequentiae bonae: Luna eclipsatur, ergo terra interponitur inter solem et lunam: antecedens est concedendum etiam a rusticis, et tamen consequens non est concedendum nisi a sapientibus«.

⁴⁸ Paulus Venetus, *ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

dens est concedendum a te et consequens negandum, illa consequentia non valet.)⁵⁰

$C^m p, N^m q \vdash \sim (p \rightarrow q)$

Pravila EC₁₂ pri Strodeu sicer ne najdemo, a lahko si predstavljamo, kako bi ga tudi on »reduciral« na ER₅:

1. $(C^m p \ \& \ N^m q) \rightarrow \sim (p \rightarrow p)$ teza korelativna s pravilom EC₁₂
2. $(p \rightarrow q) \rightarrow \sim (C^m p \ \& \ N^m q)$ iz 1, po kontrapoziciji plus eliminacija dvojne negacije
3. $(p \rightarrow q) \rightarrow \sim (C^m p \ \& \ \sim C^m q)$ iz 2, po definiciji $N^m \equiv_{df} \sim C^m$
4. $(p \rightarrow q) \rightarrow (C^m p \rightarrow C^m q)$ iz 3, po minimalni ekvivalenci $(p \rightarrow q) \equiv \sim (p \ \& \ \sim q)$

Teza 4. pa je v metajeziku ravno Strodeovo pravilo ER₅.

Sorodno pravilo je postavil Pavel Pergulanski: »Če je antecedens neke konsekvence tak, da ga je treba dopustiti in je konsekvens tak, da ga je treba zanikati, potem ta konsekvence ni veljavna ali pa se ne ve, če je veljavna.« (*Si alicuius consequentiae antecedens est concedendum et consequens negandum, consequentia non est bona vel est nescita.*)⁵¹ torej

EC₁₃ $C^m p \ \& \ N^m q \vdash [\sim (p \rightarrow q) \vee \sim K_a (p \rightarrow q)]$

Omenimo naj še Petra Mantovanskega, ki je zahteval še več izrecnih pogojev za veljavnost konsekvenc. Šel je tako daleč, da je vnaprej pretehtal vse možne protiprimere nekega postavljenega pravila konsekvenc in vgradil v izboljšano inačico pravila toliko kvalifikacij in pogojev, da bi izključil samo možnost za protiprimere. Poglejmo samo eno tako pravilo in ga primerjamo s Strodeovim ER₁₃ in s pravilom EC₈ Pavla Beneškega:

»Če je neka konsekvence veljavna in (i) je afirmativna, zgrajena s ‚č‘, ali ‚zato‘, ali ‚torej‘; (ii) označuje kot propozicija sestavljena iz svojih terminov; (iii) vsebuje dejansko izražen antecedens in konsekvens (iv) katerih nobeden nima več kot en pomen; in je (v) ta konsekvence znana in je (vi) tudi njen antecedens znan, in (vii) je njen konsekvens zapopaden, in (viii) ni nekompatibilno meniti, da je znan; in da (ix) je dobro znano pravilo, da neresnična propozicija nikoli ne more slediti iz resnične, in (x), da je bil konsekvens dovolj preučen; [torej če so vsi ti pogoji izpolnjeni], potem je tudi konsekvens znan.«⁵²

Za vsakega izmed desetih pogojev, ki jih postavlja to pravilo, ima Peter Mantovski dobre razloge, ki jih navede v zvezi z razmišljanjem o proti-

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Paulus Pergulensis, *op. cit.*, str. 91.

⁵² Petrus Mantuanus, *Logica*, fol. h4vB: »Si est aliqua consequentia bona etc. (i. e. affirmativa), denominata etc. (i. e. a li si vel igitur), significans etc. (i. e. ex compositione suorum terminorum), habens etc. (i. e. antecedens et consequens expressa), scita esse bona et antecedens est scitum et consequens est intellectum et non repugnat ipsum sciri et scitur bene quod ex nullo vero sequitur falsum et consideratur sufficienter de consequente, tunc consequens est scitum et ita dicatur si antecedens est scitum esse verum cum illis particulis datis quod consequens est scitum esse verum.« Ta citat je vzet iz tistega poglavja Petrove *Logike*, ki se imenuje *Tractatus De Scire et Dubitare* in vsebuje mnogo elementov epistemične logike. Tudi obširno delo Pavla Beneškega *Logica Magna* ima poglavje s tem naslovom. Imamo tudi kritično izdajo tega poglavja, skupaj z angleškim prevodom. Cf. Paul ob Venice, *Logica Magna*, Pars I: *De Scire et Dubitare* (ed. with an English Translation and Notes by Patricia Clarke), Oxford University Press 1981.

primerih, ki jih lahko najdemo proti eliptično — (za Petra Mantovanskega!) — postavljenemu pravilu: »Če je antecedens znan, potem je tudi konsekvens znan.«

Ta razdelek lahko sklenemo z naslednjo pripombo. Kar najdemo v poznem srednjem veku, je nek komprehenziven sistem konsekvenc, v katerem imajo svoje mesto tudi aletične in epistemske konsekvence. Čeprav je pred kratkim Simo Knuuttila odkril v srednjeveških etičnih in teoloških traktatih tudi elemente deontične logike⁵³, ti še niso bili organsko vključeni v sistem konsekvenc, sem pa bi očitno spadali vsaj dve deontični pravili na podlagi tekstov Roberta Holcota (O = obvezen, obligatory, P = dovoljen, permitted):

$OC_{14} p \rightarrow q \vdash Op \rightarrow Oq$

$OC_{15} p \rightarrow q \vdash Pp \rightarrow Pp$.

IV. SPECIALNI PROBLEMI V SREDNJEVEŠKI MODALNI LOGIKI

V enem izmed svojih zgodnjih del, v *De obligationibus* (kmalu po 1300), obravnava Walter Burleigh več problemov. Eden izmed teh je še posebno zanimiv za nas, saj je postal — gotovo brez zgodovinske kontinuitete — »klasičen« problem v sodobni intenzionalni logiki. Predstavimo ga s tekstom iz Burleigha:

»Drugi problem je tam, kjer imamo več imen za isto stvar, kot se zgodi pri sinonimih. Na primer: Recimo da sta ‚Marko‘ in ‚Tulij‘ imeni za isto osebo in ti o tem dvomiš [tj. ne veš zagotovo, da je to tako]. Recimo dalje, da ti veš, komu je ime ‚Marko‘ in da on teče, a ne veš, komu pripada ime ‚Tulij‘. Sedaj ti jaz predložim: Ti veš, da Marko teče; Marko pa je ravno Tulij; torej veš, da ‚Tulij teče; in še več, veš tudi komu pripada ime ‚Tulij‘. A predpostavka je, da tega ne veš.⁵⁴

V svoji analizi teksta si bomo v bistvu prisvojili simbolizem iz Hintikkine knjige *Knowledge and Belief* in njegovih drugih spisov ter metodo razčlenjevanja, ki jo je uporabil H. Weidemann v svoji razpravi »Ansätze zu einer Logik des Wissens bei Walter Burleigh«.

⁵³ Cf. »The Emergence of Deontic Logic in the Fourteenth Century«, v R. Hilpinen (ed.), *New Studies in Deontic Logic*, Dordrecht, D. Reidel, 1981, str. 225—248. Knuuttila ima tudi več izjemno pomembnih študij iz srednjeveške aletične logike. Cf. »The Statistical Interpretation of Modality in Averroes and Thomas Aquinas«, *Ajatus* 37 (1978), str. 79—98; »Modal Logic«, v Kretzmann *et al.*, *Cambridge History of Later Medieval Philosophy*, str. 342—257; »Duns Scotus, Criticism of the Statistical Interpretation of Modality«, v *Sprache und Erkenntnis im Mittelalter* (I. Halbband), Walter de Gruyter, 1981, str. 443—450; ter Knuuttila (ed.) *Reforming the Great Chain of Being: Studies in the History of Modal Theories* (Synthese Historical Library 20), Dordrecht, D. Reidel, 1981, posebno njegov esej »Time and Modality in Scholasticism«, str. 163—257.

⁵⁴ »Alia difficultas est ubi plura nomina imponuntur eidem rei, ut accidit in synonymis. Verbi gratia: sint ‚Marcus‘ et ‚Tullius‘ nomina eiusdem, et hoc dubites, et scias nomen est ‚Marcus‘ et scias eum currere, et nescias cuius nomen est ‚Tullius‘. Deinde propono tibi: tu scis Marcum currere, et Marcus est Tullius, igitur tu scis Tullium currere; et ultra, igitur tu scis quis vocatur Tullius. Sed positum est quod hoc ignores«. Citat je iz H. Weidemanna. »Ansätze zu einer Logik des Wissens bei Walter Burleigh«, *Archiv für Geschichte der Philosophie* 62 (1980), str. 33—45; p. 33. Weidemann pa seveda citira iz Greenove še neobjavljene loubainske doktorske disertacije. Greenovo delo vsebuje celotno kritično izdajo Burleighvega teksta *Obligationes*, kot tudi obširno predhodno analizo vsebine teksta. Cf. R. Green, *The Logical Treatise ‚De obligationibus‘: An Introduction with Critical Texts of William of Sherwood and Walter Burley*, The Franciscan Institute (forthcoming).

Najprej si ponazorimo problem v shematični obliki. Burleighove predpostavke so zaznamovane z zvezdico, premise bomo zaznamovali z okrajšavo »Pr«, postavljeno pred številom, ki identificira določeno propozicijo, možne pomeni ali smisel nekega stavka pa bomo nakazali z malimi črkami »a«, »b«, itd., postavljenimi za številom; s »Con-i)« in »Con-ii)« pred števili pa bomo nakazali dva sklepa Burleighovega argumenta.

Marko je Tulij; ali morda, »Marko«

in »Tulij« sta dve imeni za isto osebo

Dvomiš, t.j., ne veš zagotovo, da je Marko Tulij.

Veš, komu je ime Marko in veš, da on teče

Ne veš, komu pripada ime »Tulij«

Ti veš, da Marko teče

Zato veš, da Tulij teče

In zato tudi veš, komu je ime »Tulij«

Pr (1) $m = t$

(2*) $\sim K_a (m = t)$

(3*) $(\exists x) [K_a (m = t) \& K_a Tt]$

(4*) $\sim (\exists x) K_a (x = t)$

Pr (5) $K_a Tm$

Con-i) (6) $K_a Tt$

Con-ii) (7) $(\exists x) K_a (x = t)$

Že prvi sklep Con-i) se nam zdi sumljiv, kajti prav lahko si predstavljamo neizobraženega človeka, ki ne ve, da ime »Marko« zaznamuje isto osebo kot ime »Tulij«. V tem primeru sta obe premisi » $m = t$ « in » $K_a Tm$ « resnični, sklep Con-i), $K_a Tt$, pa neresničen. Protiprimer temu argumentu in seveda vsakemu argumentu, ki ima isto obliko, je močan in Burleigh uvidi, da je treba nekaj ukreniti.

Še bolj pa smo prepričani, da je nekaj narobe, ko nas oponent v debati vodi še dalje, od prvega k drugemu sklepu; kajti tukaj nas je privedel v protislovje. Po pravilih debate smo mu morali seveda dopustiti predpostavko (4*) $\sim (\exists x) K_a (x = t)$, a Con-ii) (7) $(\exists x) K_a (x = t)$ trdi ravno nasprotno.

V današnji filozofski razpravi, kjer izhajamo iz formalnih ali umetnih jezikov, v takih primerih kaj hitro izjavimo, da imamo pač opravka z neprozornim kontekstom (»opaque context«) in da v takih primerih odpovesta tako princip substitucije v resničnih stavkih ali stavčnih strukturah kot tudi kvantifikacija v (into) tak kontekst; to se pravi, v takih primerih ni gotovo, da bo novi stavek, ki smo ga izpeljali, obdržal resničnost.⁵⁵

Poglejmo sedaj, kaj pravi Burleigh, v okviru naravnega jezika, o rešitvi tega problema. Takole pravi:

»Rešitev: ta stavek 'Ti veš, da Tulij teče', ima več možnih smislov. Lahko pomeni, da ti veš, da je tako kot pravi ta *dictum*, namreč, 'da Tulij teče'; a to je neresnično in posledica ni veljavna. Ali pa pomeni, da ti veš, da stvar, ki se imenuje 'Tulij', teče; to pa je lahko res, še celo če ti ne veš, katera stvar je zaznamovana s tem terminom 'Tulij'.

⁵⁵ Cf., na primer W. V. Quine, *Philosophy of Logic*, Engelwood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1970, str. 32—34: »Attitudes and Modality«, *Idem.*: »The Problem of Interpreting Modal Logic«, *The Journal of Symbolic Logic*, 12 (1947), str. 42—48; Fitch, F. B., »The Problem of the Morning Star and the Evening Star«, *Philosophy of Science*, 16 (1949), str. 131—141; Marcus, R. Barcan, »Modalities and Intensional Languages«, v *Contemporary Readings in Logical Theory* (Copi, I. M. & J. Gould, eds.), New York, Macmillan, 1967, str. 278—293; Hintikka, J. (ed.) *The Intentions of Intentionality and Other New Modals for Modalities*, Dordrecht, D. Reidel, 1975.

Tako npr., neizobražen človek ve, da nek človek teče, čeprav ne ve, kaj je zaznamovano, s to besedo, človek'.⁵⁶

Prvi pomen je seveda izražen z našim (6), $K_a Tt$, ki kategorično trdi, da a ve, da Tulij teče. Drugi pomen pa se lahko izrazi z (6a), $(\exists x) [(x = t) \& K_a T x]$, ki je mnogo šibkejši kot (6) in ki je lahko resničen, tudi če ne vemo, kateri x teče in s kakšnim imenom je x zaznamovan. V prvem primeru, pravi Burleigh, nimamo veljavnega sklepanja na $K_a Tt$. Če sklepamo na (6a), imamo sicer veljavno sklepanje, a iz tega sklepa ne moremo izvesti še nadaljnjega, namreč (7), $(\exists x) K_a (x = t)$. Da bi lahko izvedli (7), bi rabili močnejšo prozopicijo, namreč (6b) $(\exists x) [K_a (x = t) \& K_a T x]$, a ravno tega nam prvotne predpostavke ne dopuščajo.

Na kratko rečeno, ker Burleigh in njegovi srednjeveški sobesedniki niso izhajali iz umetnega formalnega jezika, temveč iz naravnega (čeprav »tehničnega«) jezika, najdemo pri njih reševanje problemov neprozornih kontekstov z metodo razlikovanja. Respondent ali oseba, ki je dejansko imela »vlogo« respondenta, je lahko kjerkoli v debati (ali v pisni razpravi) uporabil znamenito ceremonialno besedo »*distinguo*« ter dodal, da ima kaka beseda ali stavek več smislov, razložil kaj sledi iz česa na podlagi enega smisla, kaj na podlagi drugega smisla in morda na koncu izrazil še svojo lastno podporo eni izmed možnih interpretacij.

* * *

Drugo od specialnih vprašanj srednjeveške modalne logike je problem iteracije modalnih funktojev. To je seveda vprašanje, ali ima večkratno zaporedje modalnih funktojev pred propozicijo, ki jo determinirajo, sploh kak smisel; npr. ali je sploh smiselno sestaviti $\square \square p$, $\square \diamond p$, $K_a K_a p$, etc. Če je odgovor na to vprašanje pritrdilen, ostane seveda še vprašanje redukcije: Ali je $\square \square p$ enakovredno $\square p$, $\diamond \diamond p$ enakovredno $\diamond p$, $K_a K_a p$ enakovredno $K_a p$?

Da mora biti odgovor na prvo vprašanje pritrdilen vsaj za aletične moduse, lahko pokažemo s tekstom iz komentarja k *Consequentiae* R. Strodea, ki ga je napisal italijanski doktor medicine Aleksander Sermoneta. Vprašanje, ki ga obravnava, je naslednje: »Ali je nekaj, kar je kontingentno, nujno kontingentno?« (*Utrum illud quod est contingens necessario sit contingens*).⁵⁷ Odgovor oziroma odgovori, seveda slonijo na predhodnem razločevanju pomenov besed, itd; kar pa je še bolj očitni dokaz, da iteracija modalitet vsaj za logike

⁵⁶ »Solutio: hoc est multiplex: ,tu scis Tullium currere'. Quia aut significat te scire hoc dictum Tullium currere, et hoc est falsum, nec tenet consequentia facta. Aut significat te scire de eo quod est Tullius ipsum currere, et hoc potest esse verum, quamvis non scias quid significatur per istum terminum ,Tullius'. Sicut laicus scit hominem currere, et tamen non scit quid significatur per hoc nomen ,homo'.« Citirano po Weidemannu, *loc. cit.*, str. 33.

⁵⁷ Alexander Sermoneta, *In consequentias Strodi* (glej op. 30), fol. b4vB: »Vertium dubium. Utrum illud quod est contingens necessario sit contingens, intelligendo per contingens significatum complexum. Significatum autem contingens voco quod potest aut potuit indifferenter esse et non esse. Respondetur premittendo propositiones... Si possibile est Sortem currere, necesse est quod sit possibile Sortem currere... Si possibile est Sortem non currere, necesse est quod sit possibile Sortem non currere... Si necesse est Sortem currere, necesse est quod sit necesse Sortem currere.«

poznega srednjega veka ni bila popolnoma nesprijemljiva ideja, je seznam supozicij, ki jih Sermoneta obravnava v zvezi s tem vprašajem. Med drugimi najdemo tele:

(1) $\diamond p \rightarrow \square \diamond p$ Primer: Če je mogoče, da Sokrat teče, potem je nujno, da je mogoče, da Sokrat teče.

(2) $\diamond \sim p \rightarrow \square \diamond \sim p$. Primer: Če je mogoče, da Sokrat ne teče, potem je nujno, da je mogoče, da Sokrat ne teče.

(3) $\square p \rightarrow \square \square p$ Primer: Če je nujno, da Sokrat teče, je nujno, da je nujno, da Sokrat teče.

Tudi iteracija K_a — operatorja se ne zdi tuja vsaj nekaterim izmed logikov, ki so obravnavali epistemične probleme. Ko Peter Mantovanski v svojem spisu *De scire et dubitare* razpravlja o nujnih pogojih za to, da a ve (*scit*), da p , pride dokaj blizu vprašanja, ali $K_a K_a p \rightarrow K_a p$ velja ali ne. Sledimo nekoliko njegovim obravnavam primerov (»case-studies«).

Prvi primer: »Recimo, da je Platon poleg tebe in ti veš, da on teče, ampak ti verjameš, da je ta oseba Sokrat, tako da trdno verjameš, da teče Sokrat. Pa recimo, da Sokrat teče, a ti tega ne veš. Potem oboje: ti veš, da Sokrat teče, pa tudi ne veš, da Sokrat teče. Torej na isti podlagi je tebi nekaj hkrati znano in dvomljivo. Konsekvenca očitno velja in zgornja premisa je resnična, kajti ti trdno verjameš, brez oklevanja, da Sokrat teče; Sokrat zares teče; torej veš, da Sokrat teče. Konsekvenca velja po definiciji besede ‚vedeti‘ (*scire*). A kljub temu ne veš, da Sokrat teče, ker ni nobenega dokaza, na podlagi katerega veš, da Sokrat teče; torej ne veš, da Sokrat teče«.

V tem odstavku najdemo implicitno dve definiciji stavkov. Prva, na podlagi katere zagovarja stališče, da »konsekvenca velja po definiciji besede ‚vedeti‘«, bi se dala izraziti s postavitvijo nujnih razlogov:

$$K_a p \rightarrow (T_p \ \& \ B_a p).$$

Druga definicija je tista, na podlagi katere oponent reče: »Kljub temu ne veš, da Sokrat teče, ker ni nobenega dokaza, na podlagi katerega veš, da Sokrat teče«. Prisvojimo si besedo »evidenca« (samostalnik, ki ga prav lahko uporabimo tudi v dvojini in množini), ki nam bo pomenila logično (ali morda logično-psihološko) podlago za naše utemeljene in nedogmatične trditve. Te trditve so sicer lahko razvidne, ali celo razvidne same na sebi, torej »evidentne«, toda naš *terminus technicus* »evidenca« naj se nanaša na noematško in ne na noetično plat naših prilaščanj védenja ali znanja (»knowledge-claims«). Uvedimo tudi novi funkto J (= upravičen, »justified«), katerega sintaktična uporaba je podobna tisti, ki velja za druge funktoje iz epistemsko-doksatičnega pojmovnega kompleksa, torej »Jap«, kar bomo brali kot »a

⁵⁸ Cf. Petrus Mantuanus, *Logica*, fol. i7^rA: »Ponatur quod Plato sit coram te quem scias currere, et credas quod ipse sit Sortes sic quod credas firmiter Sortem currere. Sed currat Sortes Rome, te nesciente. Tunc tu scis Sortem currere, et non scis Sortem currere, igitur per idem scitum est tibi dubium. Patet consequentia et maior, quia tu credis firmiter absque hesitatione quod Sortes currat. Et Sortes currit. Igitur tu scis Sortem currere. Patet consequentia ex diffinitione eius quod est scire; et tamen non scis Sortem currere, quia nulla est evidentia per quam scis Sortem currere, igitur non scis Sortem currere. Item, si scis Sortem currere, igitur Sortem scis currere; consequens falsum, et consequentia patet per regulam unam ante positam.«

je upravičen (na podlagi nekih evidenc) verjeti, da p . Če sedaj uporabimo te novouvedene pojme, lahko izrazimo drugo implicitno definicijo oponenta takole:

$$K_{ap} \equiv [Tp \ \& \ B_{ap} \ \& \ J_{ap}].$$

Védenje ali znanje po tej drugi definiciji ni preprosto resnično verovanje ali prepričanje, ampak upravičeno resnično verovanje ali prepričanje.

Peter Mantovski preide sedaj k naslednjim razmišljanjem in ugotovitvam. Zdi se, da ni nesmiselno reči, da ti dvomiš (*dubitas*), da veš (*scis*), da Sokrat teče, torej da $D_a K_{ap}$ (kjer je naš D_a analogen funktorju D^m , ki smo ga uporabljali doslej, le da ima sedaj D_a sintaktično aktivno obliko; verjetno je tudi, da ga Peter Mantovski šteje za neprimitiven, torej definiran termin, in sicer z $D_{ap} = at \sim K_{ap}$ ali morda $D_{ap} = at \sim K_{ap} \ \& \ \sim K_a \sim p$). Toda kako je mogoče, da a ve (v smislu, da upravičeno verjame), da p ? Peter oziroma oponent v debati »grafično« predstavljata to možnost v svojem drugem primeru:

»Recimo, da na podlagi evidenc A , B in C veš (*scias*), da Sokrat teče, pa dvomiš (*dubites*), torej ne veš, če so te tri evidence zadostne za to, da lahko rečeš, da veš, da Sokrat teče. Kajti verjameš (*credas*), ali dvomiš [ne veš zagotovo], če morda niso potrebne štiri evidence. Štiri pa dejansko niso potrebne. Na podlagi tega stanja lahko sklepamo, da dvomiš, da veš, da Sokrat teče. Kajti veš, da Sokrat teče in si dovolj razmislil, če res veš, da Sokrat teče, in si uvidel, da ne veš, da veš, da Sokrat teče, saj ne verjameš trdno, da veš, da Sokrat teče. Torej dvomiš, da veš, da Sokrat teče. Konsekvenca očitno velja, ker je naslednje veljavno sklepanje: 'Ti razmišljaš, če veš, da Sokrat teče, in ne verjameš, da ne veš; torej dvomiš, da veš, da Sokrat teče.' Prav tako je veljavno sklepanje v primeru: 'Ti veš, da veš, da Sokrat teče; in ti veš da Sokrat teče; torej veš, da veš, da Sokrat teče.' Konsekvenca velja, in sicer zato, ker — če na podlagi nekih evidenc veš, da Sokrat teče, na podlagi istih evidenc veš, da veš, da Sokrat teče.«⁵⁹

Oponent v debati bi sicer iz svojih primerov izpeljal, da je možno, da nekdo ve, da ena in ista propozicija velja, in hkrati o njej dvomi (torej ne ve). Respondentova naloga pa je pokazati, da to ne sledi, in Peter Mantovski kategorično izjavi: »Nikoli ne moremo za isto propozicijo vedeti, da velja, in hkrati o njej tudi dvomiti, čeprav je mogoče vedeti in dvomiti o njej iz različnih stališč.«⁶⁰ Peter napravi več razlik med *de re* (*de sensu diviso*) in *de dicto* (*de sensu composito*) interpretacijo modalnih savkov in v mnogih primerih pokaže, zakaj sklepanje ne velja. Tako, na primer v zvezi z našim primerom, omenjenim v prvem citatu, zanika naslednjo konsekvenco: »Ti

⁵⁹ *Ibid.*: »Tu dubitas te scire Sortem currere. Igitur, etc. Patet consequentia et arguitur antecedens. Ponendo quod scias Sortem currere per A , B , C evidencias. Et dubites tu an iste tres evidencias sufficiant ad concludendum te scire Sortem currere. Credas enim aut dubites, an requirantur quattuor; que tamen non requirantur. Quo dato, arguitur, quod tu dubitas te scire Sortem currere. Quia tu scis Sortem currere et consideras sufficienter an scias Sortem currere et non scis te scire Sortem currere, quia non credis firmiter te scire Sortem currere; igitur tu dubitas te scire Sortem currere; igitur tu dubitas te scire Sortem currere. Patet consequentia. Quia sequitur: Tu consideras utrum scias Sortem currere; et non credis te non scire; igitur dubitas te scire Sortem currere.«

⁶⁰ *Ibid.*, fol. K+B: »Dicimus quod numquam eadem res per eandem propositionem scitur et dubitatur, licet per diversas simul scire et dubitari possit ab eodem.«

trdno verjameš, da Sokrat teče in Sokrat dejansko teče, zato veš, da Sokrat teče«. Peter sicer v tem primeru ne gre v podrobnosti, a lahko si predstavljamo logičen položaj problema:

(α)	(β)
$K_{ap} \rightarrow p$	$B_{ap} \rightarrow p$
\underline{p}	\underline{p}
∴ K_{ap}	∴ K_{ap}

Peter v odgovoru dejansko slabo ravna z nasprotnikom, ker mu podtika argument (β), medtem ko je oponent sugeriral kvečjemu argument (α), v upanju, da respondent ne bo takoj razlikoval med (β) in (α). Oponent pa je seveda predpostavil, da bo njegov poslušalec sumil, da je nekaj narobe s takim argumentiranjem, in ta sum sloni na definiciji $K_{ap} \equiv [Tp \ \& \ B_{ap} \ \& \ J_{ap}]$, ki jo vsaj implicitno sprejemajo vse strani.

Glede na naš drugi primer Peter dopusti, da v tem primeru ti zares dvomiš, da veš, da Sokrat teče; torej ne zanika dopustnosti iteracije epistemskih in doksatičnih iteracij samih; zanika pa veljavnost konsekvenc, ki bi vodile do sebi oporekajočih sklepov. Posebej zanika ti dve konsekvenci: »Ti veš, da Sokrat teče in si dovolj razmislil, če Sokrat teče; zato se zagotovo zavedaš, da Sokrat teče«, kakor tudi veljavnost konsekvence: »Ti dvomiš, da Sokrat teče in si dovolj razmislil, če res dvomiš, da Sokrat teče; zato se zagotovo zavedaš, da dvomiš, da Sokrat teče«. Kot se zdi, Peter uporablja »ti veš« in »ti se zagotovo zavedaš« kot enakovredna izraza. Peter na žalost spet ne gre v podrobnosti pri tem zanikanju in brez razloga uporabi besedo »certitudinaliter« (z gotovostjo, zagotovo) v konsekvensu v obeh konsekvencah.⁶¹ Domnevamo lahko, da želi razlikovati med »vedeti« v strogem smislu, torej med »vedeti« v smislu $K_{ap} \equiv [(Tp \ \& \ B_{ap} \ \& \ J_{ap})]$ in »vedeti« z neko dodatno, psihološko modaliteto, torej »zagotovo vedeti«. V tem primeru bi lahko res našli primer, kjer bi a vedel, da p in bi dovolj razmišljal o tem, če je p res, pa kljub temu ne bi dosegel tistega psihološko-epistemskega stanja ali prepričanja, da bi lahko sklepali, da a zagotovo ve, da p.

Peter doda ob koncu razvozlavanja drugega primera še pomembno pripombo. Tri evidence A, B in C, ki jih oponent navaja v primeru, ne morejo biti povsem ene in iste pri vprašanju (i), ali veš ali dvomiš, da Sokrat teče, in pri vprašanju (ii), ali veš ali dvomiš, da dvomiš ali veš, da Sokrat teče. Zdi se, torej, da imamo neko razlikovanje med dvema pojavoma glagola »ve«, recimo »ve« in »ve*« v temle stavku: a ve*, da ve, da Sokrat teče. Evidence za »ve, da p« so, recimo A, B, C. Kaj pa naj bi bile evidence za »p ve*, da ve, da p«? Če si lahko zamišljamo kot evidence, da Sokrat teče, naše čutne zaznave, poročila drugih, itn., potem res ne bi pričakovali, da so iste čutne zaznave ipd.

⁶¹ *Ibid.*, fol. k2vB: »Ad octavum conceditur quod in casu tu dubitas te scire Sortem currere et negatur ista consequentia: Tu scis Sortem currere et consideras sufficienter an Sortes currat; igitur percipis certitudinaliter te scire Sortem currere. Sicut non sequitur: Tu dubitas Sortem currere et consideras sufficienter utrum dubites Sortem currere, igitur percipis certitudinaliter te dubitare Sortem currere. Nec per easdem consequentias omnino dubitas an scis Sortem currere, et scis vel dubitas te dubitare vel scire Sortem currere.«

podlaga za naše umske ideje védenja ali znanja; če že ne zaradi drugega razloga, potem zaradi tega, ker predmet znanja, da p , ni na isti logični ravni kot predmet znanja ve , da p . Da pa pri Petru Mantovanskemu moremo govoriti o predmetih znanja, je razvidno iz njegovega teksta, kjer pravi: »Vse znanje (*scire*) je spoznanje (*cognoscere*) in vse znanje nečesa je spoznanje nečesa.«⁶² Peter seveda zanika, da bi bile iste evidence, recimo A , B in C , logična podlaga za oboje, znanje in neznanje oziroma dvom, ko že na začetku svojih odgovorov na trinajst problemov, ki so jih bili postavili namišljeni oponenti, kategorično izjavil: »Naše stališče je, da ne moremo neke stvari poznati in o njej dvomiti na podlagi iste propozicije, čeprav je mogoče, da jo poznamo in o njej dvomimo na podlagi različnih propozicij.«⁶³ Če torej izrazimo »evidence« A , B in C z neko (konjunktivno) propozicijo q ter se ozremo na njeno logično zvezo s propozicijo p , potem lahko vemo, da ne moremo imeti q kot zadosten razlog za oboje, za to, da verjamemo in da dvomimo o p ; torej, če je logična zveza med p in q taka, da $q \rightarrow K_{ap}$, potem ne more biti tudi tako, da $p \rightarrow (K_{ap} \& \sim K_{ap})$.

To pa seveda ne pomeni, da Peter Mantovski odreka veljavnost konsekvenci, ki jo je hotel oponent izrabiti v svoj namen, namreč, da bi dokazal, da je mogoče o neki propoziciji vedeti, da velja in dvomiti o njej. Konsekvenca — »Če na podlagi nekih evidenc veš, da Sokrat teče, potem na podlagi istih evidenc veš, da veš, da Sokrat teče«, torej $K_{ap} \rightarrow K_a K_{ap}$ — za Petra velja in iz priznanja njene veljavnosti ne sledi nič kaj takega, kar je sugeriral oponent, namreč, da je možno, da $q \rightarrow (K_{ap} \& \sim K_{ap})$.

Če se sedaj povrnemo k vprašanju iteracije, vidimo, da Peter Mantovski prizna vsaj prvi, »problematicni« del iteracije, $K_{ap} \rightarrow K_a K_{ap}$. Obratno sklepanje, $K_a K_{ap} \rightarrow K_{ap}$, pa ni problematično glede na dejstvo, da velja osnovni epistemični zakon $K_{ap} \rightarrow p$. Na podlagi vsega tega lahko trdimo, da je Peter vsaj implicitno sprejel princip epistemična redukcije $K_a K_{ap} \rightarrow K_{ap}$.

* * *

Da je srednji vek razvil ideje aletične *stavčne* logike in ni obstal samo pri aletično-modalni silogistici, posebno pa še, da je srednji vek osnoval najvažnejše pojme in zakone epistemične logike, je torej na dlani. Zgodovinar filozofije se ne more dovolj načuditi, da so prav ti zadnji in najbolj zanimivi dosežki v logiki, skupaj s sholastičnimi spekulativnimi sistemi in s sholastično obdelavo filozofskih tem, utonili v pozabo za več stoletij, potem ko so tokovi humanizma, renesanse in nove znanosti in znanstvenih metod preplavili Evropo. Aletična modalna logika si ni opomogla do konca 19. stoletja, epistemična pa je bila pravzaprav rojena na novo, in to šele v sredini 20. stoletja. Namen tega prispevka je, s konkretnimi primeri pozne srednjeveške logike pokazati, kako so tedaj razumeli formalno logiko nasploh in aletično in še posebej epistemično modalno logiko v tej celoti. Najvažnejša naslednja na-

⁶² *Ibid.*, fol. i5vA: »Omne scire est cognoscere et omne aliquid scire est aliquid cognoscere.«

⁶³ »Dicimus, quod numquam eadem res per eandem propositionem scitur et dubitatur, licet per diversas simul sciri et dubitari possit ab eodem.« *Op. cit.*, fol. k^oB.

loga, ki seveda še čaka na izpolnitev, pa je gotovo ta: Kako bi bila videti celotna »družina« epistemskih pojmov? Kakšne specifične relacije obstojajo med temi pojmi? Kako bi bili videti deduktivni sistemi, ki bi jih morda razvili na podlagi teh pojmov? Ta naloga pa mora še počakati na izpolnitev dveh obširnih predhodnih nalog. Prvič, na zgodovinsko-filološko obravnavo in izdajo relevantnih kritičnih tekstov; in drugič, na razvoj aksiomatskih sistemov epistemične logike, kjer bi zgodovinar našel nekak formalen instrument za interpretacijo zapletenih in za laika neverjetno skrivnostnih vprašanj in trditev, ki mrgolijo po srednjeveških logičnih spisih.

Genetika kot zelo ozko specializirana veja biologije ima navidez z družboslovjem kaj malo skupnega — nič več, kot katerakoli druga zelo specialna veja katerekoli naravoslovne znanosti, kar povedano konkretnije pomeni, takorekoč ničesar. Vendar pa je temu tako le na prvi pogled. Genetika se namreč ukvarja z vprašanji dedovanja, kar pomeni, tudi z vprašanji dedovanja človeka. V slednji sklop pa sodi tudi nekaj vprašanj, ki so tudi za družboslovce precej pomembna. Eno teh je gotovo vprašanje o tem, kaj je človeku dano po biološki poti (kar. v jeziku genetike pomeni, kaj deduje). Drugo, nič manj pomembno vprašanje, pa je vprašanje o tem, kako to, kar je človeku dano biološko, opredeljuje njegov razvoj.¹

Vprašanji se namreč neposredno nanašata na razpravo o »naravi človekove narave«, torej na razpravo o biološki in družbeni pogojenosti človekove narave. In ne glede na to, da so to razpravo večkrat tudi že poskušali ovreči kot neutemeljeno (s poenostavljeno povzetim sklepom, da je človek pač samo eden, torej hkrati naravno in družbeno bitje, in da zato takšen dualizem zanj nima nikakršne vrednosti), je prav vprašanje dualizma med biološkim in družbenim družboslovce že tradicionalno zanimalo.² Posebej upravičeno pa se je pokazalo z vidika razumevanja človekove razvojne dinamike in osebnostnih teorij, kajti ločitev biološkega od družbenega je s temi vprašanji dobilo nek izhodiščni pomen.³

¹ Še posebej nekatere posebne veje genetike so v zvezi s temi vprašanji dale prav upoštevanja vredne rezultate. Naj na tem mestu omenimo vsaj rasno in vedenjsko genetiko. Pomen teh dveh vej genetike je namreč v tem, da se v svojem proučevanju dedovanja nista omejili zgolj na proučevanje dedovanja fizičnih lastnosti, temveč sta proučevali tudi vpliv dednosti na človekove psihične lastnosti, kar je za družboslovce posebej zanimiv vidik dedovanja.

² Dokaz za to lahko najdemo tudi v vrsti terminoloških fraz, ki so izoblikovane, da bi ta dualizem izrazile in zaobsegle. F. Galton je npr. skušal ta dualizem zaobseči preko dualizma med nature in nurture, H. Plessner preko dualizma hominitas-humanitas itd. In ne glede na to, da so poudarki pri različnih avtorjih seveda različni, je problem, ki ga skušajo razrešiti, v osnovi isti. S sebi lastnimi poudarki je tak dualizem izoblikovala tudi genetika preko dualizma genotip-fenotip, h kateremu se bomo v nadaljevanju še vračali.

³ O pomenu tega vprašanja za osebnostne teorije glej npr. tudi C. S. Hall in G. Lindzey, Teorije ličnosti, Beograd, Nolit, 1983.

V tej točki pa se genetika tudi srečuje z družboslovjem. Ker podrobno proučuje tisto, kar je človeku dano biološko, omogoča ne le naše boljše razumevanje dednosti kot dejavnika oblikovanja človeka in njegove »narave«, temveč posredno tudi omogoča, da bolje razumemo vlogo in pomen družbe v tem istem procesu.

In prav v tej luči kaže odkritjem genetike posvetiti nekaj več pozornosti.

Opredelitev genotipa in dednosti

Genotip je v genetiki razumljen ko »genetična konstitucija individua«⁴, torej kot tisto, kar je posamezniku neposredno dano z dednostjo, torej po biološki poti. Pravzaprav je genotip, povedano natančneje, hkrati edino in vse, kar je posamezniku dano biološko. Tako lahko genotip razumemo kot »čisto« biološko naravo⁵ in v tej zvezi je tudi razumevanje genotipa za razumevanje te biološke narave človeka bistveno.

Pri razumevanju genotipa pa moramo izhajati iz dejstva, da je »biološka dediščina vsake osebe . . . sestavljena iz genov, dobljenih od staršev. Zbir teh genov je »genotip«.⁶ Geni so v tem smislu edini in izključni nosilci dednosti, kar pomeni, da prav preko genov vsak posameznik »sprejme« lastno biološko naravo; geni to biološko naravo v jedru tvorijo. Če pri tem vemo, da »so geni deli molekularskih verig DNK, ki vsebujejo genetična sporočila, šifrirana v posebnem zaporedju nukleotidnih baz«⁷, se s tem vprašanje zaplete. Za njegovo pojasnitev je treba poseči po vsaj temeljnih dejstvih, ki jih je v zvezi z dedovanjem (in zato tudi v zvezi s človekovo biološko naravo) odkrila genetika.

Pomensko izhodiščno je dejstvo, da se dednost prenaša na posameznika preko spolnih celic njegovih staršev, preko triindvajset parov kromosomov, ki tvorijo njihovo celično jedro. Kromosomi so sestavljeni iz DNK (dezoksiribonukleinske kisline) in proteinov. Genetski material tvori pri tem DNK in geni dejansko predstavljajo dele kemičnih verig DNK. DNK v tem smislu tvori kemično naravo genov, njena značilnost lastnega podvajanja pa omogoča, da se geni lahko reproducirajo v nespremenjeni obliki. V tem pa leži tudi jedro možnosti, da se geni lahko prenašajo s staršev na potomce.

V tem pa je seveda samo prvi del problema. Drugi del problema je namreč povezan z vprašanjem same genetične informacije, ki se preko genov prenaša na potomce. Ta genetična informacija (ali genetična šifra) je vsebo-

⁴ Tako genotip opredelita W. F. Bodmer in L. L. Cavalli-Sforza v *Genetics, Evolution, and Man*, San Francisco, W. H. Freeman and Company, 1976, str. 759.

⁵ Torej kot to, na kar dejansko vpliva zgolj dednost. V zvezi s človekovo biološko naravo je namreč treba strogo ločiti tisto, kar človek deduje, od tistega, kar mu je prirojeno. Prirojeno namreč ni identično z dedovanjem in zato tudi ne s človekovo biološko naravo, kajti prirojeno je že rezultat dedovanja in kongenitalnih sprememb, je torej že rezultat sovplivanja med človekovo biološko naravo in okoljem, ki na otroka vpliva posredno (preko matere — npr. preko njene prehrane, kvalitete okolja, v katerem živi, duševnega razpoloženja, zdravstvenega stanja itd.).

⁶ T. Dobzhansky: *Evolucija čovečanstva*, Beograd, Nolit, 1982, str. 53.

⁷ Prav tam, str. 52.

vana v kemični zgradbi DNK.⁸ Posebno zaporedje nukleotidnih baz, ki so vsebovane v tistem delu DNK, ki tvori gen,⁹ pomeni vzorec, šablono, formulo oz. navodilo za tvorjenje proteinov. Tako torej geni, genetske informacije, v bistvu ne predstavljajo ničesar drugega kot navodilo za tvorbo proteinov.

Ob vsem povedanem pa se je treba še zavedati, da je število genov v človekovi spolni celici zelo veliko.¹⁰ Kar je pri tem bistveno, je dejstvo, da je zaradi izredno velikega števila genov možnih medsebojnih kombinacij genov zelo veliko,¹¹ kar pomeni, da je z geni mogoče prenesti praktično neomejeno število genetičnih informacij. Ta ugotovitev pa je za razumevanje dednosti bistvena, saj nam omogoča razumeti, kako je s pomočjo dednosti mogoče prenesti številne informacije, ki so povezane s posameznikom in njegovimi značilnostmi.

Tako torej lahko povzamemo, da človekovo biološko naravo (kot jo je opredelila genetika) tvorijo genetične informacije oz. šifre, ki nadzorujejo tvorbo proteinov. To dejstvo je za razumevanje tako človeške biološke narave kot tudi njene vloge v razvoju vsakega posameznika bistvenega pomena. Zakaj in kako, pa bo razvidneje takoj, ko bomo nekoliko podrobneje pregledali rezultate, do katerih je genetika prišla glede dedovanja posameznih osebnostnih lastnosti.

Genotip in vprašanje dedovanja osebnostnih lastnosti

Na vprašanje o dedovanju osebnostnih lastnosti navaja cela vrsta dejstev. S podobnostmi med posamezniki, ki so si v sorodu, se na primer srečujemo vsakodnevno. Tako lahko govorimo o podobnosti otroka staršem, na primer, po barvi las, oči, po rasti, višini itd., in to podobnost pripisujemo dednosti. Znano je tudi, da obstojajo družine, ki se odlikujejo po določenih osebnostnih značilnostih, npr. po muzikalčnosti. Velika večina znanih skladateljev je pripadala takšnim družinam (izjeme so zelo redke). Prav tako so znane družine, v katerih so njihovi člani dosegali »slavo« mnogo pogosteje kot člani družin, ki niso sodile v to skupino. In še bi lahko naštevali.

Vsa ta dejstva nekako navajajo na hipotezo, da v posameznih družinah posamezniki dedujejo neke sposobnosti ali nagnjenja, da jih torej dednost

⁸ DNK je namreč sestavljena iz štirih nukleotidnih baz: adenina (A), citozima, (C), guanina (G) in timina (T). Pri tem je bistveno, da se baze ne morejo med seboj vezati poljubno, temveč da se zmeraj vežejo v pare G—C in A—T, kar pomeni guanin s citozinom (in obratno) ter adenin s timinom (in obratno). Kar je poljubno, je zaporedje teh parov v verigi DNK. To zaporedje tvori jedro genetične informacije. Pri tem je važno dejstvo, da je v človekovi spolni celici oz. v njenih kromosomih štiri milijarde (4×10^9) nukleotidnih parov (parov G—C, C—G, A—T in T—A) v različnih zaporedjih.

⁹ Ker je število nukleotidnih parov, kot smo že omenili, 4×10^9 , število genov pa se ceni na 4×10^4 , lahko izračunamo, da gen povprečno vsebuje 10^5 , kar pomeni sto tisoč nukleotidnih parov v določenem zaporedju.

¹⁰ocene niso enotne, gibljejo pa se od 10.000 do 100.000, najverjetnejša pa je številka 40.000 genov v eni spolni celici.

¹¹Nekateri predpostavljajo, da gre za $10^{2.400.000.000}$ možnih kombinacij. Za primerjavo naj povemo, da se število vseh atomov v vesolju ceni na 10^{76} .

nekako predisponira za določene značilnosti, pa naj bodo te fizične ali psihične. Hipoteza je seveda zelo provokativna in sporna. V korist njenega preverjanja so bile izvedene številne raziskave o problemu družinske oziroma sorodstvene podobnosti, ki so uspele dokazati, da neka zveza med osebnostnimi lastnostmi sorodnikov dejansko obstajajo. Tako je, na primer, za višino dokazano, da bodo imeli višji starši praviloma tudi višje otroke (in obratno).¹²

Ta in podobni rezultati so sicer zelo zanimivi, vendar pa lahko zavajajo v prenagljeno sklepanje; dejstvo, na primer, »da so otroci višjih staršev v povprečju višji od otrok nizkih staršev... samo po sebi ničesar ne dokazuje, kajti korelacija starši-potomci je lahko pogojena s skupnimi geni ali s skupnim okoljem.«¹³ Gre torej za to, da v proučevanju družinskih podobnosti le-te lahko pripišemo tako dednosti kot tudi okolju. Na voljo nimamo nikakršnih natančnih kriterijev, ki bi omogočili ločitev enega ali drugega vpliva, zato seveda tudi ni mogoče z zanesljivostjo trditi, kateri izmed obeh dejavnikov ima v tej zvezi prevladujoč pomen. V tem smislu proučevanje podobnosti med družinskimi člani oziroma sorodniki vprašanje dedovanja osebnostnih lastnosti prej odpira in zapleta, kot pa ga razrešuje. Če se za ilustracijo spet spomnimo primera muzikaličnih družin, lahko sicer res pritrdimo ugotovitvi, da »je popolnoma neverjetno, da genetična opremljenost članov družine Bach ni imela nikakršne zveze z njihovo muzikalično sposobnostjo«¹⁴, res pa je po drugi strani tudi, da, na primer, Schumann ni imel niti enega prednika, ki bi ga lahko imeli za glasbeni talent in da tudi njegovih osmero otrok, čeprav je bil poročen z glasbenico, ni bilo posebej muzikalično nadarjenih.

Vse to pa seveda vprašanje dednosti osebnostnih lastnosti med sorodniki močno zapleta, in uporabnost rezultatov, do katerih so prišle raziskave, ki so se s tem vprašanjem ukvarjale, je v tem smislu zelo vprašljiva. Njihova vprašljivost pa je povezana z v bistvu metodološkim problemom. Temeljni problem, s katerim se tovrstne raziskave srečujejo, je namreč, da ne morejo nadzorovati nobenega izmed obeh dejavnikov, ki sta z razvojem osebnostnih lastnosti posameznika povezana: niti dednosti niti okolja. Okolje je namreč za vsakega posameznika enkratno, torej tudi drugačno, po drugi strani pa je vsak posameznik genetično enkraten. Hipoteza, ki je postavljena v zvezi s preverjanjem vsakega od obeh dejavnikov v zvezi s telesno višino in ki pravi, da »če se okolje homogenizira... se bodo ljudje razlikovali v višini v glavnem zaradi razlike v genih; in obratno, v genetično homogenih populacijah bodo razlike v okolju pojasnjevale varianco v višini,«¹⁵ je sicer pravilna, vendar pa je zaradi prej navedenih razlogov v bistvu nepreverljiva.

Pravzaprav ostajajo za preverjanje tovrstnih hipotez na razpolago le enojajčni (monozigotni) dvojčki, kajti le ti odstopajo od pravila, ki smo ga

¹² Podrobneje o tem glej npr. delo *Evolucija čovečanstva* T. Dobzhanskega, op. cit., str. 59.

¹³ Prav tam. Še posebej to velja, če se zavedamo, da so nam na voljo tudi raziskave, ki pomen dednosti v tej zvezi zanikajo. Tako je na primer dokazano, da so otroci japonskih staršev, doseljencev v ZDA, višji od staršev, rojenih na Japonskem, kar govori v prid vpliva okolja (in ne dednosti) na višino.

¹⁴ T. Dobzhansky: *Evolucija čovečanstva*, op. cit., str. 93.

¹⁵ Prav tam.

v zvezi z merjenjem vpliva dednosti na posameznikove osebnostne lastnosti že izpostavili. Enojajčni dvojčki so namreč edini primeri posameznikov, ki posedujejo identičen genotip.¹⁶ Zaradi tega dejstva je pri njih izenačena ena izmed spremenljivk — dednost. To pa, povedano enostavneje, pomeni, da večja kot je podobnost v osebnostnih lastnostih med dvojčkoma, večji naj bi bil vpliv dednosti na razvoj osebnostnih lastnosti. Če bi bila določena osebnostna lastnost popolnoma pod kontrolo dednosti (in okolje nanjo ne bi imelo nikakršnega vpliva), bi moral merjeni korelacijski koeficient znašati 1, kar pomeni, da bi bila dvojčka v takšni osebnostni lastnosti povsem identična. Popolna različnost v osebnostni lastnosti (korelacijski koeficient 0) pa bi pomenila, da je določena osebnostna lastnost popolnoma pod vplivom okolja, da torej genotip nanjo nima nikakršnega vpliva. Ali povedano preprosteje: podobnosti v osebnostnih lastnostih enojajčnih dvojčkov naj bi bile posledica enakega genotipa, razlike pa naj bi izvirale iz okolja.

Vendar pa v zvezi s tovrstnim sklepanjem obstaja določena omejitev, ki izvira iz dejstva, da praviloma enojajčni dvojčki živijo tudi v istem okolju. Identičen genotip in hkrati tudi enako okolje pa seveda otežujeta ugotavljanje prispevka posameznega dejavnika v oblikovanju posamezne osebnostne lastnosti. Tako bi bili pravzaprav idealni za proučevanje vloge dednosti v razvoju osebnostnih lastnosti le tisti enojajčni dvojčki, ki so živeli od rojstva ločeno, v različnih okoljih. Pri teh primerih bi namreč prej navedena hipoteza o zvezi med podobnimi osebnimi lastnostmi in dednostjo ter različnimi osebnostnimi lastnostmi in okoljem bila preverljiva z veliko stopnjo verjetnosti. So pa primeri takšnih enojajčnih dvojčkov zelo maloštevilni, zato je zanesljivost rezultatov, ki jih z njihovim proučevanjem dobimo, majhna.

Vendar pa vse povedano ne more zanikati nekega drugega dejstva: da so si enojajčni dvojčki (kljub vsemu) zelo podobni. To velja ne le za zunanji videz, temveč tudi za obnašanje, navade, okus, bolezni, za katerimi obolevajo itd. To dejstvo zahteva pojasnitev in vprašanje, ali to podobnost morda res določa identični genotip, je seveda utemeljeno.

Raziskave, ki so proučevale te podobnosti med enojajčnimi dvojčki, so številne. V najštevilnejših so se ukvarjali s proučevanjem fizičnih lastnosti, inteligence in bolezni enojajčnih dvojčkov. Vprašanje *fizičnih lastnosti* in njihove določenosti z dednostjo je navidez najlažje rešljivo, saj so te lastnosti za proučevanje tudi najbolj dostopne. Dejstvo je, da so si enojajčni dvojčki po zunanosti zelo podobni, tako zelo, da jih pogostoma tudi starši težko ločujejo. Zato je utemeljeno pričakovanje, da bi morale prav fizične lastnosti kazati veliko stopnjo korelacije (blizu 1) oziroma visoko stopnjo konkordantnosti (blizu 100 %), kar bi pomenilo, da so v zelo veliki meri dedne, oziroma, pod nadzorom genotipa.

Raziskave s tega področja so pokazale zelo zanimive rezultate, ki bi jih na kratko lahko povzeli v ugotovitvi, da so le nekatere fizične lastnosti enojajčnih dvojčkov predvsem pod kontrolo genotipa, druge pa so bolj variabilne, kar kaže na — v primerjavi z dednostjo — sorazmerno večji vpliv

¹⁶ Seveda le, če pri tem zanemarimo možnost mutacije, ki pa je, kot kažejo raziskave, okoli 20 %.

okolja.¹⁷ Tako je na primer »za lastnosti, kot so širina glave, indeks glave (odnos širina glave: dolžina glave), višina, dolžina rok, nog in stopal, stopnja dednosti visoka«. ¹⁸ Po drugi strani pa se je pokazalo, da so »teža, bizigomatična širina (širina obraza) in dolžina glave pri moških . . . navidez nededne«. ¹⁹ Zanimivo pa je še neko drugo dejstvo: da so namreč korelacije različne glede na spol. Tako na primer neke fizične lastnosti kažejo na večji vpliv dednosti pri enem od spolov. Že naveden primer, da širina obraza pri moških kaže popolno neodvisnost od dednosti, ima namreč še drugo plat — da pri ženskah ta ista fizična lastnost kaže vpliv dednosti. V tej zvezi se torej za posamezne fizične lastnosti pokaže, da se »razlike v genih . . . manifestirajo jasneje v fenotipu²⁰ enega kot v fenotipu drugega spola«. ²¹

Razlike v fizičnih lastnostih pa se kažejo tudi glede nato, ali so bili enojajčni dvojčki vzgajani skupaj ali ne. Pričakovati je namreč mogoče, da dvojčki, ki so bili vzgajani skupaj, kažejo večjo podobnost v fizičnih lastnostih, kot pa tisti, ki so bili vzgajani ločeno. ²² Vendar pa raziskave tega pričakovanja ne potrjujejo enosmiselno. Tako je na primer ugotovljeno, da temu pričakovanju ustreza le teža dvojčkov, medtem ko, na primer, višina kaže obratni trend. ²³ To pa navaja na hipotezo, da v obeh primerih (tako če so dvojčki vzgajani skupaj, kot tudi če so vzgajani ločeno), v korelacijo, ki navidez kaže dednost, vstopajo tudi učinki okolja.

To hipotezo potrjujejo tudi raziskave *inteligence* pri enojajčnih dvojčkih. Tudi na tem področju so različne raziskave dale različne rezultate. Korelacija se giblje od 0,73 do 0,86, kar pomeni, da je dednost pomemben oziroma bistven dejavnik v inteligenci posameznika. ²⁴ Vendar pa bi poenostavljeno sklepanje na osnovi teh rezultatov lahko pripeljalo do trditve, da je (zaradi povprečnega korelacijskega koeficienta 0,81) inteligenca 80 % nadzorovana z dednostjo. Takšna ocena pa je več kot pretirana. Podrobnejše proučevanje tega vprašanja je to tudi potrdilo. Pokazalo se je namreč, da v zvezi z inteligentnostjo dosegajo tako visoko korelacijo (0,80 in več) le tisti enojajčni dvojčki, ki so bili vzgajani skupaj. Tisti pa, ki so bili vzgajani ločeno, kažejo bistveno nižjo korelacijo — 0,64, 0,67, 0,73, ²⁵ merjeno z različnimi metodami, torej v povprečju 0,68. Ti rezultati pa seveda pomenijo, da pri enojajčnih

¹⁷ Podrobnejše je rezultate posameznih raziskav povzel tudi T. Dobzhansky v že omenjenem delu *Evolucija čovečanstva*, str. 98.

¹⁸ Prav tam, str. 99.

¹⁹ Prav tam.

²⁰ Pod fenotipom je treba razumeti »očitne karakteristike organizma, ki so rezultat interakcije oziroma medsebojnega vplivanja genotipa in okolja« (W. F. Bodmer, L. L. Cavalli-Sforza: *Genetics, Evolution, and Man*, op. cit., str. 763).

²¹ T. Dobzhansky: *Evolucija čovečanstva*, op. cit., str. 99.

²² Ta hipoteza je morda na prvi pogled celo nesmiselna, saj obstaja prepričanje, da je vpliv dednosti na razvoj fizičnih lastnosti posameznika skorajda izključen (in torej bistveno večji, kot na njegove psihične osebnostne lastnosti). Razumljiva pa postane takoj, ko se spomnimo, da so fizične lastnosti najtesneje povezane z npr. prehrabnenimi navadami ipd. dejavniki okolja.

²³ Podrobneje glej tabelo št. 6. v že navedenem delu *Evolucija čovečanstva*, str. 100.

²⁴ Podatki so povzeti po delu *Genetics, Evolution, and Man*, op. cit., str. 508, fig. 17.2.

²⁵ Podatki povzeti po delu *Evolucija čovečanstva*, op. cit., str. 100, tabela št. 6.

dvojčkih, vzgajanih skupaj, v procent vpliva dednosti na inteligenco vstopa tudi delovanje enakega okolja, v katerem so ti vzgajani.

Tretji primer, ki je bil v zvezi z dednostjo pri enojajčnih dvojčkih podrobno proučevan, pa je primer *bolezni*, za katerimi so ti obolevali. S tem v zvezi je bila raziskana cela vrsta bolezni.²⁶ Za primer naj navedemo le nekatere rezultate. Proučevanja raka so na primer pokazala, da je konkordantnost v primerih bolezni na istem organu okoli 10 0/0, na različnih organih pa 15 0/0. V primeru hipertenzije je konkordantnost znašala na primer 25 0/0, pri tuberkulozi pa 35 0/0. Najvišjo stopnjo konkordantnosti pa so pokazale mentalne bolezni — manično-depresivne psihoze so pokazale konkordantnost okoli 65 0/0, enako tudi mentalne bolezni v celoti.²⁷ Epilepsija je pokazala konkordantnost 37 0/0,²⁸ shizofrenija pa od 66,6 do 86,2 0/0. Podobno se je pokazala relativno visoka konkordantnost tudi pri diabetesu.²⁹ Prav na osnovi teh rezultatov pa tudi temelji hipoteza, da so posamezne bolezni pod kontrolo genotipa, oziroma da ima dednost vpliv na njihovo pojavljanje in da se s pomočjo dednosti tudi prenašajo.³⁰ Vendar pa tudi ob proučevanju vloge dednosti v zvezi s posameznimi boleznimi avtorji poudarjajo, da se kot poseben problem pojavlja vprašanje ločevanja vpliva okolja od vpliva dednosti.

Neodvisno od samih rezultatov raziskav dednosti osebnostnih lastnosti pri enojajčnih dvojčkih (torej neodvisno od tega, kako visoka je stopnja konkordantnosti oziroma korelacijski koeficient), pa se v zvezi s temi rezultati postavlja vprašanje, s kolikšno gotovostjo lahko iz njih sklepamo na vlogo dednosti v zvezi s posamezno osebnostno lastnostjo. Če pri tem zanemarimo že omenjene težave, ki izvirajo iz majhnosti vzorca, potem težave, ki izvirajo iz ločevanja vpliva dednosti in vpliva okolja ter nekatere druge, potem je treba poudariti predvsem, da je iz teh rezultatov mogoče sklepati na vlogo genotipa le, v kolikor je stopnja konkordantnosti oziroma korelacijski koeficient pri enojajčnih dvojčkih višji kot pri ostali populaciji.³¹ Vse, kar lahko na tej osnovi sklepamo, je pravzaprav le to, da imajo posamezniki, ki posedujejo identični genotip, večje možnosti, da so si podobni v posamez-

²⁶ Tudi te podatke je dovolj pregledno zbral T. Dobzhansky v svojem delu *Evolucija čovečanstva*, str. 123—131.

²⁷ Podatki povzeti po delu *Genetics, Evolution, and Man*, op. cit., str. 493, tabela 16.3.

²⁸ Prav tam, str. 492, tabela 16.2.

²⁹ Podatke o shizofreniji in diabetesu glej v delu *Evolucija čovečanstva*, op. cit., str. 140, tabela 9 in 10, str. 135—137.

³⁰ Bolezni se dedujejo na različne načine in s tem v zvezi je tudi možnost, da posameznik, ki je določeno bolezen dedoval, za njo tudi oboli. Pomembno je namreč, kakšen je gen (oz. geni), ki so vezani z določeno boleznijo — dominanten ali recesiven, in kolikšna je njegova probojnost. Dominanten in probojen gen za določeno bolezen tako pomeni, da je možnost, da za to boleznijo zbolijo otroci, v kolikor ta gen prenaša le eden od staršev, 50 0/0 (če zanemarimo možnost mutacije). Z vidika otroka to pomeni, da, v kolikor ima bolezen, ki se deduje na tak način, mora to bolezen imeti vsaj eden od staršev. Če pa se bolezen deduje s pomočjo recesivnega, a popolnoma probojnega gena, bi, v kolikor bi tak gen imela oba od staršev, za to boleznijo zboleli vsi njuni otroci. Takšnih in podobnih možnosti je seveda še veliko.

³¹ Navadno se v ta namen uporabljajo rezultati, ki so dobljeni pri dvojajčnih (heterozigotnih) dvojčkih, ki sta si, gledano genetsko, podobna prav toliko, kot brat in brat, oziroma brat in sestra. Ta podobnost pa »je 1/2, ker bo polovica genov, ki jih ima en brat, obstajala tudi pri drugem« (R. Dawkins: *Sebični gen*, Beograd, Vuk Karadžić, 1979, str. 123). To je seveda le teoretična ocena, kajti zaradi značilnosti dedovanja je mogoče, »da imata dva brata skupnih manj ali več genov« (prav tam).

ni osebnotni lastnosti, od posameznikov, ki posedujejo različni genotip, pri čemer se velikost te verjetnosti izraža kot razlika v stopnji konkordantnosti oziroma korelacijskem koeficientu pri enojajčnih in (praviloma) dvojajčnih dvojčkih. Ne moremo pa s temi rezultati enostavno dokazati, ali je neka osebnotna lastnost dedna ali ni.

S povedanim pa se vprašanje dedovanja osebnotnih lastnosti le še bolj zapleta. Pravzaprav se zdi, da nikakor — niti z upoštevanjem raziskav enojajčnih dvojčkov — tega vprašanja ne moremo razrešiti. Slej ko prej se gibljemo v začaranem krogu, znotraj katerega nam tudi podatki, ki so s študijami enojajčnih dvojčkov dobljeni, ne nudijo tistega odgovora, ki smo ga iskali.

Da pa bi se do tega odgovora le dokopali, moramo upoštevati še nekaj dodatnih dejstev. Najprej morda že omenjeno dejstvo, da se »edino geni dedujejo«. ³² To pa pomeni tudi, da se »niti psihološke lastnosti, kot so inteligenca ali osebnost, niti fizične, kot so barva kože ali krvna skupina . . . ne dedujejo v tem smislu. Spolne celice nimajo kože, krvi, inteligence, niti osebnosti.« ³³ To pa pomeni, da je vprašanje o dedovanju osebnotnih lastnosti v osnovi postavljeno napačno, kajti *ne dedujejo se osebnotne lastnosti kot take, temveč le genetične informacije, ki so povezane z določenimi osebnotnimi lastnostmi*. Zato se pravilno zastavljeno vprašanje glasi: katere genetične informacije so v zvezi s posamezno osebnotno lastnostjo dedne?

Drugo, kar je treba upoštevati, je dejstvo, da *ne obstaja točno določen gen za točno določeno osebnotno lastnost*. Primer spola je s tem v zvezi prej izjema kot pa pravilo. Dolgo časa pa se je predpostavljalo, da obstaja na primer gen za barvo oči, za barvo las, kože itd. Tako bi, poenostavljeno, število osebnotnih lastnosti, ki so dedovane, lahko izenačili s številom genov v spolni celici. Vendar pa temu ni tako. Danes je znano, da so »značilnosti organizma v večini primerov pogojene z vzajemnim delovanjem mnogih genov in da večina genov plejotropsko ali večstransko deluje na mnoge značilnosti.« ³⁴ Če se pri tem spomnimo že omenjenega dejstva, da posamezne fizične lastnosti kažejo različno stopnjo dednosti pri obeh spolih, imamo jasen primer tega dejstva. Kajti spolni gen XY (za moški spol) oziroma XX (za ženski spol) ne določa le neposrednih fizičnih atributov za posamezni spol, temveč vpliva na druge gene posameznika, ki s tovrstnimi fizičnimi lastnostmi nimajo nič skupnega.

Nadalje je treba upoštevati dejstvo, da *ne obstajajo osebnotne lastnosti, ki so dedovane, in druge, ki niso*. Krvna skupina, ki je v celoti dedovana, je spet prej izjema kot pravilo. Dihotomija med dedovanimi in nededovanimi osebnotnimi lastnostmi temelji na napačnem prepričanju, »da okolje ne more modificirati 'dednih' lastnosti in da lastnosti, ki jih lahko modificira, niso odvisne od genotipa.« ³⁵ V resnici pa je povsem nasprotno: »v principu vsako lastnost lahko modificirajo tako spremembe genov kot tudi manifesta-

³² T. Dobzhansky: Evolucija čovečanstva, op. cit., str. 68.

³³ Prav tam.

³⁴ Prav tam, str. 46.

³⁵ Prav tam, str. 88.

cije okolja«. ³⁶ To pa pomeni tudi, da je vsaka osebnostna lastnost »proizvod tako genotipa kot tudi okolja«. ³⁷ Zato se pravilno zastavljeno vprašanje ne glasi, katere so osebnostne lastnosti, ki jih dedujemo, temveč »koliko so ugotovljene razlike med ljudmi določene z genotipom, koliko pa z okoljem«. ³⁸ Ali povedano nekoliko drugače: gre za vprašanje, koliko na razvoj posamezne osebnostne lastnosti vpliva genotip, koliko pa okolje.

Pri tem pa je treba spet upoštevati več stvari. Najprej to, da so različne osebnostne lastnosti različno podvržene vplivu dednosti (krvna skupina na primer bolj kot jezik). Potem je treba upoštevati tudi, da vpliv dednosti ni v vseh obdobjih razvoja posamezne osebnostne lastnosti enak, da se torej »spreminja v prostoru in času«. ³⁹ Oboje skupaj pa pomeni, da je *vsaka osebnostna lastnost drugače pogojena in vplivana od genotipa* in da je treba zato vprašanje o vlogi genotipa obravnavati za vsako osebnostno lastnost posebej. Nekega splošnega odgovora o dednosti osebnostnih lastnosti torej ni mogoče dati. Pravzaprav je vse, kar je o dedovanju osebnostnih lastnosti mogoče reči, to, da genotip ne določa osebnostne lastnosti kot take, temveč le »*tendenco razvoja*«. ⁴⁰ posamezne osebnostne lastnosti, ki pa se v različnih okoljih lahko različno realizira.

V luči vseh teh ugotovitev bi morda lažje razložili tudi rezultate, do katerih so prišle raziskave o dedovanju osebnostnih lastnosti, še posebej raziskave enojajčnih dvojčkov. Glede raziskav o družinski podobnosti lahko rečemo, da je vsaka osebnostna lastnost v neki meri pogojena z dednostjo, kar velja tako za vprašanja podobnosti med sorodniki, kot tudi za vprašanja drugih lastnosti (npr. muzikaličnosti). Vendar pa ta dedna pogojenost ni v nobenem smislu — niti gledano v času, niti gledano v prostoru — linearna, temveč se realizira zmeraj le v soodvisnosti od enega in drugega, kar pa pomeni, da je dednost ne določa izključno in v neki konstantni meri, nima torej značaja nujnosti. V tej luči je tudi povsem razumljivo, zakaj so različne raziskave dale različne ocene o pomenu dednosti (saj prostor in čas v njih nimata značaja konstante). Tudi je zaradi povedanega vprašljivo, ali je neko oceno v smislu določenih procentov, ki so pri posamezni lastnosti pogojeni z genotipom, sploh mogoče dati. S tem v zvezi je povsem res, da vprašanje dedovanja neke osebnostne lastnosti »nima ene rešitve«. ⁴¹

Rezultati raziskav enojajčnih dvojčkov so seveda podvrženi povsem enakim ugotovitvam. Tudi ti rezultati nam ne morejo dati odgovora na vprašanje, katere osebnostne lastnosti so dedne in katere ne, temveč nam lahko

³⁶ Prav tam, str. 56.

³⁷ Prav tam.

³⁸ Prav tam, str. 58.

³⁹ Prav tam, str. 59. O tem vidiku razvoja osebnostnih lastnosti glej tudi B. S. Bloom: *Stability and Change in Human Characteristics*, New York, Wiley and Sons, 1966.

⁴⁰ Kot to imenuje T. Dobzhansky v svojem že navedenem delu *Evolucija človečanstva*, str. 99. To povedano konkretno pomeni naslednje: »ne deduje se telesna teža kot taka, temveč tendenca telesnega razvoja, ki ima lahko v različnih okoliščinah za posledico različno težo« (prav tam). In zdi se, da je prav ta tendenca razvoja posamezne osebnostne lastnosti tudi tisto, kar z drugimi besedami označujemo kot predispozicijo, ki je za določeno osebnostno lastnost dedovana.

⁴¹ Prav tam, str. 59.

pokažejo predvsem dvoje: katere osebnostne lastnosti so bolj izrazito nadzorovane z genotipom in katere manj, in kolikšen je možni, ne pa tudi povsem natančno izmerjeni vpliv genotipa na neko določeno osebnostno lastnost. Pri tem pa je treba opozoriti, da je pri prenašanju rezultatov z enojajčnih dvojčkov na posameznike z različnim genotipom treba sklepati skrajno previdno, kajti zelo verjetno je, da *različni genotipi različno vplivajo na, to je različno nadzirajo razvoj posamezne osebnostne lastnosti* (en genotip drugače od drugega), zaradi že omenjenega dejstva, da geni na razvoj osebnostnih lastnosti vplivajo pejetropsko.

Bolj, kot za določanje »mere« dedne nadzorovanosti posameznikovih osebnostnih lastnosti, so podatki, ki jih dajejo raziskave enojajčnih dvojčkov, pomembni v nekem drugem smislu: namreč za razumevanje tega, kako genotip vpliva na razvoj posameznikove osebnosti v celoti. Kajti genotip je morda pravilneje kot v zvezi z vsako posamezno osebnostno lastnostjo razumeti v zvezi s celotnim razvojem posameznikove osebnosti, kajti »vedno se mora upoštevati, da geni ne odredajo teh vidikov (t.j. posameznih osebnostnih lastnosti — op. V. G.), temveč sam proces«. ⁴² V tej luči pa podatki o podobnem osebnostnem razvoju enojajčnih dvojčkov dobijo poseben pomen in »enostavno kažejo naslednje: *po genotipu podobni ali istovetni ljudje bodo zelo verjetno bolj podobno reagirali na vsako okolje, v katerem se znajdejo*, kot pa ljudje različnih genotipov. Ali če hočete, prvi imajo več možnosti, da se jim zgodijo podobnejši slučaji kot drugim«. ⁴³ Genotipa zato ne gre razumeti predvsem kot celoto potencialnih osebnostnih lastnosti posameznika (čeprav so določeni potenciali res genetično dani), temveč prej kot *genetično ozadje posameznikove osebnosti*. To pa pomeni, da ima genotip v razvoju celotne osebnosti neko bistveno vlogo, ki bi jo lahko najbolj strnjeno podali z naslednjo ugotovitvijo: »Moji geni so dejansko določili, kaj sem postal, vendar le v smislu, da pri danem zaporedju okolij in izkušenj skozi katere sem šel, nosilec drugačnega niza genov ni nujno postal podoben meni«. ⁴⁴ To pa povedano drugače pomeni, da v zvezi z razvojem osebnosti in posameznikovih osebnostnih lastnosti »geni niso edine determinante lastnosti in da je treba upoštevati tudi druge dejavnike«, ⁴⁵ ki pa so, kot iz vsega povedanega sledi, dejavniki okolja.

Posplošitve v zvezi s človekovo biološko naravo

Z ugotovitvijo o tem, da genotip predstavlja biološko ozadje posameznikove osebnosti, smo prišli do ugotovitve, ki je za razumevanje pomena človekove biološke narave, za njegov osebnostni razvoj temeljna. Seveda pa se na tem mestu odpira vprašanje, kakšno je to ozadje, oziroma točneje, kakšno

⁴² Prav tam, str. 70.

⁴³ Prav tam, str. 114.

⁴⁴ Prav tam, str. 90.

⁴⁵ W. F. Bodmer, L. L. Cavalli-Sforza: *Genetics, Evolution, and Man*, op. cit., str. 494.

osnovo človekovemu osebnostnemu razvoju predstavlja človekova biološka narava. Da pa bi bilo na to vprašanje sploh mogoče odgovoriti, je treba izpostaviti vsaj temeljne značilnosti le-te.

Kot prvo naj na tem mestu omenimo *potencialnost* človekove biološke narave. Gre za značilnost, da ob interakciji z ustreznim družbenim okoljem celotna človekova biološka narava (in seveda tudi posamezne predispozicije) doživi razvoj v smislu lastne realizacije. Potencialnost človekove biološke narave zato navaja na ugotovitev, da človek ob rojstvu ni nikakršen nepopisan list (tabula rasa), ki ga šele družba izpisuje. Prav nasprotno: ob rojstvu ima človek dane (v obliki predispozicij), bistvene potencialne sestavine lastne osebnosti, ki jih skozi njegov osebnostni razvoj neko družbeno okolje lahko realizira. V tem smislu je potencialnost človekove biološke narave najtesneje povezana s tem, kaj bi človek lahko bil (in ne le s tem, kaj človek dejansko tudi je). Točna je namreč ugotovitev, ki jo je dal R. Oerter, da genetičnega potenciala še zdaleč nikoli docela ne izrabimo, da torej človek v svojem življenju nikoli povsem ne izčrpa vseh tistih potencialov, ki so mu dani z dednostjo.⁴⁶ Zato je človek lahko zmeraj nekaj več od tega, kar je. Ta ugotovitev velja ne glede na rasne, družbene in kulturne razlike za vse ljudi.

Potencialnost človekove biološke narave navaja še na neko drugo ugotovitev: da je namreč človeku po biološki poti dana njegova narava le potencialno, ker potrebuje družbo, da jo lahko realizira. Ali kot bi rekli v genetiki: genotip, ki je človeku biološko dan, bo prešel v fenotip le, če bo prišel genotip v stik, v interakcijo z družbo, ki to »preobrazbo« šele omogoča. To pa pomeni, da se le pod tem pogojem lahko realizira tudi sama potencialnost človekove biološke narave. Genetično je namreč tudi potencialnost človekove narave sama po sebi le potencialna.

In če je prav s potencialnostjo biološke narave človeku dana osnova za njegov osebnostni razvoj povsem genetsko, pa mu je po tej isti poti postavljena tudi njegova *meja*. Čeprav je človekova biološka narava le »surovina«, »material«, ki človeku omogoča skoraj neomejene možnosti njegove realizacije, pa človek skozi razvoj osebnosti v bistvu ne more realizirati nečesa, za kar nima bioloških predispozicij, oziroma nečesa, za kar ga te biološke predispozicije ne usposablajo.⁴⁷ In ne samo to: tudi tiste predispozicije, ki jih človek ima, imajo postavljene jasne meje, ki jih lahko razumemo kot (minimalne) družbene pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da se neka konkretna predispozicija lahko realizira. Vsak potencial se namreč lahko realizira le v nekem določenem intervalu zunanjih pogojev (ki niso določeni togo, tem-

⁴⁶ V delu *Intelligenz und Kreativität*, München, Kösel, 1977, str. 213—217. To pa seveda ne pomeni, da glede posameznih biološko danih potencialov zahteve okolja te potencialnosti ne dosega ali pa celo tudi presega.

⁴⁷ Torej, upoštevati mora zakonitosti lastnega »materiala«. Če skušamo povedano ponazoriti s primerom: človekova biološka narava je nekakšen »material«, iz katerega je mogoče narediti to ali ono (v smislu zelo različnih različic njene realizacije), nikoli pa v tem preoblikovanju/razvoju ni mogoče preko meja tega »materiala« (torej, povedano konkretnije, ga ne moremo v osnovi spremeniti, kot npr. iz lesa ni mogoče narediti gline ali kamna). Pri tem seveda samo preoblikovanje vpliva povratno v smislu sprememb na samo biološko naravo, vendar pa te spremembe, prilagoditve ostajajo v njenih okvirih.

več plastično, vendar pa imajo, če lahko tako rečemo, neko spodnjo in zgornjo mejo, zunaj katerih je realizacija teh potencialov nemogoča). To vprašanje minimalnih pogojev za realizacijo posameznih potencialov ni le vprašanje npr. realizacije neke določene potencialne osebnostne značilnosti, temveč je tudi vprašanje meja, znotraj katerih je posameznikov osebnostni razvoj sploh mogoč⁴⁸ in znotraj katerih je sploh še mogoča človekova prilagoditev (tudi v smislu preživetja). Človekova biološka narava je tako hkrati potencial in meja njegovega osebnostnega razvoja, ali kot pravi C. Kluckhohn. »človekova narava postavlja meje, kopiči potenciale«. ⁴⁹ In prav ta hkratnost obojega je za njeno razumevanje bistvenega pomena.

Je pa človeku po genetični poti dana še ena, zanj nedvomno bistvena lastnost. Gre za *fleksibilnost, elastičnost, plastičnost* človekove biološke narave.⁵⁰ Bistven pomen te značilnosti človekove biološke narave se izraža skozi dejstvo, da je človeku prav zaradi nje omogočeno »osupljivo veliko variant v prilagajanju«, ⁵¹ kar pa pomeni, da se »človeško bitje . . . zaradi svojih inherentnih organskih možnosti lahko prilagodi življenju pod različnimi pogoji«. ⁵² Fleksibilnost človekove biološke narave je torej tista, ki človeku omogoča nove in nove, navidez povsem izključujoče se prilagoditve različnim družbenim in kulturnim okoljem. Prav ta človekova zmožnost prilagajanja pa je dejansko presenetljiva. C. Lévi-Strauss govori s tem v zvezi o »sposobnosti subjekta, da se objektivizira v neomejeni meri«. ⁵³ To praktično pomeni, da človeku njegova biološka narava omogoča, da postane pripadnik katerekoli družbe ali kulture, kar pa pomeni, da je prav v tej značilnosti človekove biološke narave treba iskati osnovo izredne človeške družbene in kulturne prilagodljivosti, kot tudi dejstva, da družba in kultura sploh lahko nastopata kot človekov prilagoditveni mehanizem. In dejstvo je, da »v biološki strukturi ni ničesar, kar bi to kakorkoli oteževalo. Človek po svoji biološki strukturi ni natančno vnaprej odrejen niti za eno posebno obliko obnašanja«. ⁵⁴ Prav na tej osnovi pa je sploh možno tudi dokazovati, da je mogoče biti človek na zelo različne načine.

Fleksibilnost človekove biološke narave oz. genotipa pa so podrobno raziskali tudi v genetiki. Genetična razlaga te fleksibilnosti izhaja iz ugotovitve, da genotip kot takšen sam po sebi ni plastičen, fleksibilen. Plastičnost človekove biološke narave torej ne temelji na plastičnosti genotipa kot takega,

⁴⁸ Kadar ti pogoji niso izpolnjeni, je razvoj posameznikove osebnosti nemogoč, kar zelo ilustrativno kažejo primeri t. i. divjih otrok, pri katerih ti minimalni pogoji — zaradi njihove ločenosti od družbe — niso bili izpolnjeni, in zato so le-ti ostali, če temu lahko tako rečemo, ljudje brez osebnosti.

⁴⁹ C. Kluckhohn: Opšte kategorije kulture, v zborniku *Antropologija danas*, Beograd, Vuk Karadžić, 1972, str. 444.

⁵⁰ Izraze uporabljamo alternativno, kajti tudi v literaturi ta značilnost ni poimenovana enotno. Zdi pa se, da vsaj v tem primeru terminološka razvejanost ne gre na škodo pomenske jasnosti in zato se zdi alternativna uporaba različnih terminov dopustna.

⁵¹ C. Kluckhohn: *Mirror for Man*, New York, Fawcett World Library, 1959, str. 78.

⁵² I. A. Hallowell: *Kultura, ličnost i društvo*, v zborniku *Antropologija danas*, op. cit., str. 531.

⁵³ M. Mauss: *Sociologija i antropologija*, Beograd, Prosveta, 1982, str. 28. Gre za uvod, ki ga je k temu delu napisal C. Lévi-Strauss.

⁵⁴ R. Benedict: *Patterns of Culture*, New York, The New American Library, 1959, str. 27.

temveč na *plastičnosti odzivanja genotipa na okolje* (torej nastaja v interakciji z okoljem). V tem smislu »genotip determinira le način reagiranja na okolje, to je, fenotipski odgovor je »plastičen«. Dan genotip lahko oblikuje različne fenotipske vrednosti, odvisno od okolja.«⁵⁵ Prav v tem pa leži jedro plastičnosti človekove narave.

Vendar pa kljub izredni možnosti prilagajanja človekova biološka narava ni neomejeno fleksibilna, temveč je v zvezi z njo mogoče govoriti le o »relativni plastičnosti«.⁵⁶ To pa pomeni, da se človekova biološka narava ne more prilagoditi prav vsaki spremembi okolja. Ta ugotovitev ne velja le za t. i. fizično okolje in njegove značilnosti.⁵⁷ Vzrok za to omejeno fleksibilnost človekove biološke narave je treba iskati v dejstvu, da ima le-ta določene »sebi lastne mehanizme in zakone«,⁵⁸ ki jih okolje ne more kršiti brez negativnih posledic za osebni razvoj posameznika. In samo znotraj upoštevanja biološki naravi lastnih mehanizmov in zakonov je fleksibilnost človekove biološke narave sploh mogoča.

Poleg fleksibilnosti pa je za človekovo prilagajanje različnim družbenim okoljem bistvena še ena lastnost človekove biološke narave — njena *vsestranskost*. Prav ta namreč, skupaj s fleksibilnostjo, rezultira v konkretnih prilagoditvah posameznika določeni družbi oz. kulturi. Vsestranskost človekove biološke narave gre razumeti kot dejstvo, da ima vsak človek s svojim genotipom danih celo vrsto različnih, med seboj celo izključujočih se potencialov, ki jih skozi lasten osebni razvoj lahko realizira. To pa pomeni, da je človek — gledano z vidika njegove biološke narave — opremljen za celo vrsto zelo različnih načinov te realizacije lastnih potencialov. Potenciali, ki so posamezniku dani po biološki poti, genotipsko, so namreč zelo številni in omogočajo razvoj posameznika v zelo različnih smereh. To pa povedano nekoliko bolj natančno pomeni, da je človek biološko opremljen za to, da razvije npr. tako svoje intelektualne, kot tudi npr. svoje emocionalne lastnosti, svojo muzikaliteto in npr. ročne spretnosti itd. itd., kar z drugimi besedami pomeni, da je biološko, z genotipom opremljen za to, kar najpogosteje imenujemo človekov vsestranski osebni razvoj. Gre torej za to, da

⁵⁵ W. F. Bodmer, L. L. Cavalli-Sforza: *Genetics, Evolution, and Man*, op. cit., str. 510. Podčrtala V. G. Posebej ilustrativna je s tem v zvezi skica, ki povedano tudi grafično ponazarja (str. 511, fig. 17.5).

⁵⁶ E. Fromm: *Revolucija nade*, Beograd, Grafos, 1980, str. 70.

⁵⁷ Temveč velja prav tako za družbeno okolje in njegove značilnosti, na kar opozarja npr. posebej E. Fromm v vrsti svojih del (*Revolucija nade*, *Anatomija ljudske destruktivnosti*, *Imati ili biti* itd.). Kadar pride do situacije, v kateri družbeno okolje ne omogoča realizacije lastnih zakonitosti človekove biološke narave, ima to bistveno negativne posledice za posameznikov osebni razvoj. Ena izmed teh, ki jo Fromm posebej izpostavlja, so duševne bolezni, ki so po njegovem mnenju umik iz družbe zato, da se zagotovijo vsaj minimalne možnosti za realizacijo dinamike in zakonitosti, ki jih zahteva človekova biološka narava.

⁵⁸ E. Fromm: *Bekstvo od slobode*, Beograd, Nolit, 1978, str. 34. Ta omejena fleksibilnost izhaja, gledano genetično, iz že omenjenega dejstva, da je plastičen le odgovor genotipa na okolje, ne pa tudi genotip sam. Meje plastičnosti so torej podane z nespremenljivostjo notranje strukture genotipa (t. j., same kombinacije genov med seboj, kot tudi zaporedja nukleotidnih parov, ki gene sestavljajo). Ker teh dveh elementov v strukturi genotipa vsaj praviloma ni mogoče spreminjati, je fleksibilnost genotipa zmeraj zgolj omejena.

človeka njegov genotip »usposablja za popolen razvoj in rast, če zunanji pogoji, ki so dani, vodijo k temu cilju«. ⁵⁹

Poleg univerzalnosti pa je treba v človekovem genotipu iskati tudi temelje njegove *individualnosti*, njegove enkratnosti in neponovljivosti kot posameznika. Gledano genetično, je namreč vsak posameznik enkratna kombinacija genov, »posameznikova genetična konstitucija je enkratna«. ⁶⁰ Posamezniki se tako torej že po biološki naravi, po svojem genotipu »razlikujejo po večjem številu tendenc... Obstajajo razlike v čutni občutljivosti, gibljivosti, percepcijski reakciji, kvaliteti in intenzivnosti posameznih nagonskih tendenc, biokemičnih karakteristikah in drugem«. ⁶¹ Te genetično dane razlike pa vplivajo na razvoj posameznikove osebnosti. Tudi če bi bilo mogoče na primer določeno število posameznikov povsem enako socializirati (jih od rojstva dalje izpostaviti povsem enakim družbenim vplivom), bi se ti posamezniki na osnovi lastne biološke enkratnosti izoblikovali v različne osebnosti. Nekdo bi izražal npr. večjo ali manjšo potencialnost na vizualnem področju, drugi spet npr. v muzikalčnosti, nekdo v emocionalnem, drugi na intelektualnem področju itd. To pa bi bil vir razlik, ki bi bile odločilnega pomena za celoten razvoj posameznikove osebnosti. ⁶²

* * *

Ob koncu razmišljanja o aktualnosti genetičnih odkritij za družboslovce, se samo po sebi vsiljuje še eno vprašanje: namreč vprašanje o tem, v kakšno ugotovitev se vse, kar smo doslej povedali, steka.

Vse, kar smo o genotipu uspeli povedati, navaja vsaj na dve ugotovitvi. Najprej na to, da človekove družbene narave, njegove osebnosti genotip ne determinira v smislu, da bi bila z njim posameznikova osebnost v celoti določena. Po drugi strani pa prav človekova genetična opremljenost, njegov osebnostni razvoj, njegovo družbeno naravo šele omogoča.

Morda bi vse povedano najlažje strnili v naslednji ugotovitvi: »Vse, kar vemo o dednosti, nas navaja na to, da o njej ne mislimo kot o slepi, absolutni, ne nepopustljivi sili, temveč raje kot o ozadju, posebni obliki odzivnosti, s katero se srečujemo v življenju«. ⁶³ Ali povedano še bolj natančno: vloga genotipa v razvoju človekove družbene narave, njegove osebnosti, je

⁵⁹ E. Fromm: Anatomija ljudske destruktivnosti, II. del, Zagreb, Naprijed, 1978, str. 81. Prav na to dejstvo o bistveni vlogi družbe pri realizaciji posameznikove vsestranskosti pa se večje vprašanja o dejanskih možnostih, ki jih družba daje za vsestranski razvoj posameznikove osebnosti. Pri tem je, kot se zdi, bistveno razumeti, da osnov enostranskega razvoja posameznika nikakor ne gre iskati v njegovi biološki naravi, temveč v družbi, in da genetična »opremljenost«, prav nasprotno, človeka usposablja za vsestranski razvoj.

⁶⁰ C. Kluckhohn: Mirror for Man, op. cit., str. 152. Vzrok za to je treba iskati v zelo velikem številu mogočih kombinacij med geni, o čemer smo že govorili.

⁶¹ N. Rot: Osnove socialne psihologije. Socializacija, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, brez datuma, str. 79.

⁶² V tej zvezi lahko o identični socializaciji govorimo le pogojno, kajti genetično dane razlike med posamezniki povzročajo, da je sicer navidez identična situacija v resnici za posameznike različna, saj jo npr. le-ti različno percipirajo, na njo različno emocionalno in intelektualno reagirajo itd. Zaradi tega povsem identična socializacija ni mogoča.

⁶³ L. C. Dunn, T. Dobzhansky: Heredity, Race, and Society, New York, The New American Library, 1959, str. 39.

utemeljena v dejstvu, da »genotip določa reakcijo organizma na okolje skozi njegov razvoj... določa *normo reakcije*«. ⁶⁴ Z normo reakcije pa moramo razumeti vsaj dvoje: najprej to, da prav ta opredeljuje samo *možnost*, da človeka na družbeno okolje sploh lahko reagira. Drugo, in morda še pomembnejše, pa je dejstvo, da norma reakcije opredeljuje tudi *način*, na katerega bo posameznik na okolje reagiral (skozi razvoj osebnosti seveda ta način redefinira prejšnja socializacija). Preko tega, da v osnovi določa način reagiranja na okolje, pa genotip na poseben način tudi *redefinira okolje*, ki posameznika obdaja, kar pa pomeni, da ima v procesu posameznikovega usklajevanja z okoljem *aktivno vlogo*, saj z določanjem različnih norm reakcije genotip to (lahko tudi isto) okolje na zelo poseben način »spreminja«.

To pa pomeni, da genotip kot človekova biološka narava za razvoj posameznikove osebnosti predstavlja *osnovo in možnost*. Osnovo — ker je temelj procesa, s katerim se človekova biološka narava spremeni v družbeno naravo, in to v smislu, ker so človeku po biološki poti, torej z njegovim genotipom dane vse tiste predpostavke, ki ta proces šele omogočajo. In možnost — ker je potencialni obseg te odzivnosti in vsega, kar je na njo vezano, zelo širok in omogoča zelo veliko število različnih realizacij človeške biološke narave v posameznikovo osebnost, od katerih pa vsak posameznik realizira le eno samo.

SEZNAM UPORABLJENE LITERATURE:

1. Benedict, R.: Patterns of Culture (op. cit. v članku).
2. Berberović, L.: Savremena genetika — njeni korjeni, pravci, dostignuća i problemi, v Treći program radio Sarajevo, 1981, št. 35, str. 5—21.
3. Bloom, B. S.: Stability and Change in Human Characteristics (op. cit.).
4. Bodmer, W. F., L. L. Cavalli-Sforza: Genetics, Evolution, and Man (op. cit.).
5. Boyd, W. C.: Doprinos genetike antropologiji, v Antropologija danas, op. cit., str. 421—439.
6. Dawkins, R.: Sebični gen (op. cit.).
7. Dobzhansky, T.: Evolucija čovečanstva (op. cit.).
8. Dover, G.: Dali je DNK neuka, v Treći program, op. cit., str. 43—48.
9. Dunn, L. C., T. Dobzhansky: Heredity, Race, and Society (op. cit.).
10. Eigen, M. idr.: Porijeklo genetičke informacije, v Treći program, op. cit., str. 21—27.
11. Fromm, E.: Anatomija ljudske destruktivnosti, op. cit.
12. Fromm, E.: Imati ili biti, op. cit.
13. Fromm, E.: Revolucija nade, op. cit.
14. Gehlen, A.: Čovek. Njegova priroda i njegov položaj u svijetu, Sarajevo, Veselin Masleša, 1973.
15. Hallowell, I. A.: Kultura, ličnost i društvo, op. cit.
16. Kluckhohn, C.: Mirror for Man, op. cit.
17. Kluckhohn, C.: Opšte kategorije kulture, op. cit.
18. Krader, L.: Etnologija in antropologija u Marxa, Zagreb, Stvarnost, 1980.
19. Mauss, M.: Sociologija i antropologija, op. cit.
20. Monge, C.: Biološka osnova čovekovog ponašanja, v Antropologija danas, op. cit., str. 109—124.
21. Orgel, L. E. idr.: Sebična DNK-definitivni parazit, v Treći program, op. cit., str. 33—43.
22. Plessner, H.: Stupnjevi organskog i čovek, Sarajevo, Veselin Masleša, 1981.

⁶⁴ T. Dobzhansky: Evolucija čovečanstva, op. cit., str. 55 (podčrtala V. G.).

23. Rot, N.: Osnove socialne psihologije. Socializacija, op. c't.

24. Spradlin, W. W., P. B. Portelfield: Human Biosociology, New York, Heidelberg, Berlin, Springerverlag, 1979.

Navedena je res zgolj tista literatura, ki se strogo nanaša na obravnavana vprašanja in ki je v članku tudi — v veliki večini — omenjena. Seznam širše literature bi bil, vsaj zdi se mi tako, predo!g in ga zato na tem mestu izpuščam.

Marksistični humanizem in socialistična demokracija

MICHAEL LÖWY

Brez dvoma lahko za Marxov humanizem rečemo, da je dedič renesančnega humanizma; Agnes Heller je v svojem izjemnem delu o renesansi zapisala, da humanizem »izhaja iz renesančnega stoicizma in epikureizma, preko Goetheja in Diderota (v Rusiji Černiševskega) do pomembnih filozofskih in političnih osebnosti marksistične tradicije«. (1) Dva osnovna elementa teh duhovnih povezav sta:

1. koncepcija humanosti kot *realne totalitete*, konkretna dejanskost
2. vodilna ideja, da humaniteta kreira samo sebe.

Oglejmo si ti dve povezavi in njune politične posledice. Humaniteta je etična predpostavka marksističnega Weltanschauung, ključ do njegove aksiologije, najvišji simbol v njegovi hierarhiji vrednot. Kot univerzalna vez med ljudmi, (ki je) nad etničnim, nacionalnim ali kulturnim partikularizmom, najde svoj značilni politični izraz prav v internacionalizmu. Ni naključje, da je sintagma »proletarci vseh dežel, združite se« že od leta 1848 sintagma, ki v svoji jedrnatosti izraža bistvo marksizma kot družbene *praxis*; tudi ni naključje, da Marx že od *Nemške ideologije* (1846) dalje poudarja, da se najpomembnejši cilj proletarskega boja, tj., komunizem, ne more udejanjiti drugače kot v obliki *svetovno-zgodovinske eksistence*. (2) Prav ta humanistični ideal mednarodnega bratstva med delavci nujno, kot dialektični moment, kaže na pravico do samoodločbe narodov, — od tod izhaja tudi Marxova aktivna solidarnost z bojem Irske in Poljske za njuno nacionalno osvoboditev. Hkrati pa je bil Marx zelo občutljiv in kritičen do vseh poskusov izrabljanja »internacionalizma« z izgovorom, da lahko »državni model« absorbira druge narode pod svoje okrilje ali da jih podvrže svoji prevladi. (3)

Je ta humanizem v protislovju z nazori o razredu? Dialektika med proletarsko emancipacijo in človeško je bila formulirana v prvem Marxovem komunističnem zapisu, v Kritiki Heglovega državnega prava (1844): »proletariat je razred, ki se ne more emancipirati, ne da bi se osvobodila tudi vsa družba«, je razred, ki predstavlja »popolno pogubo človeštva in se zato ne more znova osvojiti s ponovno oživitvijo človeka«; je razred, ki je »negativni predstavnik družbe« in ki je pomemben v razmerah, kjer se lahko poraja v sebi samem in v ljudskih množicah kot gibanje osvoboditeljskega entuzi-

azma, »kjer se brati in združuje s celotno družbo, se identificira z njo in se čuti in prepoznava kot obči predstavnik te družbe«. (4) Dogmatični pozitivisti in vulgarni materialisti marksizma so to dialektiko spregledali, zasledimo pa jo lahko v središču Lukacseve revolucionarne misli, ki je leta 1919 zapisal: »Svetovno zgodovinsko poslanstvo proletariata se kaže v tem, da izpolnitev njegovih razrednih interesov prinaša s seboj tudi družbeno in humanistično odrešitev.« (5)

Humanistične značilnosti razrednega boja so, da mora proletariatski upoštevat obveznosti *celovitosti humanističnih interesov*, ki jih *etablirani red zanika*. S preseganjem korporativizma mora delavsko gibanje dojeti problem potlačenih narodov, revnih kmetov, žensk ter v praksi pokazati svojo dejavno solidarnost z vsemi žrtvami izkoriščanja, pritiskov ali diskriminacije. To je področje, ko postane proletariatski *univerzalni razred* in ko *praksa* proletariata zaobjame totaliteto vseh družbenih sfer ter ko lahko postane revolucionarni predstavnik in zaveznik vseh družbenih sil, ki si prizadevajo za radikalne spremembe. V tem smislu je razredna zavest avtentična, socialistična zavest, revolucionarna in, nujno, tudi *humanistična*.

»Teoretični antihumanizem«, inspiriran s strukturalisti, ne more eksistirati kot kontinuiteta med Marxovo *znanostjo* in *buržoazno ideologijo* humanizma, saj sta le-ti razcepljeni s strogo in ostro filozofsko giljotino: *z epistemološkim rezom*.

Zadostuje, če apliciramo materializem 18. stoletja (»meščanski«) ali socializem (»utopični«) na začetek 19. stoletja, da si lahko razložimo ničevost tega dogmatičnega dokazovanja in propadanja. Marxova materialistična dialektika in njegov socializem sta hkrati *negacija, kontinuiteta in preseganje* koncepcij Helvetiusa ali Fourriera: z eno besedo, njun *Aufhebung*. Enako dialektično določitev najdemo tudi v odnosu do klasičnega humanizma: izraz buržoazije kot dvigajočega se razreda se kljub temu kaže v obči aspiraciji po človeški odrešitvi; marksistični humanizem je torej njen dejanski dedič. Kot poudarja Ernst Bloch, »svoboda, enakost, bratstvo — ortopedija, ki jo potrebujemo za pokončno hojo, za človeški ponos — se dejansko vrača preko buržoaznega obzorja«. (6) Humanistične ideje velikih meščanskih revolucionarjev so bile dejansko opuščene, degradirane z razvojem buržoazne družbe in njihova izpolnitev kaže na ukinitvev kapitalistične revolucionarnosti ter vseh oblik družbenih in političnih pritiskov. Da bi poudaril veliko povezanost med Marxovim socializmom in renesančnim humanizmom, med razsvetljenstvom in idealizmom nemške klasike, je Franz Jakubowsky zapisal: »Marksistični humanizem je tako postal dedič vseh (tistih) najbolj popolnih pridobitev meščanskih mislecev, zato mora delavsko gibanje postati praktični izvajalec do sedaj zgolj v teoriji prepovedanih idej.« (7)

Humanizem je osrednji element ne le v spisih mladega Marxa, marveč v nič manjši meri tudi v *Kapitalu*. Marx v imenu določenih humanističnih vrednot kritizira kapitalizem kot sistem, kjer »produkcijski proces upravlja s človekom in ne človek s produkcijskim procesom« (kritika, ki sicer v drugem kontekstu velja tudi za postkapitalistično dobo), kot sistem »zapravljanje človekovega življenja brez predsodkov«, kjer alkimija izkoriščanja ne stremi k transformaciji »znoja in krvi v trgovskem blagu« (9).

Revolucionarni humanizem ni v nikakršnem protislovju z Marxovo znano; z njim je celo neločljivo povezan. V *Kapitalu* humanizem ni le etični protest proti *nehumanosti* kapitalizma, marveč vsebuje tudi bistveno kognitivno dimenzijo: dovoljuje izbris »postvarelega ovoja« fetišizma, razgrinja »skrivnostni pajčolan« reifikacije, da bi tako razkril družbeno (humano) dejanskost, prikrito z nepresojnostjo kupčije, da bi razkril, kako v blagovni obliki družbeni odnosi med *ljudmi* dobijo obliko odnosov med *stvarmi*. (10)

Ideja, ki jo človek kreira *sam*, je eno velikih duhovnih odkritij, ki se pojavi z renesančnim humanizmom (predvsem Pic della Mirandola), katerega dedič je marksizem, tudi s posredovanjem Giambattista Vica. V povezavi s tem se pri Marxu oblikuje konvergenca med humanizmom in historizmom. Upoštevajoč koncepcije politične ekonomije buržoazije, ki poudarja značaj »naravnih« zakonov kapitalizma, je Marx v *Kapitalu* zapisal: »Kakor je zapisal Vico, se človeška zgodovina razlikuje od zgodovine narave po tem, da smo storili prav to in ne nekaj drugega«, (11) z drugimi besedami: »to so ljudje, ki ustvarjajo lastno zgodovino, čeprav je ne ustvarjajo poljubno, marveč v podedovanih in v preteklosti danih okoliščinah«. (12)

Toda človeška zgodovina tu ni nič drugega kot *predzgodovina*: podrejen prevladujočim in privilegiranim razredom ali postvarelim zakonom ekonomije, je bil tudi večji del humanitete prej podrejen, kot pa da bi ustvarjal zgodovinske dogodke — razen morda v revolucionarnem času. Tako je bila socialistična revolucija tisti čas, ko je začel človek ustvarjati svojo lastno zgodovino najbolj prepričljivo in popolno. Kajti, kot je poudaril v *Manifestu*, »vsa gibanja — do današnjih dni — je izvedla manjšina ali sam interes manjšine. Proletarsko gibanje je avtonomno gibanje ogromne večine v interesu ogromne večine«. (13) Kaj je za Marxa *avtonomno* gibanje (selbstständige Bewegung)? Medtem ko metafizični materializem razsvetljenstva (prvi moderni komunisti, Babeuf, Buonarotti in Blanqui so njegovi nasledniki) trdi, da je človek produkt razmer ter da družbe ni mogoče spremeniti drugače kot z neko zunanjo silo (z družbo, mehanizmom), s silo, ki se dviga nad družbo — prosvetljeni despotizem, nepodkupljivi zakonodajalec, revolucionarna elita. Marx pa postavi v *Tezah o Feuerbachu* novo, dialektično-revolucionarno koncepcijo družbene preobrazbe: »naključnih sprememb razmer in človeške dejavnosti ali samosprememb (Selbstveränderung) ne moremo dojeti in racionalno razumeti drugače kakor z *revolucionarno prakso*«. (14) Kategorija revolucionarne prakse je teoretični temelj marksistične koncepcije samoosvoboditve proletariata z revolucijo: istočasnost spremembe razmer in ljudi kaže, da se v času revolucionarnega boja proti obstoječi državi spreminja tudi proletariat, ki si krepi zavest, solidarnost in je tako vse bolj sposoben oblikovati novo družbo. Ta vodilna ideja, ki predpostavlja samoosvoboditev delavskega razreda z revolucijo, samovzgojo proletariata z lastnimi izkušnjami, je v najbolj radikalnem nasprotju z Marxovo, z vsemi miti »Sauveur Supreme« (Cezar ali Tribun), z vsemi ideologijami osvoboditve »od zgoraj«. Za Marxa je edina prava *samoosvoboditev* lastno gibanje zatiranih, ki prvič sami kreirajo zgodovino. V samem revolucionarnem procesu že lahko znamo tudi problem *demokracije* kot bistvene značilnosti proletarske revolucije kot takšne.

Socialistična družba, ki naj bi bila izpolnitev zanikanih in degradiranih humanističnih vrednot v »predzgodovini«, je po Marxu *asociacija svobodnih posameznikov* (Verein freien Menschen), ki delujejo v povprečni družbeni produkciji v okviru samozavedajoče se organizacije družbenega dela. (15)

Termin »socializem« ima v našem času več različnih in najbolj protislovnih pomenov, zato ni odveč poudariti, da sta v središču Marxove definicije *človek* in njegova *svoboda*. Je družbeni sistem, ki odpravlja fetišizem blaga in odtujitev, za sistem, v katerem so človeški odnosi prosojni s produkti človeškega dela in kjer produkcijo racionalno planira *Gemeinschaft* producirajočih.

Z drugimi besedami: *samouprava* delavske skupnosti, *demokratska kontrola* nad *celotnim* ekonomskim in družbenim življenjem, konstituira materialni temelj socializma, kot ga je zasnoval Marx, kakor tudi razmere za ukinitvev neenakosti, zatiranja in odtujenosti, pa tudi za vzpostavitev novih družbenih odnosov med posamezniki, med moškim in žensko, med človeštvom in naravo.

Marxu demokracija ne predstavlja le vprašanja oblike političnih ali institucionalnih »super-struktur«: je *vsebina* socializma, pa tudi tistih družbenih oblik, v katerih delavci, organizirani proizvajalci, demokratsko odločajo o ciljih produkcije, o razdelitvi povprečnega dohodka in o distribuciji produktov.

Socialistična demokracija vključuje — če beremo Marxove spise o Pariški komuni — ukinitvev buržoazne države, njenega birokratskega in represivnega aparata, avtoritarnih in zatiralskih institucij in jih nadomešča z novo silo, z neposrednim izrazom delavskih množic in predstavnikov različnih političnih struj (v času Komune: jakobinci, blankisti, prudonisti, različni socialisti).

Paradoksalno je, da pri smereh, ki se sklicujejo na Marxa in na socializem v sodobnem delavskem gibanju, prevladujeta dve konceptiji, ki nimata veliko zveze z Marxom: »blagovni socializem, ki noče videti vprašljivosti zakona blaga kot skrajne zakonske ureditve ekonomskega življenja; na drugi strani poznamo doktrinarje »birokratskega socializma«, ki prepuščajo načrtovanje centralističnemu birokratskemu aparatu, ki ima monopol in ljudstvu vsiljuje odločitve.

Če je marksizem — kar verjamemo, da je — *intelektualni horizont naše dobe* (Sartre), potem vsi poskusi, da bi ga zavrgli niso nič drugega kakor pot v regresijo, na nižjo raven mišljenja, ne onstran, marveč za Marxa. Pod krinko »kriza marksizma« cveti meščanski neoliberalizem, pozitivizem, idealistična metafizika, ali vulgarni materializem, socialni biologizem, reakcionarno mračnjaštvo. Samo aktualizacija marksizma lahko odpira nove humanistične perspektive, ki vsebujejo tudi realno osvobajajočo moč.

Po našem mnenju lahko začnemo z aktualizacijo marksizma na točki zapuščanja Marxa samega v letu 1834, ko v pismu Rugeju definira svojo dejavnost kot *neusmiljeno kritiko vsega obstoječega*. Uporabiti hoče marksistično metodo, ki jo v Uvodu v *Kapital* označi kot »racionalno dialektiko . . . kritično in revolucionarno« — to je njegov radikalni humanistični marksizem, njegova *filozofija prakse*, da bi razumeli, razlagali in spreminjali svet, v katerem živimo; da bi razložili nove pojave, ki jih v njegovi dobi ni bilo,

da bi popravljali in se dialektično izognili napakam, omejitvam in velikim vrzelim; predvsem pa gre za kritiko s perspektive revolucionarne ukinitve le-teh, pa tudi režimov in družb, ki so podrejeni dominaciji kapitala in post-revolucionarnih birokratskih držav, ki se v mistificirani obliki postavljajo z njegovo mislijo.

Ta prenova nujno zaobsega obogatitev marksizma z dopingom novih družbenih gibanj, zlasti feminizma, (pa tudi ekologije, pacifističnega gibanja itd.). S stališča feminizma je integracija bistvena in trajna dimenzija analiz in marksističnega programa — ne le kot posebno poglavje, ki bi ga navrgli »od zunaj« — marveč je nujni pogoj, da bi lahko marksizem zadobil univerzalen pomen in bil radikalno osvobajajoč, kajti *telos* je ukinitve ne le ene, marveč *vseh oblik družbenih pritiskov*.

Aktualizacija marksizma z najbolj naprednimi oblikami dolguje svoje obogatitve najbolj produktivnim mislecem-teoretikom-nemarksistom, od Maxa Webra do Freuda, od Mannheima do Piageta, kakor tudi integraciji sicer omejenih toda uporabnih rezultatov različnih splošnih družboslovnih strok. Navdihuje nas lahko zgled samega Marxa, ki je znal široko uporabiti delo filozofov in znanstvenikov svoje dobe — ne le Hegla, Feuerbacha ali Ricarda, marveč tudi Quesnaya, Fergussona, Sismondija, J. Stewarta, Hods-kina, Maurerja, Morgana, Lorenza von Steina, Floro Tristan, S. Simona, Fouriera in drugih — brez katerih bi bila enovitost in teoretska koherentnost njegovega dela precej okrnjena. Poskusi, da bi marksizmu zagotovili monopol v znanosti in s tem zapostavljali druge miselne tokove in raziskave na področju čiste ideologije — s karizmatično, če ne že čudežno milostjo »epistemološkega reza« — nimajo nič opraviti z Marxovo koncepcijo o konfliktni artikulaciji njegove teorije s sodobno znanstveno produkcijo.

To še ne pomeni, da zapademo v eklektične skušnjave, tako pogosto prisotne v svetovnem marksizmu: med marksistično metodo in pozitivizmom, funkcionalizmom, socio-biologizmom, analitično filozofijo, vulgarnim materializmom, novokantizmom itd. ni mogoče napraviti nikakršne »sinteze«. Z dialektično-revolucionarno Marxovo metodo bi vstavili različne avtentične prispevke v teoretične okvire in poenotenja, da bi s preseganjem delnih resnic oslabili oz. izčrpali vse njegove strukturalne omejitve oz. določitve in tako zapustili radikalno historicistično perspektivo tudi z vidika revolucionarnega razreda. Jasno je, da ne obstoja nikakršen recept ali ekskluzivni model za ta proces, toda v zgodovini marksizma 20. stoletja lahko najdemo veliko značilnih primerov. Še zlasti, ker je historični materializem Kautskega, s tem da je hotel biti ortodoksen, v resnici bil eklektična kombinacija marksistične, evolucionistične, darwinistične in pozitivistične koncepcije; Lukacs pa je s svojo *Zgodovino razredne zavesti* uspel obogatiti marksistično analizo reifikacije s pomočjo klasične nemške sociologije (Tönnies, Simmel, Max Weber). Wilhelm Reich in Marcuse predstavljata dve različni, toda ne nujno kontraktorni obliki, s tem da dejavno dopolnjujeta marksistični diskurz z nekaterimi temeljnimi temami psihoanalize (v nasprotju s številnimi neuspešnimi eklektičnimi poskusi).

Končno, ustvarjalni razvoj marksizma in preseganje njegove sedanje »krize« terja, vzporedno z radikalizacijo njegove dialektične negativitete,

vzpostavitev njegove utopične dimenzije. Nespravljiva kritika in poglobitev sedanjih oblik poznega kapitalizma in postkapitalizma birokratskih družb je nujna, toda nezadostna. Uresničljivost načrta revolucionarne preobrazbe sodobnega sveta kaže, da imamo model neke alternativne družbe, da poznamo vizijo neke povsem radikalno drugačne prihodnosti, da imamo, da poznamo horizonte dejanske emancipacije človeštva.

Znanstveni socializem mora postati (tudi) utopičen, s tem da ga navdihuje *načelo upanja* (Bloch), navzoč v boju, v sanjah in težnjah milijonov izkoriščanih in potlačenih, »poražencev zgodovine«, od Jana Husa in Thomasa Münzerja do sovjetov (1917—19) v Evropi in do kolektivizacije Barcelone (1936—37). V tem smislu je še bolj nujno pustiti vstop marksistične misli v razne bodoče institucije, od preteklih utopičnih socialistov do romantičnih kritikov industrijske civilizacije, od Fourierjevih falansterij do osvobodilnih idej anarhistov. Marx si v odnosu do utopij sam postavlja določene omejitve, prepričan, da mora skrb za realizacijo socializma prepustiti prihodnjim generacijam. Toda današnja generacija ne sme vztrajati pri takih teoretskih razmerah: mora se soočiti z birokratskimi postkapitalističnimi družbami, ki hočejo ustvariti »socializem« ali celo »komunizem«; nujno mora postaviti alternativne modele dejanske *asociacije svobodnih ljudi* (Marx). Potrebujemo *marksistično utopijo* — koncept je heretičen, toda kako bi se marksizem sploh razvijal, če ne bi bil heretičen — ki predstavlja najbolj konkretno možen svoboden imaginaren, še ne eksistirajoč prostor (u-topos: nikjer), kjer bo ukinjeno izkoriščanje delavcev in zatiranje žensk, pa tudi odtujitev in postvarelost, Država in Kapital. Ne da bi tudi za hip pozabili na skrb realistov za taktiko in revolucionarno strategijo ter povsem materialne probleme prehoda v socializem, moramo dati hkrati svoboden tok kreativni imaginaciji, prebujenim sanjam, aktivnemu upanju in rožnatemu vizionarskemu duhu. *Socializem ne obstoji kot dejanska sedanja resničnost: treba ga je ponovno iznajti kot končni smoter boja za prihodnost* s tem, da brez omejitev in tabujev govorimo o možnih razmerah za socialistično demokracijo na temeljih samoupravljanja, avtentičnega demokratičnega načrtovanja, o družbi, v kateri po novem prevladujejo upravne vrednote nad menjalnimi — oblike, ki niso odtujene z razmerjem med spoloma, kjer gre za ponovno vzpostavitev harmonije med človekom in naravo ter za ekološko ravnovesje planeta. Ne gre za izvajanje abstraktnih in arbitrarnih spekulacij, marveč da obdržimo človeško *Gemeinschaft*, kvalitativno drugačno od države obstoječih stvari; potemtakem, gre za *objektivne možnosti, ustvarjene v protislovnih razmerah industrijske civilizacije*, ob sočasni krizi sodobnega kapitalizma in t. im. »realnega socializma«.

Ne glede na polemike z utopičnimi socialisti svoje dobe, vsebuje Marxovo delo — čeprav le fragmentarno — to utopično-revolucionarno dimenzijo, ki so jo kritiki-akademiki in/ali reformisti v imenu »realnega socializma« vedno izigrali. Eno značilnih osiromašenj in poplitvenj socialne demokracije in poststalinističnega marksizma 20. stoletja je bilo dobro prikrivanje in ničenje te dimenzije na račun ozkosrčnih in omejenih družbenih sprememb. Danes — če parafraziram staro Leninovo formulo — lahko rečemo, da *brez revolucionarne utopije ne more biti revolucionarne prakse*.

Rezultati, protislovja in perspektive razvoja socialističnih družb

FERNANDO CLAUDÍN

Organizatorji tega seminarja so me prosili, naj posebej obravnavam temo »rezultati, protislovja in perspektive razvoja socialističnih družb«.

Tema je preobširna, da bi se je lahko lotil v vseh njenih vidikih, zato se bom omejil na nekaj točk, ki se zdijo bistvene, in izpustil področje analiz. Najprej se bom osredotočil na sovjetski sistem, ki je prototip — izjema je Jugoslavija — različnih in različno »realno obstoječega socializma«, in sicer, ki ne spreminjajo temeljnih značilnosti modela. Potem bom dal prednost vprašanju o naravi marksizma-leninizma in njegovi vlogi v procesu nastajanja in izgradnje sovjetskega sistema, čeprav se bom moral sklicevati tudi na politično prakso tega procesa.

1. Očitno je, da med teorijami ali ideologijami, ki se danes, ob stoletnici Marxove smrti, imenujejo marksistične, obstaja neka bistvena ločnica. Na eni strani marksizem-leninizem; na drugi ostale inačice marksizma, ki imajo zakonsko pravico do izražanja v demokratičnih deželah, nimajo pa te pravice v deželah, kjer ima marksistično-leninistična partija absolutno oblast. Že to preprosto dejstvo samo po sebi veliko pove o pravi naravi marksizma-leninizma.

Kot je znano je bil pojem »marksizem-leninizem« skovan po Leninu in je dobil svojo doktrinalno konzistenco v Stalinovi dobi. Toda nobenega dvoma ni, da je njegov neposredni predhodnik Leninova prilagoditev Marxove teorije posebnim pogojem v Rusiji. Že v Leninovih časih, vendar potem ko so prišli na oblast boljševiki, sta sovjetska komunistična partija in komunistična internacionala proglasili to prilagoditev za edini avtentični marksizem, ki ni veljaven le za Rusijo, temveč za vse. Še danes menijo tako marksistično-leninistične komunistične partije, kot dokazujejo članki in poročila voditeljev in teoretikov teh partij ob stoletnici Marxove smrti. Kot primer naj navedem govor B. N. Ponomarjeva, voditelja KPSZ v Moskvi 30. marca in članek Jurija Krasina, podrektorja Akademije za družbene znanosti pri Centralnem komiteju KPSZ, ki je bil objavljen v španščini v El Paísu 14. marca.

Že samo prej omenjeno dejstvo kaže krhkost te pretenzije. Tam, kjer je to udarna dogma podprta z absolutno oblastjo, je strah pred zavračanjem tako močan, da je vsako različno mnenje preganjano in cenzurirano.

Osnovne elemente leninske prilagoditve marksizma na začetku stoletja lahko strnemo takole:

1) do skrajnosti pripeljati pojmovanje, da je marksizem družbena znanost, enakovredna naravoslovnim znanostim zaradi svoje zmožnosti razumevanja in predvidevanja družbenega razvoja;

2) vnesti idejo, da partija, ki poseduje »marksistično znanost« uteleša sedanje in bodoče interese proletariata, neodvisno od stvarnih prepričanj in ravnanj proletariata in

3) kljub temu da v Rusiji niso bili dani potrebni objektivni pogoji za prehod v socializem, bi močno centralizirana in disciplinirana partija, katere vodilo je »marksistična znanost«, mogla, v ugodnih okoliščinah, združiti vse tiste, ki so bili nezadovoljni z rusko družbo, prevzeti oblast z oboroženo vstajo in z odskočne deske oblasti ustvariti potrebne gospodarske in kulturne pogoje za socializem. Ta oblast bi bila diktatura proletariata, kajti partija na oblasti bi odsevala interese proletariata. V ugodne okoliščine je Lenin vključeval ne samo splošno krizo carizma in podporo kmetov, velike večine ruske družbe, temveč tudi to, da bi ruska revolucija sovpadala s socialistično revolucijo v kapitalistični Evropi ali pa jo sprožila. Ta vidik je temeljil na Leninovi teoriji, da kapitalizem v svoji imperialistični fazi ne more več razvijati proizvodjalnih sil in da je postal »umirajoči kapitalizem«, v katerem je socialistična revolucija že na dnevnem redu.

Pojmovanje marksizma kot znanosti ne izvira od Lenina. Z njim so se strinjali drugi znani marksistični teoretiki tistega časa, vendar ti marksisti iz tega niso sklepali, da ima partija pravico lastiti si predstavljanje proletariata, če ji ta ni demokratično izrazil svoje pripadnosti. Seveda je bila taka ideja popolnoma tuja Marxu. Pomanjkanje »demokratičnega načela« tako glede vloge partije v družbi, delovanja same partije, kot tudi na splošno in v pojmovanju politike, razlikuje Lenina od velike večine sodobnih marksistov, od reformistov, kot je bil Bernstein, do revolucionarjev, kot je bila Rosa Luxemburg. Jasno je, da se je »pravica« partije, da predstavlja in vodi delavski razred, kmete in druge družbene skupine, celo kadar je njena politika bila v jasnem nasprotju z resnično voljo le-teh, lahko uresničevala samo z ustreznimi sredstvi. Osvojitve oblasti oktobra 1917 je Leninovi partiji prinesla ta sredstva.

Leninska prilagoditev marksizma se konec koncev v celoti kaže kot mesijanska ideja o revolucionarni organizaciji, ki ima več skupnega z nekaterimi tendencami ruskega revolucionarnega populizma kot pa z marksizmom. Medtem ko so prejšnji utopizmi, od Platona do Fouriera, osredotočali svojo pozornost na to, kakšna naj bi bila idealna družba, včasih celo z mnogimi podrobnostmi, se Leninov utopizem osredotoča na izmišljanje in ustvarjanje inštrumenta revolucije. Vse ostalo je podrejeno temu faktorju. Partija je vsemogočni vzvod za spremembo sveta v temeljih.

2. Te ideje so bile vodilo ob nastajanju boljševiške partije in tudi strategija in taktika njenega vodje v ruski revoluciji 1917. leta. Revolucija je bila predvsem spontano dejanje delavcev, kmetov in vojakov kot odgovor na katastrofalno stanje, v katerem se je znašla dežela po 1. svetovni vojni. Lenina partija se je uspela vključiti v revolucionarni vrtimec in, v primerjavi

z nemočjo ostalih strank, ponuditi alternativo, ki je v svojem bistvu in strateških ciljih utopična, vendar zelo zapeljiva in na videz praktična v svojih kratkoročnih ciljih: skleniti mir, četudi druge sile tega ne bi storile; dati zemljo kmetom; narodom, ki jih je carizem zatiral, podeliti pravico do samoodločbe, vključno s pravico do odcepitve; premostiti gospodarsko katastrofo z nacionalizacijo pglavitnih industrij in bančništva; uvesti državni nadzor in načrtovanje gospodarstva, itd. S tem programom si je boljševiška stranka pridobila podporo večine v sovjetih, čeprav se je soočala z močno opozicijo manjšine, in predvsem podporo vojakov, ki so prevzeli ključne enote demoralizirane carske vojske. Tako je dokaj lahko zmagala boljševiška vstaja. Za Lenina in njegove tovariše je bil to začetek ruske socialistične revolucije, ki naj bi prispeval k izbruhu socialistične revolucije v kapitalističnih evropskih deželah, še posebej v Nemčiji.

Utopična zamisel je takoj trčila z grobo resničnostjo. Na mir, ki je bil enotsransko proglašen, je odgovorilo napredovanje nemške vojske. Lenin je moral podpisati ponižujoči mir v Brest-Litovsku in se odpovedati velikim površinam ruskega ozemlja. Toda miru še ni bilo, začela se je namreč strahotna državljanska vojna, ki je tri leta pustošila deželo. Kmetje so imeli zemljo, toda nova oblast je morala ustanoviti drakonski sistem rekvizicij, da bi nahranila mesta in Rdečo armado. Neruski narodi so dobili pravico do samoodločbe, vendar je bila komunistična oblast pripravljena obdržati enotnost carstva in, kadar je bilo potrebno, je uporabila Rdečo armado v imenu »proletarskega internacionalizma«. Gospodarsko stanje se je poslabšalo, tako da se je pojavila lakota. Evropske proletarske revolucije pa ni bilo.

Kljub široki družbeni bazi, ki je v ugodnih oktobrskih okoliščinah omogočila zmago vstaje boljševiške partije (malo kasneje preimenovali v komunistično partijo), je kmalu postalo očitno, da je partija v manjšini. Volitve v ustavodajno skupščino, edine svobodne volitve v zgodovini ZSSR, ki so bile takoj po Oktobrski revoluciji, so boljševikom prinesle le 24 % glasov, medtem ko so socialrevolucionarji (velika populistična-socialistična stranka) dobili 40 % in socialisti menševiki pa 2,7 %. Ko so se pokazale prve zgoraj omenjene posledice komunistične politike, so se znašli še bolj v manjšini. Namesto da bi poiskal kompromis z ostalimi socialističnimi in demokratičnimi silami, se je Lenin odločil, da razpusti ustavodajno skupščino, prepove ostale stranke, prepreči vsakršen pluralizem znotraj sovjetov, ustvari učinkovito politično policijo z diskrecijskimi pooblastili, ustanovi koncentracijska taborišča, in predvsem organizira močno vojsko.

Ko je bilo državljanske vojne konec in je bila dežela opustošena in lačna, je bila komunistična partija prisiljena spremeniti gospodarsko politiko tako, da je dala koncesije kmetom in privatni pobudi v trgovini in mali industriji. To novo gospodarsko politiko (NEP) je spremljala okrepitev diktature. Nemiri med kmeti, delavske stavke, nacionalistična gibanja, ki so se širili po vsej deželi in dosegli vrhunec v kronštatski vstaji, so bili brez usmiljenja zatrti. Lenin je ponovno izključil vsak poskus političnega kompromisa. Obstoj edine zakonite stranke, kar so mnogi, celo med komunisti, verjeli, da je začasno, je postalo načelno vprašanje. Diktatura proletariata se je za vedno spremenila v diktaturo ene same stranke. Ker pa je partija predstavljala edino

zakonito politično pot, je bilo neizogibno, da so se družbena protislovja in napetosti, politična raznolikost, ki je podtalno še naprej obstajala, odražale v sami partiji in ogrožale njeno enotnost in disciplino. Prav tako je bilo potrebno zadušiti notranja razhajanja. Diskusija partije se je spremenila v diktaturo vodilne skupine in kasneje v diktaturo ene osebe. Stalin je bil logična posledica te dialektike.

Ko je proti koncu dvajsetih let NEP prišla v krizo, se je Stalin odločil za »fuite en avant« in odklonil spravljiva stališča Buharina in drugih voditeljev partije. Prišlo je do takošnje kolektivizacije kmetijstva in pospešene industrializacije, ki se je uresničevala s petletnimi plani. Ta pustolovska politika se je lahko uveljavila le s pravo državljansko vojno proti kmetom, ki je posredno in neposredno povzročila milijone žrtev z uvajanjem vojaške discipline v tovarnah in z masovnimi čistkami v sami partiji. Pričela so se leta »velikega terorja«, ne samo proti množicam, temveč tudi proti neštetim komunistom. Stara boljševiska garda je bila zdesetkana. Mnogi voditelji Oktobrske revolucije pa so bili obsojeni na smrt zaradi »vohunjenja« na inkvizicijskih moskovskih procesih. Enako usodo so doživeli tisoči voditeljev in oficirjev Rdeče armade, kar je bilo v veliki meri vzrok za začetne poraze Sovjetske zveze, ko jo je napadla Hitlerjeva vojska.

Razlaga Stalinove tiranije s tako imenovanim kultom osebnosti je popolnoma protimarksistična. V resnici je ta tiranija in ves proces, ki sem ga opisal, razvoj peklenske, a vseeno ne usodne, dialektike, ki so jo sprožile strukture, ki so prišle na oblast v letih po Oktobrski revoluciji. Ta dialektika je vsak dan bolj spreminjala začetno utopijo o družbi osvobojeni in v popolno pomanjkanje vsakršne demokratične poti, ki bi družbi dovolila izraziti svoje težnje in določiti svoje predstavnike v vseh družbenih in političnih organih. Namesto kapitalistov in zemljiških posestnikov, ki jih je revolucija odpravila, je vzniknil lik edinega lastnika, ki je imel popolen monopol — brez primere v zgodovini zaradi svoje integralnosti — ne samo v gospodarstvu in oboroženem nasilju, temveč tudi v vseh oblikah družbene organiziranosti od sindikatov do otroških združenj; monopol tudi nad vsemi sredstvi oblikovanja misli kulture: tiskom, radiom, televizijo, knjigami, šolami, univerzami, akademijami, itd. Od revolucionarnih obljub oktobra ostaja le jezik, ki z enakimi besedami označuje stvarnost, ki je v popolnem nasprotju s tistim, kar je prej pomenil; to je »marksistični-leninistični jezik«.

Stalinovi nasledniki so uknili nekaj najbolj neracionalnih in brutalnih vidikov sistema, niso pa spremenili njegove temeljne strukture, absoluten monopol nad oblastjo s strani ene same partije, pomanjkanje političnih in družbenih svoboščin, zatiranje tistih, ki mislijo drugače, disidentov. Poskus Hruščova, da bi uvedel več svobode, je bil takoj zatrt. Sledila mu je Brežnjevejeva »normalizacija« sistema, ki zaradi lastne notranje logike sam sebe reproducira, kajti do danes ni bil zmožen »realni socializem«, edino kar je pri njem realnega je odsotnost socializma.

Apologeti sistema mu štejejo v dobro materialne in kulturne dosežke. Ti dosežki res niso majhni, vendar pa same strukture sistema, njegov birokratičen centralizem in interesi novega vladajočega razreda onemogočajo racionalno uporabo ogromnih bogastev dežele in preprečujejo, da bi se le-ta

otresla pomanjkanja, v katerem živi večina družbe; »polno zaposlenost« se vzdržuje na račun produktivnosti, med večino prebivalstva vlada pomanjkanje, medtem ko manjšina uživa vsemogoče prednosti; dostop množic h kulturi, tehničnemu in znanstvenemu razvoju je osiromašen in omejen s strani ideološke diktature; večji in boljši del nakopičenih produktivnih sil izobraženih kadrov pa je namenjen velikanskemu sovjetskemu vojaškemu stroju. Predvsem pa, ali lahko definiramo kot socialistično tisto družbo, ki upošteva samo določeno materialno in kulturno raven? Mar ni socializem predvsem demokratična družba delavcev vseh vrst, ki preko demokratičnih mehanizmov svobodno upravljajo vse vidike svojega gospodarskega in družbenega življenja? Četudi upoštevamo le »materialne« dosežke, ali ti dosežki upravičujejo plačano ceno? Mar niso obstajale druge možnosti za gospodarski in kulturni razvoj stare ruske družbe? Seveda ostaja vprašanje brez dokončnega odgovora. Dejstvo pa je, da se je velik del progresističnih struj ruske družbe, vključno s pomembnimi jedri same komunistične partije, boril za druge alternative in bil zatrt. Ker zgodovino ZSSR ne pišejo le zmagovalci, nam postane bolj jasno dejstvo, da zaporedne odločitve komunistične partije niso bile samodejen proizvod določenih »objektivnih pogojev«, temveč odgovor na le-te z vidika mesijanskega pojmovanja partije kot edine nosilke »revolucionarne resnice«, nezmotljive avantgarde, predestinirane predstavnice splošnih interesov ne glede na to, kaj si družba lahko misli ali želi. Jasneje se nam kaže dejstvo, da ne bi bilo mogoče zgraditi sovjetski totalitarizem, če si partija ne bi prilastila ta pretiran zgodovinski privilegij in če ga ne bi vsilila s hudim zatiranjem v Leninovih letih in s Stalinovim terorjem. Toda prav to zatiranje in ta teror je najbolj zgovoren dokaz velikega družbenega odpora proti nastajanju omenjenega totalitarizma. Prav tako je trmasto odklanjanje vsakega demokratičnega izražanja ljudske volje s strani sistema dokaz, da se oblast boji lastne družbe in njenih latentnih sil, ki se borijo, da bi si odprle pot.

3. Sedanja odrevenelost sovjetskega sistema skriva v sebi napetosti in protislovja, ki lahko napeljejo voditelje, da jih poskušajo obvladati s krepitvijo organov oblasti in vojaško ekspanzijo ali pa da poskušajo sistem reformirati. Osnovno protislovje med absolutno oblastjo partije-države in vso družbo ima mnogotere oblike. Raven, ki so jo dosegle proizvodne sile, tehnični in znanstveni razvoj in nove generacije, ki so se v tem razvoju izobrazile, se vedno bolj spopada s strukturami sistema. Gospodarska kriza nujno zahteva reforme, ki ne bodo uspele, če ne bo prišlo do sprememb struktur tako v gospodarskem kot v političnem pogledu. Ker se v gospodarskih težavah poslabšujejo tudi pogoji življenja množic, je vedno večja objektivna potreba po neodvisnih organizacijah, ki bi resnično branile interese delavcev, kmetov in drugih družbenih skupin pred *edinim lastnikom* in ne bi bile le njegov prenosni jermen. Zaostrujejo se tudi zunanja protislovja v sovjetskem bloku in v konfrontaciji s severoameriško velesilo, ki pa tudi hkrati vplivajo na notranja protislovja in jih zaostrujejo. Marksizem-leninizem je puhla sholastika, ki jo sistem ne more pogrešati, ker je njegova ideološka legitimacija, njegov »pseudoznanstveni« naziv; hkrati pa ta sholastika prispeva k prikrivanju stvarnosti lastni oblasti, ji otežkoča vpogled

v težave, kakršne v resnici so, ji vliva neosnovane iluzije. Res je, da se marksistično-leninistična razprava podvojuje še z eno, pragmatično, ki se ima za realistično, a to ne izniči škodljivih posledic prve.

Ali bo sovjetski sistem oziroma družbene sile, ki v njem izvajajo pozitivni pritisk, zmožen najti demokratičen izhod iz sedanje slepe ulice, je vprašanje, ki življenjsko zanima ne samo sovjetsko družbo in druge inačice »realnega socializma«, temveč vse človeštvo. Od tega je v veliki meri odvisno, ali se bo zahodna demokracija poglobila in se razvila v socialistični smeri in ali bodo dežele tako imenovanega tretjega sveta našle resnične poti nacionalne in družbene osvoboditve.

V iskanju rešitev za ta problem se marksizem sooča z podobno nalogo, s katero se je soočal Marx v svojem času, ko je kritično analiziral družbe, ki so izšle iz angleške in francoske revolucije, pokazal na protislovja med tem, za kar so se ideološko proglašale in kar so v resnici bile, raziskal strukture nadvlade, na katere so se opirale, družbene in politične antagonizme, ki so jih burili, družbene subjekte, ki so jih hoteli pozitivno prevladati. Podobna naloga se danes zastavlja marksizmu v zvezi z družbami, ki so izšle iz oktobrske revolucije, to se pravi, raziskovati, kaj v resnici so izza tistega, kar pravijo, da so.

Še enkrat se je zgodilo, kar je dejal Hegel in povzel Marx ob mnogih priložnostih: »V svetovni zgodovini so dejanja ljudi pripeljala do nečesa, kar se razlikuje od tistega, kar so ljudje načrtovali in dosegli, od tistega, kar vedo in hočejo takoj. Ljudje uresničujejo svoje interese, toda hkrati se dogaja druga, prikrita stvar, katere se njihova zavest ne zaveda in ki je niso predvidevali.«

Seveda Marx ni predvidel, da bo prva revolucija izpeljana v njegovem imenu pripeljala do rezultatov ki jih poznamo. Tudi Lenin jih ni predvidel, čeprav je njegova zgodovinska, teoretična in praktična odgovornost glede tega zelo velika. Verjetno je bil žrtev nečesa, kar se da zaznati skozi njegovo mišljenje in dejanje: ideje o pretirani samostojnosti sredstev glede na cilje. Socializma ne more vsiliti nobena prosvetljena avantgarda, ki proti družbi uporablja nasilje in diktaturo. Socializem, kot je dejal Marx, bo delo svobodne in zavedne akcije delovnih ljudi, naprednih moralnih in intelektualnih sil ali pa bo ostal v meglici utopičnih iluzij.

Revolucionarna teorija in družbeno-zgodovinska praksa

CONSTANTIN FLOREA

100 let po Marxovi smrti in 100 let po njegovem rojstvu že lahko ugotovimo, da so že za časa življenja in po smrti visoko ovrednotili njegova dela in njegovo osebnost ter jih hkrati živo zanikali, kar v široki paleti velikih mislicev in predstavnikov gibanj za družbene spremembe ni nič izjemnega. S proučevanjem marksistične doktrine, da bi jo razumeli in aplicirali v različnih zgodovinskih okoliščinah, se je le-ta močno zakoreninila na področju misli in družbene prakse s tem, da je bila obenem tudi predmet različnih interpretacij in vehementnih napadov. Uradne ideologije in uradniška boržua-zija so jo večkrat označile za »uničeni« marksizem, zato da bi ugotovili, da je teorija znanstvenega socializma, v povezavi z delavskim gibanjem, postala močnejša, vplivnejša in trajnejša, zahvaljujoč svoji konkretni aplikativnosti, zmožnosti oplajanja v razmerju z družbeno-zgodovinskim razvojem.

Zgodovinski razvoj v zadnjem stoletju je pojasnil kontinuiran proces razvoja in prenove revolucionarne teorije s tem, da je sledil realnosti, ki se je sprti spreminjala, s kreativnimi aplikacijami načel in temeljnih tez znanstvenega socializma v konkretnih razmerah vsake posamezne dežele, vsake posamezne zgodovinske dobe, vsakega danega obdobja človeškega napredka. Brez dvoma gre za celovit proces, za evolucijo, ki je kdaj pa kdaj protislovna, toda vedno objektivna ter seveda absolutno neizogibna; sicer izhaja iz narave same materialistično-dialektične in historične koncepcije, sovražna do vseh ukoreninjenih idej, do vseh presoj in absolutnih zaključkov, kategorij, do vseh definitivnih sodb in široko odprta do afirmacije ustvarjalnosti in do revolucionarnih inovacij.

»Naša doktrina ni dogma, marveč vodič k akciji,« sta večkrat poudarjala Marx in Engels, ki sta s polno mero sarkazma ironizirala, ne po krivici, tendence, da bi na pamet in mehanično ponavljali že uveljavljene formule, da bi aplicirali nekatere teze, koncepcije, že obdelane pojme na drugo zgodovinsko obdobje. V tem duhu zato utemeljitelja znanstvenega socializma nista nikoli zavračala ponovnega kritičnega premisleka ugotovitev, ki sta jih oblikovala v določenih zgodovinskih okoliščinah, ko se jima je to zdelo potrebno, da bi tako obogatila vsebino in bi ugotovitve, trditve ipd., nadomestila z drugimi, ki naj bi ustrezali nadaljnjim dogodkom. Menila sta, da so načela z komunizma vedno in povsod »odvisna od danih zgodovinskih razmer«. Po

enaki logiki je Lenin, ki je bil tako pogumen, da se je skliceval na določene teoretične zaključke, ki so se zdeli nedotakljivi, vendar niso ustrezali novim zahtevam družbenega življenja, vztrajal na svoji poti in prevzel obvezni del odgovornosti v boju za revolucionarno spremembo družbe, dejanskega življenja, konkretnih dejstev, ne da bi se oprijel preteklih teorij, ki po zgledu celotne teorije ne počno drugega, kakor določajo v najboljšem primeru tisto, kar je temeljno, splošno, da bi bolje razumeli kompleksnost življenja. »Marksiisti,« pravi, »pogojno povzemajo iz Marxove teorije samo tiste dragocene metode, brez katerih bi bila razlaga družbenih odnosov nemogoča; kriterij določitve zanju ni v abstraktnih shemah in drugih absurdnih zvrsteh, marveč natančno v eksaktnosti te določitve v skladu z resničnostjo.«

V tem desetletju, v procesu boja revolucionarnih in naprednih sil proti imperializmu, proti kapitalističnemu izkoriščanju in tlačenju, za nacionalno osvoboditev, za demokracijo in družbeni napredek za zmago socialistične revolucije in za izgradnjo nove družbe, se je znanstveni socializem razvil in obogatil z novimi tezami in ugotovitvami, ki jih je življenje že jasno ovrednotilo. Zadošča, če v tem zapisu opozorimo na protifašiste in protiimperialiste v letih 1930—1940, na protihitlerjansko vojno, da bi tako lahko ovrednotili ogromno raznoličnost oblik in možnosti, izvirno poglobljenih elementov, novatorskih sprememb, ki so preživeli svojo revolucionarno taktiko in strategijo v novem zgodovinskem obdobju, novih vidikih in oblik, vedno različnih, toda potrjenih pri izgradnji socializma, novih rešitev na različnih področjih, ki jih komunistične partije in druge revolucionarne in napredne sile pogumno uporabljajo pri konstrukciji in konsolidaciji nove družbe. V tem izjemnem revolucionarnem procesu, ki ima nedosegljivo globino, so nekatere teoretične ugotovitve, ocene in teze vzete iz preteklosti; takrat se niso potrdile in jih je bilo zato treba spremeniti ali celo zanikati. Sicer pa se je večina ugotovitev, kategorij in konceptov znanstvenega socializma razvila in obogatila.

Nove zgodovinske razmere so, na primer, diskreditirale tezo o »enotnem modelu« v revoluciji in začele socialistično konstrukcijo, t. j., koncepcijo »središča usmeritve« komunističnega gibanja in drugih, opuščati. Te teze in koncepcije, ki so se zdele nesporne, stalne, so začeli počasi nadomeščati z idejami velikih razlik v pogledih, ki so se pojavile pri izgradnji socializma, ter jih nadomeščali s koncepcijo enotnosti in nove solidarnosti komunističnih in delavskih partij, ki naj bi temeljila na neodvisnosti vsake partije, na enakopravnosti vseh partij, ne da bi upoštevali velikost ali starost, na neintervenciji pri notranjih zadevah ipd. Široke razprave so se odvijale tudi okoli klasične teze znanstvenega socializma, tj. diktature proletariata. Znano je, da so nove zgodovinske razmere, dejanska realnost v razvitih kapitalističnih deželah ter na drugi strani globoke revolucionarne spremembe, ki jih je povzročila ponovna vzpostavitev in konsolidacija državne moči, ter nenadne radikalne spremembe v gospodarski in razredni strukturi povzročile, da so nekatere partije obsodile nujne in potrebne revizije teh tez. Ne glede na družbene spremembe v Romuniji je naša partija menila, da zahtevajo razmere v naši deželi zamenjavo načela diktature proletariata z načelom države delavske revolucionarne demokracije, ki zvesto odseva stanje socialistične

konstrukcije v Romuniji, t. j., širok institucionalni sistem socialistične demokracije, katerega značilnost so politični režim, novi odnosi v partiji, država in ljudstvo. Če obdelamo načelo diktature proletariata, to nikakor ne pomeni, da bi hoteli zanikati vodilno vlogo delavskega razreda in komunistične partije pri ureditvi države in družbe same. Celo nasprotno, delavski razred polno uveljavlja svoje zgodovinsko poslanstvo vodilnega razreda v družbi ter zaseda vodilno mesto

Če se odpravimo tem tezam in zastarelim sodbam in če nadomestimo določene koncepte in načela z drugimi, novimi, bolj ustreznimi novim zgodovinskim razmeram, oz. konkretnim razmeram ene ali druge dežele, je še daleč od tega, da bi »škodovali« teoriji in revolucionarni praksi ali da bi »spodkopavali« marksizem.

Kot je razvidno, ostaja moč revolucionarne teorije predvsem v dialektičnem približevanju zgodovinskim procesom in pojavom, multilateralnim in protislovnemu zgodovinskemu razvoju v povezavi z objektivnimi problemi in konkretnimi potrebami neke dobe, ki jih lahko spreminjamo in ki se neizogibno sprevržejo v nov zgodovinski preobrat.

Uporaba teh možnosti in ustreznih vrednot v marksistični doktrini dejansko zahteva znanstven in kreativen odnos do tez in rešitev, ki so jih oblikovali klasiki, odnos, ki sledi duhu in ne črki njihovega dela, odnos, ki dovoljuje analizo, študijo in oceno značilnih potez sodobne dobe, konkretnih zgodovinskih protislovij, kakor tudi pravila za formule, originalno strategijo in taktiko politike, ki se za to koncepcijo bori — s tem potrjuje utemeljiteljem dejstvo, da ni nič večno, da nič ni absolutno, nedotakljivo; vse stvari dovoljujejo vpogled v značilno minljivost; pred to doktrino ni drugega, kakor neprekinjen proces pojavljanja in izginjanja, nenehna rast inferiorne stopnje na superiorno. Sama doktrina tudi ni nič drugega kot slika procesa v umu, ki misli. »Sistem poznavanja narave in zgodovine, popoln in dan enkrat za vselej,« je pisal Engels, »je v protislovju s temeljnimi zakoni dialektičnega mišljenja.« Najti dialektično razlago pojavov v svetu, v katerem živimo, predvidevati razvoj in neizogibni propad, da bi tako pokazali učinkovite akcije ter uzrli potrditev vsega, kar je novo, v popolnem soglasju z zakoni zgodovinskega napredka — to je bistveni postulat, bistvo marksistične koncepcije, skrivnost njene mladostnosti, njene žive prisotnosti, množične, določujoče in vplivne v družbeno-političnem, ideološkem, znanstvenem in kulturnem življenju sodobnega sveta.

Potrdimo lahko, da je treba v duhu marksistične koncepcije in dediščine nujno preiti na kritično analizo konceptov, tez in teorij, ki več ne ustrezajo vsemu novemu v družbenem življenju, kar naj bi bil cilj raziskovanja v sferi ekonomskih, socialnih in političnih znanosti nasproti novim ugotovitvam, ki sploh niso definitivne. Dejanski analitični duh, izhajajoč iz idej in splošnih tez, v stiku z družbeno prakso, vedno posplošuje nove ocene vrednot; logično izraža nove teoretične hipoteze in jih z druge strani zanika, da bi tako postale neučinkovite v mislih in v družbeni praksi. Sicer pa praktična determinanta razvoja teoretične misli ne sme voditi k fetišističnim ocenam, sprva statističnim. Marxova vizija je bila, da prakse nikoli ne moremo

povezovati z enostranskim prakticismom oz. pragmatizmom brez zgodovinskega horizonta, ki ga obravnava z zbadljivo ironijo.

Očitno je, da obnova in obogatitev revolucionarne teorije v našem obdobju konstituira neizogibno, življenjsko nujnost, porojeno v ekstremnih kompleksnostih realnosti današnjega časa, velikih in nepojasnjenih problemih iz konca 20. stoletja, z značilnostmi in vsebino današnje dobe, ki jo določajo revolucionarne spremembe — družbene in nacionalne — ki so velike, globoke in hitre, z velikimi odkloni v materialnem in duhovnem življenju, ko se obseg in razlike revolucionarnih in progresivnih sil večajo in so vpletene v izgradnjo novih nacionalnih in mednarodnih odnosov ali pa si vsaj to prizadevajo; zaradi zelo različnih zgodovinskih razmer, pogledov, oblik in tempa izgradnje socializma; zaradi sprememb, ki so se zgodile v svetovnih razmerjih med silami v mednarodnih odnosih.

V takih okoliščinah je revolucionarna teorija bolj kot kdajkoli poklicana, da napravi kritičen pregled dejanskega stanja, da bi tako lahko raziskala in preoblikovala prihodnost, zlasti neprestano asimilacijo tistega, kar je novo, napredno. Brez dvoma takšen kritičen pregled dejanskosti zatira željo, da bi to dejanskost »oblikovali« (modelirali) tako, da bi lahko sledili znani a priori tezi, metodi, ki je analitičnemu duhu tuja, objektivno do materialistično-dialektične koncepcije, ki nima s teorijo ničesar opraviti in ki temelji na pasivni razlagi, na posploševanju apologij udobnega poveljevanja, ki lahko vodi v zmagovit način mišljenja.

V tem kontekstu torej lahko pozitivno označimo skrb marksističnih mislecev raznih dežel, ki s kritičnim očesom spremljajo vsebino nekaterih »klasičnih« načel in kategorij; nekatere bi lahko opustili ali jih preoblikovali ali bistveno obogatili njihovo vsebino, s tem pa uvedli novo terminologijo, ki bi bila adekvatnejša novim razmeram in potrebam, s čemer bi odkrili boljše poti revolucionarnega boja. In menimo, da je jasno, da lahko te skrbi, povsem legitimne in nujne, označimo kot »nedoslednost« z izrazi »ideološko-buržoazni pritisk« ali »revizionistična deviacija«. Nasprotno, iskanje raziskovalne avtonomije, če sledimo splošnim in objektivnim zakonom in načelom, specifičnim sredstvom in oblikam boja, če izbiramo strategijo in taktiko, odgovarjujočo konkretnim razmeram dežele, diktira vedno živ ustvarjalni duh marksistične doktrine.

Seveda pri ustvarjalnem razvoju ne gre za razkol s preteklostjo, z zgodovinsko dediščino, s temeljnimi načeli, izkustvi, ki so že potrjena. Prav tako drži, da praksa novih tez in novih rešitev vedno ne potrdi in tudi ni nujno, da te vedno ustrezajo dejanskim nujnostim. Toda vse to ne more zanikati naporov naprednih sil vsake dežele, da pazljivo analizira procese in nove pojave v svetu in da se na temelju teh analiz z ustvarjalno močjo in revolucionarno teorijo, ki upošteva realnost nove zgodovinske epohe, razvija.

Z opredelitvijo za socializem se v procesih mednarodnega življenja vedno znova pojavljajo novi, nepojasnjeni problemi pa tudi razlike, razhajanja v mnenjih, čeprav sta pristop in reševanje teh problemov povsem naravna. Široka razprava v aktualnih problemih, v odgovornem in ustvarjalnem duhu, lahko brez dvoma postane nujna in bistvena potreba razvoja revolucionarne teorije in njen demokratični razvoj kaže na svobodno izjavljanje o problemih,

upoštevaje tudi druga mnenja in marksistične pozicije, vsa za permanentno konsolidacijo sil in vpliv socializma.

Samo življenje dokazuje, da si je avtentična marksistična teorija vedno prizadevala odkriti vzroke novih družbenih procesov, pa naj so pozitivni ali negativni, ne da bi se zatekala v abstraktne koncepte in pojme; vedno se zavzema za odprto analizo realnosti in kritičnih odklonov vsega tistega, kar se je v življenju izkajalo kot zastarelo in že minulo. S funkcionalnim raziskovanjem ustvarjalne misli, presoji in objektivnih evaluacij revolucionarnih sprememb in družbenih transformacij se je prilagodila družbeni praksi.

Menimo, da je zatekanje k tej metodi najgloblji in najbolj neposreden kompliment, ki ga lahko izrazimo marksizmu in Marxu samemu v letu, ko spomin na utemeljitelja znanstvenega socializma ne more biti drugačen kakor živ in dolgotrajen premislek te teorije. Drugače rečeno, Marx in njegovo delo, dejansko obsežno, saj zaobsega veliko področij, od ekonomije, sociologije, filozofije, politike in zgodovine etc., vse to je teoretična dediščina, ideologija, ki nas je zadolžila, da postanemo marksisti. Teoretska in znanstvena analiza mora biti vedno v skladu z družbeno realnostjo, saj le tako lahko odkrijemo smisel, tendence in protislovja razvoja. Marksistična teorija in metoda — materialistično-historična dialektika — dovoljuje lucidno raziskovanje, integralno in konkretno, nacionalno in mednarodno, ter vabi k obogatitvi in ustvarjalni aplikaciji temeljnih tez, pri tem pa nujno upošteva dejstva napredka naše dobe, različne razmere gospodarskega, političnega, družbenega, tehnično-znanstvenega in kulturnega življenja, z vsemi novimi problemi, s katerimi se človeštvo sooča danes in s katerimi se bo soočalo tudi v bližnji prihodnosti.

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality. It appears to be a list of names or titles.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

... (text is very faint and mostly illegible due to low contrast and scan quality.)

Guilford (1965) je v svoji teoriji sposobnosti razdelil mišljenja na konvergentno in divergentno. Prvo je usmerjeno v odkrivanje ene same rešitve problema, drugo pa v odkrivanje različnih možnih rešitev. Klasični testi inteligentnosti merijo predvsem sposobnosti konvergentnega mišljenja, zato so Guilford in drugi psihologi sestavili za merjenje divergentnih sposobnosti nove teste. Te teste največkrat imenujejo testi ustvarjalnega mišljenja ali kar testi ustvarjalnosti (npr. Getzels in Jackson, Torrance).

V naši raziskavi smo proučevali povezanost konvergentnih in divergentnih sposobnosti z učnim uspehom in interesi učencev.

Glede povezanosti kognitivnih sposobnosti z učnim uspehom smo prišli do treh osnovnih ugotovitev. Prva ugotovitev je ta, da na učni uspeh učencev vplivajo konvergentne in divergentne sposobnosti, vendar je uspeh bolj odvisen od konvergentnih sposobnosti. To pomeni, da je pouk v šoli bolj prilagojen inteligentnim učencem. Druga ugotovitev je, da sta obe vrsti sposobnosti tesneje povezani z učnim uspehom pri deklicah kot pri dečkih. Deklice torej pri pouku bolj uveljavljajo svoje sposobnosti. Razlog je v tem, da so predvsem bolj prizadevne kot dečki. Tretja ugotovitev pa je, da je vpliv konvergentnih in divergentnih sposobnosti na učni uspeh odvisen tudi od njihove medsebojne povezanosti pri učencih. V šoli so najuspešnejši tisti učenci, ki so dosegli nadpovprečne rezultate na testih inteligentnosti in ustvarjalnosti, sledijo visoko inteligentni in nizko ustvarjalni učenci, na tretjem mestu so nizko inteligentni in visoko ustvarjalni, najmanj uspešni pa so nizko inteligentni, ki so obenem tudi nizko ustvarjalni. Razlike med temi skupinami učencev so v glavnem tudi statistično pomembne, kar kaže, da divergentne sposobnosti bolj vplivajo na učni uspeh, če so združene z visoko stopnjo inteligentnosti.

Rezultati nadalje kažejo, da so konvergentne sposobnosti bolj povezane s šolskimi interesi učencev, divergentne pa z izvenšolskimi. To je ponovni dokaz, da je pouk bolj prilagojen inteligentnim učencem. Tistim učencem, ki se odlikujejo v divergentnih sposobnostih, pouk manj ustreza, zato se raje ukvarjajo z izvenšolskimi dejavnostmi, ki jim dopuščajo več lastne iniciativnosti. Izvenšolske dejavnosti imajo torej pomembno kompenzacijsko vlogo pri uresničevanju tistih posebnih interesov učencev, ki jih ne morejo uveljaviti pri rednem pouku.

Guilford (1965) in his theory of capabilities divided cognition into the divergent and the convergent. The former is directed to the discovery of just one solution of a problem, whilst the latter is directed to the discovery of various possible solutions of a problem. The classic intelligent tests measure mainly the capability in convergent cognition, that is why Guilford and other psychologists composed for the measuring of divergent capabilities new tests. These tests are most usually called test of creative cognition or even just creativeness tests (i.e. Getzels and Jackson, Torrance).

In our research we studied the link between convergent and divergent capabilities with the learning accomplishments and interests of pupils.

In regard to the link between cognitive capabilities and the learning accomplishments we came to three basic conjectures. The first conjecture is that the learning accomplishments of the pupils are influenced by convergent and divergent capabilities, but that the accomplishments depend more on convergent capabilities. This means that the lessons are adapted more for intelligent pupils. The second conjecture is that both types of capabilities are more tightly associated to the learning accomplishment of girls than of boys. Thus the girls at lessons have more advantage of their capabilities. The reason for this is that they

are more endeavoring than boys. The third conjecture is that the influence of convergent and divergent capabilities on the learning accomplishments depends also on their interconnectiveness in pupils. In school the most successful are those pupils who reached above average results on the intelligence tests and creativeness tests, followed by the highly intelligent and low creative pupils and in the third place come the low intelligent and highly creative and last are the low intelligent who are at the same time low creative. The differences between these groups of pupils are on the whole also statistically important, as they show that divergent capabilities have more influence on learning accomplishments if they are linked with a high degree of intelligence.

The results also show that convergent capabilities are linked more to the school interests of pupils while the divergent more to outside school activities. This again is proof, that lessons are more adapted to intelligent pupils. Those pupils who are characterised with high divergent capabilities the school is less agreeable, that is why they are more inclined to outside school activities which allows them more self initiative. Outside school activities thus have an important compensation role in realising those specific interests of children, which they cannot assert with regular lessons.

UDK 159.924.24:159.955

DARJA PICIGA-ROJKO

DVE VRSTI PROCESOV V USTVARJALNEM DELOVANJU

Namen članka je prikazati pomembnejše poskuse razjasnitve odnosa med inteligentnostjo in kreativnostjo ter sintetizirati spoznanja različnih avtorjev v opredelitev dveh vrst procesov, ki so nujni za ustvarjalno delo. W. M. Wallach je po podrobnejši analizi korelacij med in znotraj faktorji konvergentnega in divergentnega mišljenja zaključil, da le asociativna fluentnost in edinstvenost označujeta tisto specifično, česar s klasičnimi testi inteligentnosti nismo zajeli, pa je tudi bistveno za ustvarjalce. Njegovo tezo so potrdile kasnejše raziskave, do podobnih rezultatov pa je po teoretični poti prišel tudi A. Trstenjak. Znotraj širše opredeljene inteligentnosti je dokazoval obstoj dveh vrst procesov, ki ju posamezniki v različni meri združujejo (npr. diskurzivno mišljenje in intuicija, logični in metaforični procesi, primarni in sekundarni procesi).

Avtorica predlaga, da znotraj ustvarjalnega delovanja (ustvarjalnosti v širšem smislu) govorimo o dveh vrstah procesov ali sposobnostih: o inteligentnosti ali vertikalnem mišljenju in o ustvarjalnosti v ožjem smislu ali lateralnem mišljenju. Prvo gre postopno, od premise do premise, do ene same rešitve — sklepa. Lateralno mišljenje pa lahko opredelimo kot zmožnost produciranja idej, ko so evalvacijske aktivnosti minimalne. Razvitost teh procesov odločilno vpliva na uspešnost pri preizkusih asociativne fluentnosti in edinstvenosti, to je na število in originalnost idej. Ustvarjalni znanstvenik mora uravnotežiti in uskladiti inteligentnost in ustvarjalnost v ožjem smislu, ki sta sama po sebi nasprotna procesa. Na področju umetniške ustvarjalnosti pa daje plodne hipoteze za nadaljnje delo Sulerjev pregled raziskav o primarnih procesih mišljenja in ustvarjalnosti. Avtor z vso previdnostjo postavlja hipotezo, da je za umetnika nujno neposredno črpanje iz primarnih procesov, znanstveniku pa so pomembnejši primarni procesi, integrirani v stabilne funkcije sekundarnih procesov.

UDC 159.924.24:159.955

DARJA PICIGA-ROJKO

TWO KINDS OF PROCESSES IN CREATIVE ACTIVITY

The aim of this article is to illustrate the more important attempts to clear up the relations between intelligence and creativeness and synthesise the knowledge of various authors in the division of these two kinds of processes, which are essential for creative work. W. M.

Wallach, after a detailed analysis of correlations between and in the factors of convergent and divergent cognition, came to the conclusion that only associative fluency and uniqueness characterise those specifics which the classical intelligence tests did not enfold but is also essential for creators. His thesis was affirmed later by many researches and the same results were also reached by A. Trstenjak, but by a theoretical path. Inside a wider division of intelligence he proved the existence of two processes, which the individual, in various measures, unites (i.e. discursive cognition and intuition, logical and metaphoric processes, primary and secondary processes).

The author suggests that inside creative activity (creativity in the wider sense) we are talking about two kinds of processes or capabilities: intelligence or vertical cognition and creativity in the narrower sense or lateral cognition. The first goes by degrees, from premise to premise, to one only solution-close. Lateral cognition we can define as the possibility to produce ideas, when the evaluation activities are minimal. The development of these processes decisively influence the success with tests of associative fluency and singularity, that is on the numerosness and originality of the idea. The creative scientists must balance and harmonise intelligence and creativity in the narrower sense, which on their own are opposite processes. In the area of artistic creativity fruitful hypothesis for further work is given by Suler's survey of researches about the primary process of cognition and creativity. The author with all care puts forward a hypothesis, that for the artist it is essential to tap from the primary processes, but to the scientist, the primary processes integrated into stable functions of secondary processes are more important.

UDK 159.955.072

LUDVIK HORVAT

DILEME POVEZANE S PSIHOMETRIČNIM IN ANALITIČNIM NAČINOM
DOLOČANJA STOPNJE KOGNITIVNEGA RAZVOJA

Študija obravnava nekatera temeljna vprašanja psihološkega merjenja kognitivnega razvoja. Če imajo ordinalne skale neko osnovo v stvarnosti, potem morajo v razvoju obstajati neki zaporedni stadiji. To je temeljna predpostavka razvojne teorije J. Piageta, čeprav sam priznava, da še zdaleč ni doseženo soglasje o obstoju stadijev. J. Piaget meni, da bi morali stadije v razvoju nujno označiti s celovitimi strukturami in nikakor ne z dominantnimi oblikami vedenja. Pri tem pa ostaja povsem odprto vprašanje, ali so strukture v stvarnosti v zavesti posameznika, ali pa so morda samo artefakt znanstvenikove analize.

Problem študije je ugotoviti, če razvojni stadiji v J. Piagetovi teoriji kognitivnega razvoja zadostijo kriterijem ordinalnih skal. Osnovna delovna hipoteza pravi, da si razvojni stadiji sledijo v konstantnem zaporedju in tako zadostijo kriterijem ordinalne skale. Razlike med stadiji pri rezultatih različnih psiholoških preizkušenj so statistično pomembni.

Dobljeni rezultati v celoti potrjujejo teoretično izhodišče in zastavljeno delovno hipotezo. Rezultati dovoljujejo zaključek, da razvojni stadiji, kot jih opisuje v svojem delu J. Piaget, v tem razvojnem obdobju niso artefakt naše analize, marveč nekaj kar verjetno obstaja v stvarnosti in se odraža skozi uspešnost reševanja raznovrstnih preizkušenj. Doslednost v porastu rezultatov od nižjih k višjim razvojnim stadijem pa tudi dovoljuje zaključek, da ti razvojni stadiji v celoti zadostijo kriterijem ordinalnih skal.

UDC 159.955.072

LUDVIK HORVAT

DILEMMAS ASSOCIATED WITH PSYCHOMETRIC AND ANALYTIC WAYS OF
DETERMINING THE DEGREE OF COGNITIVE DEVELOPMENT

This paper deals with some fundamental questions about the psychological measurements of cognitive development. If ordinal scales have any basis in reality, then there must exist in the development some sequential stages. This is the basic supposition of the development theory of J. Piaget, although he himself admits that an agreement about the existence of

stages has not been reached by far. J. Piaget is of the thought, that the stages in the development must be marked by complete structures and definitely not with dominant forms of behaviour. With this, the question are structures in reality in the consciousness of the individual or are they just an artifact of scientific analysis remains entirely open.

The problems of this study is to determine if the development stages in J. Piaget's theory of cognitive development are enough for the criterias of ordinal scales. The basic working hypothesis says that the development stages follow in a constant sequence and thus meet the needs of the criterias of the ordinal scales. The difference between the stages, with the results of various tests, are statistically important.

The recieved results completely affirm the theoretical departure and assumed working hypothesis. The results allow the recognition, that the developing stages, as described in the work of J. Piaget, in this developing period are not artifacts of our analysis but something which probably exists in reality and is reflected through the success of solving various tests. Consistency in the growth of the results, from lower to higher development stages, also allow the recognition that these developing stages on the whole meet the needs of the criterias of ordinal scales.

UDK 159.922.7

MAJA ŠTANTE, MOJCA WINTER

PRIHOD S KONKRETNEGA NA FORMALNO-LOGIČNI NIVO MIŠLJENJA

V prvem delu članek na kratko prikaže osnovne postavke J. Piagetove teorije kognitivnega razvoja. Podrobneje se zadrži ob značilnostih stadijev konkretnega in formalnega mišljenja, ki ju obravnava z vidika razvoja struktur in nastanka ekvilibracije.

Drugi del pa obravnava kasnejša J. Piagetova kritična razmišljanja o osnovnih postavkah, na katerih temelji teorija stadijev in o stadiju formalno-logičnega mišljenja, ki glede na ostala stadija kaže neke specifičnosti. Obravnavan je tudi Rieglov kritičen prispevek k teoriji kognitivnega razvoja z modificiranim modelom kognitivnega razvoja, ki bolje pojasnjuje zrelo mišljenje, saj mu povrne dialektičnost in s tem kreativnost, ki jo mišljenje po Piagetovem modelu delovanja dialektičnega mehanizma asimilacije in akomodacije v adaptacijo izgublja.

Obravnavane so tudi nekatere študije, ki se spuščajo v teoretska in aplikativna vprašanja mišljenja.

UDC 159.922.7

MAJA ŠTANTE, MOJCA WINTER

THE TRANSITION FROM THE CONCRETE TO THE FORMAL-LOGIC LEVEL OF COGNITION

The first part of the article describes, in a short way, J. Piaget's basics of the theory the cognitive development. It then describes in more detail the characteristics of the stages, in concrete and formal cognition, which he treats from the view point of the development of structures and the foundings of equilibration.

The second part describes the ensuing critical thoughts of J. Piaget upon the fundamental surmises on which are sounded the theory of stages and upon the stages of formal-logic cognition, which in regard to the rest of the stages show some specifics. Discussed is also Riegel's critical contribution to the theory of cognitive development with his modified model of cognitive development, which illuminates mature cognition more clearly, as he returns it its dialecticism and with this its creativeness, which cognition, by Piaget's model of activity of dialectic mechanism of assimilation and accomodation in the adaption looses.

Some studies which deal with the theoretical and applicative questions of cognition are also discussed.

LIDIJA MAGAJNA

ODNOS MED KOGNITIVNIM TEMPOM, RAZLIČNIMI NIVOJI BRALNE SPOSOBNOSTI IN SOCIOKULTURNIM OKOLJEM

Namen pilotske študije je eksplorirati naravo odnosov med kognitivnim stilom refleksivnost-impulzivnost (kognitivni tempo), različnimi nivoji bralne sposobnosti in socio-kulturnim okoljem. Vzorec so sestavljale tri skupine: otroci s specifičnimi, legasteničnimi motnjami v branju (timsko diagnosticirana klinična skupina), otroci s šibkostmi v branju nespecifične narave in povprečni ali nadpovprečni bralci (kontrolna skupina). Skupine so bile izenačene po spolu in starosti, v vsaki skupini je bilo 50% otrok iz višjega in nižjega sociokulturnega okolja. Za ugotavljanje kognitivnega tempa je bil uporabljen Kaganov test impulzivnosti (MFF) z modificiranimi navodili, za izračunavo stilistične dimenzije pa alternativen pristop Salkinda in Wrighta.

Rezultati so pokazali, da so povprečni in nadpovprečni bralci v kontrolni skupini pomembno bolj refleksivni od otrok v ostalih dveh skupinah, razlike ostajajo pomembne tudi po izločitvi inteligentnosti. Legastenični otroci pa se od otrok z nespecifičnimi šibkostmi v branju ne razlikujejo v stilu odzivanja (impulzivnosti). Med kognitivnim tempom in bralno storilnostjo obstaja torej pomembna povezanost, pri čemer je stil odzivanja v negotovih situacijah le eden izmed faktorjev, ki so povezani s slabšim branjem in obstaja pri težje motenih otrocih še vrsta drugih perceptivnih in jezikovnih deficitov. Otroci iz sociokulturno manj ugodnega okolja so pomembno bolj impulzivni od otrok iz bolj ugodnega okolja, ob statistični kontroli vpliva inteligentnosti pa postanejo te razlike nepomembne. Kognitivni tempo je tudi pomembno povezan s šolsko uspešnostjo pri slovenskem jeziku, matematiki in spoznavanju narave in družbe.

LIDIJA MAGAJNA

THE RELATIONS BETWEEN THE COGNITIVE TEMPO, OF VARIOUS LEVELS OF READING CAPABILITIES AND THE SOCIAL-CULTURAL SURROUNDINGS

The aim of this pilot study is to explore the nature of the relations between cognitive reflexive-impulsive styles (cognitive tempo), the various levels of reading capabilities and the social-cultural surroundings. The sample was made from three groups: children with specific legastenic disturbances in reading (a team diagnosed clinic group), children with weaknesses in reading of an unspecific nature and the average or over average reader (control group). The groups were equalised in sex and age, in each group there was 50% of higher and lower social-cultural surroundings. For determining the cognitive tempo Kagan's test of impulsiveness was used (MFF) with modified instructions for the calculating of stylistic dimensions and the alternative method of Salkind and Wright.

The results showed that the average and above average reader in the control group is significantly more reflexive than the children in the remaining two groups, the differences remain significant also after the elimination of the influence of intelligence. Legastetic children are not different from the children with unspecific weaknesses in reading in the style of impulsiveness. Between cognitive tempo and reading efficiency there thus exists an important link, with which the style of impulsiveness in uncertain situations is just one of the factors involved with poorer reading, there exists with the more affected children also a number of other perceptive and language deficiencies. The children from less satisfactory social-cultural surroundings are significantly more impulsive than the children from more satisfactory surroundings. With statistical control of the influence of intelligence these differences become unimportant. The cognitive tempo is significantly connected to school success in the Slovene language, mathematics and the knowing of nature and society.

PROBLEMI »HUMANISTIČNEGA« MODELA RAZVOJA OSEBNOSTI

V delu je podan humanistični model razvoja osebnosti, nakar so ključni pojmi tega modela podvrženi epistemološko-logični in teoretični kritiki. Na koncu je podana kritika implikacij tega modela v družbeni praksi.

V prvem delu se obravnavajo Maslowa, Frommova in Horneyeva pojmovanja razvoja kot spontanega »samoizražanja« že »danih« potencialov po genetsko določenem načrtu (ki ga socio-kulturno okolje le »moti«). Paradigma, ki združuje navedena pojmovanja je model rastline.

Drugi del je kritika »nove«, »humanistične« filozofije znanosti, katere produkt so logično in empirično majavo zasnovani pojmovni konstrukti kot: »samoaktualizacija« in »metamotivacija«, ki se uporabljajo kot eksplanatorni pojmi v »humanističnem« nauku o oblikovanju osebnosti. Kritizirano je tudi naturalistično in biologistično bistvo *modela rastline* iz katerega sledi zanemarjanje vloge družbe in lastne aktivnosti v procesu razvoja osebnosti.

V tretjem delu pa je avtor, izhajajoč iz prodornih parcialnih kritik (Radonjić, 1973; Jacoby, 1975; Roščin, 1980; Trebješnanin, 1983b) posameznih implikacij »humanistične« psihologije, podal lastno obsežno kritiko *nehumanih* praktičnih implikacij »humanističnega« modela razvoja v vzgoji, psihoterapiji, etiki, politiki in ideologiji. »Humanistično« vztrajanje na samozadostnosti, samoaktualizaciji »resničnega jaza« in končno, njihovo poceni nudenje »tehnologije sreče« (»vrhunske izkušnje«, A. Maslow, 1971) kot *panaceje*, oz. kot odgovora na vsak represiven, totalitaren režim.

THE PROBLEM OF A »HUMANISTIC« MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY (ABSTRACT)

In this work is given a humanistic model of the development of the personality, then the key notions of this model are put under epistemologic-logical and theoretical criticism. At the end is given a criticism of the implications of this model in social practice.

In the first part Maslow's, Fromm's and Horney's conception of development as a spontaneous »selfexpressionism« of already »given« potentials by a genetically determined plan (which is only »disturbed« by the social-cultural surroundings) are discussed. The paradigm, which unites the mentioned notions is the model of the plant.

The second part is a criticism of the »new«, »humanistic« philosophy of science, whose products are logically and empirically unstably based notional constructions such as: »selfactualisation« and »metamotivation«, which are used as explanatory notions in the »humanistic« science of the formation of the personality. Criticised is also the naturalistic and biologicistic essence of the model plant from which follows the disregard of the role of social and self activities in the process of the development of the personality.

In the third part the author, issuing from penetrating partial critics (Radonjić, 1973; Jacoby, 1975; Roščin, 1980; Trebješnanin, 1983b) of singular implications of »humanistic« psychology gives his personal extensive criticism of the »humanistic« model of development in education, psychotherapy, ethics, politics and ideology. »Humanistic« persevering on selfsatisfaction, selfactualisation of the »true self« and finally their cheap offering of »technological happiness« (»absolute experiences«, A. Maslow, 1971) as the panacea or as the answer to every repressive, totalitarian regime.

Ovaj rad je rezultat interdisciplinarnog (razvojnopsihološkog, psiholingvističkog, književno-teorijskog) pristupa problema savremene poezije za decu i ima za cilj da utvrdi postoje li i kolike su strukturalne srodnosti između dečije simboličke igre i igre u poeziji za decu. Pri analizi poezije za decu korišćen je objektivno-analitički metod L. S. Vigotskog, tako da je analizirano samo umetničko delo, njegove objektivne karakteristike (specifičnosti jezika, odnos forme i sadržine) koje dovode do stvaranja estetske reakcije u primaocu umetničkog dela.

Izdvojena specifična strukturalna obeležja simboličke igre deteta, posebno verbalnih igara — autoteličnost, divergentnost, fikcija, upotreba »motivisanih« simbola, metaforičnost — iskorišćena su, zatim, za analizu igrovnih sredstava koja se u poeziji za decu koriste za izazivanje umetničkog doživljaja. Kao osnovni oblik poetskih igara u poeziji za decu, označenih kao »igre forme«, izdvojeni su: fonetski, fonetsko-paralingvističke, paralingvističke, prozodijske, morfološko-semantičke, fonetsko-semantičke, gramatičke i semantičke igre.

Uzimajući za predmet svoje divergentne igrovne aktivnosti neke misaone sadržaje i, iznad svega, sam jezik, pesnici razvijaju ponašanja koja se u razvojnoj psihologiji nalaze pri opisanju simboličke igre dece. I za poeziju za decu, kao i za dečiju simboličku igru, karakteristični su divergentna usmerenost, ikoničnost, motivisanost, metaforičnost, i specifičan odnos prema realnosti koja je posmatrana iz subjektivne perspektive, sa smanjenjem distance između subjekta i realnosti, što se izražava u raznim oblicima animističkog, prekauzalnog mišljenja i mišljenja u kompleksima. Takvom viđenju stvari odgovara i specifičan jezik koji, zbog svojih karakteristika, u manjoj meri ima nominativnu, saznavnu ulogu, a više ekspresivnu, pa otuda, i može da izazove estetsku reakciju.

U savremenoj poeziji za decu pisanoj na srpskohrvatskom jeziku, koja sadrži igrovnu komponentu, prevlađuju različite »igre forme«. U pogledu sadržine, posebno emotivnih sadržina, ova poezija, najčešće, ne uspeva da dosegne dečiju simboličku igru. Međutim, onda kada se u pesmi vodi podjednako računa i o umetničkoj formi i sadržini i igra ostvaruje u njihovom dijalektičkom jedinstvu, stvaralačka mašta pesnika može da proizvede stihove za decu sa velikim i estetskim i igrovnim efektom i da ih, strukturalno, još više približi simboličkoj igri deteta.

Rezultati do kojih se došlo ukazuju na nesumljivo postojanje sličnosti u strukturi između dečije simboličke igre (posebno verbalnih igara deteta) i savremene poezije za decu, i to, pre svega, u pogledu izražajnih sredstava (tzv. »igre forme«), i otvaraju put za dalja istraživanja i produbljivanja ovog odnosa kroz utvrđivanje razvojnih i funkcionalnih srodnosti između ova dva oblika stvaralačke aktivnosti.

This work is the result of an interdisciplinary (developmental-psychological, psycholinguistical, literal-theoretical) approach to the problem of contemporary poetry for children and has for its aim to find out if there exists, and if so in what measure, structural relations between childrens symbolic play and play in poetry for children. In the analysis of poetry for children the objective-analytic method of L. S. Vigotskog was used, so that only the artistic work was analysed and its objective characteristics (specifics of language, relations of form and context) which resulted in the creation of aesthetic reactions in the recipient of the artistic work.

The separated specific structural markings of the symbolic play of children, especially verbal play — autotelic, divergent, fictive, use of »motivised« symbols, metaphors — are used for the analysis of play means, which is used in the poetry for children for the inducement of artistic experience. As the basic form of poetic play in poetry for children, denoted as

»form plays«, we extracted the following: phonetic, phonetic paralinguistic, paralinguistic, prosaic, morphological-phonetic-semantic, phonetic-semantic, grammatic, and semantic play.

Taking for its subject their own divergent play activities, of some thoughtful context, and above all, the language itself, the poets develop behaviourisms which in developmental psychology is found in the description of symbolic play of children. For the poetry for children as for the childrens symbolic play are characteristic the divergent orientatedness, iconicism, motivation, metaphoricalness, and a specific relation to reality which is looked at from the subjective perspective, with a decreased distance between the subject and reality, which is expressed in various forms of animistic, overcausal cognition and the cognition in complexes. To such a seeing of things is adapted also the specific language, which, because of its characteristics has a nominative aquaintive role in a small measure and an expressive role in a greater role and from here it can induce an aesthetic reaction.

In contemporary poetry for children, written in the Srbo-Croatian language, which have play components, prevail various »form plays«. Looked at contextually, especially at the emotive content, this poetry most often does not succeed in reaching the childrens symbolic play. Meanwhile, when in the poem there is an equal worry about the artistic form and the context, play is then created by their dialectic unity, the creative imagination of the poet may make rhymes for children with great aesthetic and play effect and he can structurally near it even more to the symbolic play of children.

The results which were reached, point to a definite existance of similiarity in structures between the childrens symbolic play (especially verbal and contemporary poetry for children, and this, above all, from the view of the expressive means (so-called »form plays«) open the path for further research and deepening of these relations, through the ascertaining of the development and functional relations between these two forms of creative activity.

UDK 161.26

IVAN BOH

SREDNJEVEŠKI POSKUSI V EPISTEMIČNI LOGIKI

Prispevek skuša poudariti dejstvo, da so bile osnove epistemične logike znane že pozno-srednjeveškimi logikom in da lahko odkriate te veje logike pripišemo prav njim.

Obravnavani sta dve stopnji razvoja epistemične logike.

Prva je v zvezi s terminsko logiko oziroma natančneje s silogistiko. Psevdo-Skotov komentar *Quaestio 36 k Prior Analytics I* je eden izmed najzgodnejših, če ne celo prvi nam znani dokument, ki se ukvarja z vprašanjem, ali je lahko modalna logika razširjena preko aristotelovskega pojmovanja tako, da vsebuje nestandardne, npr. nealetične modalne funkctorje kot so »Ve se, da« ali »Verjame se, da«, »Dopuščeno je, da« itd. Psevdo-Skot na to vprašanje odgovarja pritrdilno, sam pa naredi pomemben razloček med sestavljenim in deljenim pomenom propozicij v zvezi z epistemičnimi modalnimi funkctorji in izolira več veljavnih epistemičnih načinov sklepanja v treh silogističnih figurah. Navaja tudi epistemično načelo $S_a p \rightarrow p$ in eksplicitno zavrača doksatično shemo $B_a p \rightarrow p$, toda primeri, ki jih daje, kažejo, da je še vedno vezan na terminsko logiko.

Druga stopnja razvoja v srednjeveški epistemični logiki je dosežena s postavitvijo potrebnih in zadostnih pogojev za modalnostne statute raznih hipotetičnih (npr. molekularnih) propozicij Alberta Saškega.

Tu najdemo postavitev načel epistemične porazdelitve čez konjukcijo $S_a (p + q) \rightarrow (S_a p + S_a q)$ in disjunkcije $(S_a p \vee S_a q) \rightarrow S_a (p \vee q)$, oboje čisto ustrezno, samo da so v obliki enosmerne implikacije in ne kot ekvalenca.

Nadaljnjo stopnjo razvoja epistemične logike najdemo v slavnem *Consequentiae* Ralpa Strodea in komentarjih tega dela, ki so jih pisali: Richard Ferabrich, Aleksander Sermoneta, Kajetan Thienski, Frachantianus Vicentimus in Pavel Pergulenski. Za serijo štiriindvajsetih pravil konsekvenc, ki jih je podal bi lahko rekli, da jih je sedem, ki pripadajo epistemični logiki, npr. tiste, ki so prepletene z epistemičnimi funkctorji *scire*, *dubitare*, *intelligere*, vendar tudi tiste, ki izhajajo iz obligatornega teksta kot sta *concedere in negare*.

Prispevek tudi kaže na zelo pomembno popravo na Strodeovo eliptično formulacijo epistemskih pravil, ki sta jih naredila Pavel Benečanski in Pavel Pergulanski in v katerih sta poudarjala na $K_a(p \rightarrow q)$ kot enega od nepogrešljivih zadostnih pogojev vseh pravil.

Zadnji del prispevka kaže na dva posebna problema: eden je Burleighova diskusija interference, ki vsebujejo intenzionalne kontekste, specifično, poskus, da sklepa od $m = t$ in $K_a Tm$ h $K_a Tt$. Drugi problem je vprašanje iteratskih modalnosti, specifično, diskusija Aleksandra Sermoneta na tezo $\diamond p \rightarrow \square \diamond p$, $\square p \rightarrow \square \square p$, in predlog Petra Mantovanskega, da je $K_a \rightarrow K_a K_a p$ sprejemljiv logični princip.

UDK 161.26

IVAN BOH

MEDIEVAL ATTEMPTS IN EPISTEMIC LOGIC

The article attempts to bring out the fact that rudiments of epistemic logic were known to late-medieval logicians and that one can thus actually credit medievals with the "discovery" of this branch of logic.

Two levels of development of medieval epistemic logic are discussed. The first is that associated with the logic of terms, or, more precisely, with the syllogistic. Pseudo-Scotus' *Quaestio* 36 of his commentary on *Prior Analytics* I is taken as one of the earliest (and perhaps the earliest) documents that we know of, which deals with the question whether modal logic could be extended beyond Aristotelian conception, so as to include non-standard, i.e., non-alethic, modal functors, such as 'It is known that' or 'It is believed that', 'It is to be conceded', etc. Pseudo-Scotus answers the question in the affirmative, himself makes the important distinction between the composite and the divided senses of propositions involving epistemic modal functors, and isolates several valid epistemic moods in three syllogistic figures. Also, he states the epistemic principle $S_a p \rightarrow p$, and explicitly rejects the doxastic scheme $B_a p \rightarrow p$, but the examples he gives show that he is still tied to term-logic.

The second level of development of medieval epistemic logic is reached in the statement of necessary and sufficient conditions for modality status of various hypothetical (i.e., molecular) propositions by Albert of Saxony. We find here statements of the principles of epistemic distribution over conjunction $S_a(p \& q)$ ($S_a p \& S_a q$), and disjunction $(S_a p \vee S_a q) \rightarrow S_a(p \vee q)$, both-quite properly, only in the form of one-way implication and not as biconditionals.

A further level of development of epistemic logic is found in the famous *Consequentiae* of Ralph Strode and in the commentaries on this work by Richard Ferabrich, Alexander Sermoneta, Cajetan of Thiene, Frachantianus Vicentinus, and Paul of Pergula. It is observed that set of twenty-four rules of consequences given by Strode seven could be said to belong to and *intelligere*, but also those that come from obligational contexts such as *concedere* and *negare*. The paper also points to a very important correction upon Strode's elliptic statement of epistemic rules which was made by Paul of Venice and Paul of Pergula by insisting upon $K_a(p \rightarrow q)$ as one of the indispensable sufficient conditions in all the rules.

The final section of the paper raises two special problems. One is Burleigh's discussion of inferences involving intensional contexts, specifically the attempt to argue from $m = t$ and $K_a Tm$ to $K_a Tt$. The other is the question of iterated modalities, specifically, the discussion by Alexander Sermoneta of the theses $\diamond p \rightarrow \square \diamond p$, $\square p \rightarrow \square \square p$, and the suggestion by Peter of Mantua that $K_a \rightarrow K_a K_a p$ is an acceptable logical principle.

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