

Zdenko Kodelja

O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe?

Povzetek: Zgodba o izobrazbi kot enem od temeljnih humanističnih pojmov je ena tistih velikih zgodb, ki jim je Lyotard napovedal neizogiben konec v sedanji postmoderni dobi, katere pomembna značilnost naj bi bil prav konec velikih zgodb. Toda pri tem se je treba vprašati, o koncu česa sploh pripovedujejo njegova in še nekatere druge zgodbe o koncu izobrazbe. Razprava skuša zato vsaj v grobih potezah pokazati, da gre vsaj za tri možne odgovore na to vprašanje, ki temeljijo na različnih pojmovanjih izobrazbe in imajo svoje specifično zgodovinsko in teoretsko ozadje. Vendar osnovni namen pričujoče razprave niti ni odgovoriti na to vprašanje. Prav nasprotno, njen namen je utemeljiti in upravičiti samo zastavitev tega vprašanja, saj se na prvi pogled zdi, da je odgovor preprosto že dan, ker gre za zgodbe o koncu izobrazbe pojmovane kot *Bildung*. Toda problem je ravno v tem, da te – v pričujočem besedilu omenjene – teorije o koncu izobrazbe že predpostavljajo, da je znano, kaj izobrazba, ki jo označuje izraz »Bildung«, pomeni, in se zato ukvarjajo le z analizo in interpretacijo vzrokov za njen konec. Čeprav vsaka ponuja dokaj prepričljive argumente v prid tezi o koncu izobrazbe, se vendarle zdi, da ti argumenti veljajo le za izobrazbo, kakor je pojmovana v kontekstu teh teorij, ne pa tudi kot argumenti, ki dokazujejo pravilnost splošne teze o koncu izobrazbe, razumljene kot *Bildung*.

Ključne besede: izobrazba, Bildung, paideia, cultura animi, filozofija vzgoje

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Kodelja, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: zdenko.kodelja@pei.si

Zgodba o izobrazbi kot enem od temeljnih humanističnih pojmov,¹ ki se je po Gadamerjevem mnenju oblikovala predvsem pod vplivom Goetheja, Humboldta in Herderja, svoj vrhunec pa dosegla s Heglom (Gadamer 2001, str. 2–29),² je ena tistih velikih zgodb, ki jim je Lyotard napovedal neizogiben konec v sedanji postmoderni dobi in katere pomembna značilnost naj bi bila prav konec velikih zgodb, kakršna je na primer pripoved o emancipaciji razumnega subjekta, ki je legitimirala znanost kot razsvetljenski projekt (Lyotard 2002, str. 66–69). Prepričan je namreč, da stara ideja izobrazbe, katere bistvo je v tem, »da je pridobivanje znanja neločljivo od formiranja (*Bildung*) duha in celo osebe, postaja in bo postajala vse bolj zastarela.« (Prav tam, str. 13) Zdi se, da se je ta napoved o zastarelosti in preživelosti humanistične ideje o izobraževanju kot procesu človekovega samooklikovanja, izrečena pred tremi desetletji, že uresničila, saj naj bi bilo tisto, kar se realizira v znanju, na katerem temelji današnja samooklicana družba znanja, prav »samozavedajoča se odsotnost izobrazbe« (Liessmann 2009, str. 73).

¹ Zgodba o izobrazbi ni mišljena kot zgodba, ki sodi v zvrst *Bildungsromana* (četudi je izobraževalni roman, ki ga nekateri avtorji razlikujejo od vzgojnega ali razvojnega romana, ena od zgodb o izobrazbi), razen če ga kdo razume tako široko kot npr. Royce, za katerega je tudi Heglova *Fenomenologija duha* svojevrstni *Bildungsroman* (Royce 1919, str. 147), čeprav ne gre za roman, ampak za znanstveno delo (Hyppolite 1967, str. 17). Mišljena je predvsem kot pripoved o različnih teorijah izobrazbe. Izraz »izobrazba« ima enak pomen kot nemška beseda »Bildung«, saj je »nastal ob naslonitvi na nem. '(Aus) – bild – ung«, glagol »izobraziti« pa na nem. »aus – bilden« (Jakopin 1982, str. 343). Podobno kot nem. izraz »Bildung« (Lexikon der Pädagogik 1971, str. 179–181), se tudi osnovni morfem v družini »obraz«, »izobraziti« itd., »prvotno nanaša na fizično dejanje rezanja, udarjanja z rezilom, pozneje na oblikovanje z rezilom in končno upodabljanja in oblikovanja sploh.« (Jakopin 1982, str. 343) Zato se je beseda »obraz« večkrat »dotikala izpeljank iz *lik* – lice, obličje, oblika, obraziti – oblikovati« (prav tam). Zato se izraz »Bildung«, ki označuje dvoje: po eni strani izobraževanje kot proces, po drugi pa izobrazbo oz. izobraženost kot rezultat tega procesa, pogosto prevaja v slovenščino tudi kot oblikovanje, izoblikovanje, formiranje, omikanje, omika itd. Še večji pomenski razpon najdemo pri prevodih tega izraza v nekatere druge jezike. Tako se npr. termin »Bildung« v Heglovih delih prevaja v italijanščino z: »educazione«, »formazione spirituale«, »formazione culturale«, »processo formativo«, »paideia«, »cultura«, »civilt«, »educazione-formazione dell' uomo« (op. prev. v: Löwith 1976, str. 84). V zadnjem času je mogoče opaziti, da v italijanskih, angleških in francoskih besedilih pogosto izraza »Bildung« niti ne prevajajo, ali pa ga prevedejo, vendar ga v oklepaju ohranijo v izvirmiku, še posebej takrat, ko poskušajo ohraniti razliko med njim in vzgojo (*Erziehung*), ki jo izrazi »educazione«, »education« in »éducation«, s katerimi pogosto prevajajo tako »Bildung« kakor tudi »Erziehung«, zastirajo.

² V tem slovenskem prevodu navedene knjige je termin »Bildung« preveden z »omika«.

Če pa je res, da se v znanju »družbe znanja« udejanja neizobraženost (za to pa ni značilna niti preprosta odsotnost znanja niti določena oblika nekultiviranosti, ampak takšno ukvarjanje z znanjem, ki je sicer lahko celo zelo intenzivno, vendar »onkraj vsakršne ideje o izobrazbi«) (prav tam, str. 10), je velika zgodba o izobrazbi res končana. O njenem koncu pripovedujejo vsaka na svoj specifični način tri zgodbe. Med njimi sta poleg že omenjene Lyotardove teorije postmodernega stanja tudi manj znani Adornova *Teorija polizobrazbe* in Liessmannova *Teorija neizobraženosti*. Vse tri so nastale po drugi svetovni vojni, Adornova je bila prvič objavljena konec petdesetih let, Lyotardova konec sedemdesetih in Liessmannova pred dobrimi tremi leti. Vse tri analizirajo vzroke in posledice propadanja in celo izginjanja izobrazbe v sodobnih visoko razvitih družbah in v vseh treh je pri tem izobrazba razumljena kot *Bildung*. Dve sta predvsem teoriji o tistem, kar se sicer še naprej ohranja pod imenom izobrazba, v resnici pa sploh ni več izobrazba, ampak napol izobraženost ali neizobraženost, tretja pa se ukvarja s stanjem vednosti v postmoderini dobi in v tem kontekstu tudi z ločitvijo znanja od izobrazbe; z njo se je nemara končala velika zgodba o izobrazbi. Toda pri tem se je treba vprašati, kaj naj bi sploh bilo tisto, kar je izginilo ali vsaj postalo irelevantno? Kaj se je pravzaprav končalo? Se je končala ena sama velika zgodba, ki jo poznamo z različnimi imeni, ali več zgodb, ubesedenih v različnih teorijah izobrazbe, pojmovane kot *Bildung*?

Prvi morebiten odgovor

Po eni strani se zdi, da se končuje ena sama, čeprav v določenih obdobjih pozabljena zgodba, katere vsebina je vedno ista: humanistična ideja izobrazbe. Takšna izobrazba se je v poznoantični Grčiji imenovala *paideia*, v latinskem obdobju *humanitas*, v srednjem veku *paideia Christi*, v renesansi in humanizmu *studia humanitatis*, v nemškem neohumanizmu in pozneje pa *Bildung* (Cambi 2001, str. 158). Da so ti termini lahko razumljeni kot zgolj različni izrazi, ki označujejo eno in isto idejo, je mogoče sklepati na podlagi tega, da je že rimski gramatik Gelij grški izraz »paideia« prevedel kot »humanitas«. ³ Tudi Cicero je ravnal enako, čeprav je uporabljal še druge izraze, včasih celo po več skupaj, da bi prevedel to, kar je v grščini mogoče izraziti z eno samo besedo, »paideia« (Marrou 1983, str. 560). ⁴ Prav

³ Gre za znameniti stavek iz dela *Noctes Atticae* (XIII, 17), v katerem latinski gramatik Avel Gelij prevaja »paideia« kot »humanitas«, vendar tudi kot »eruditio institutioque in bonas artes«. Poleg tega pa je treba upoštevati, kot opozarja Marrou, da je v istem besedilu (XII, 16) tudi navedeno, da je izraz »humanitas« že v drugem stoletju izgubil pomen, ki ga ima »paideia«, in ohranil le tistega, ki ga ima »filantropija« (Marrou 1983, str. 554).

⁴ Posebno mesto imata po izvoru in rabi sorodna izraza »doctrina« in »disciplina«. Oba pomenita tudi kulturo, vendar se disciplina v nasprotju z doktrino ni nikoli nanašala zgolj na neko čisto intelektualno realnost. Ker vključuje v svoj pomenski obseg tudi moralni element, pravila za življenje itd., je po Marrouju dokaj dober (in veliko boljši, kot je »doctrina«) prevod za grški izraz »paideia«. Tako je na primer Tacit uporabljal izraz »disciplina« v istem dvojnem pomenu, kot ga ima tudi »paideia«: proces izobraževanja, vzgoje, formiranja na eni strani in rezultat tega procesa, ki je kultura, na drugi strani. Disciplina je v tem primeru pomenila izobrazbo oziroma formacijo, ki so je bili deležni stari oratorji, to je vse tisto, kar je pripomoglo k oblikovanju in obogatitvi njihovega duha, torej k njihovi kulturi (prav tam, str. 554–556). »Doctrina« ima navadno ožji pomen in se nanaša bolj na ožje intelektualno

na ta Gelijev prevod, s katerim »paideia« – razumljena kot »izobrazba in izvedenost v dobrih umetnostih – dobi isti pomen kot »humanitas«, se opira Heideggerjeva interpretacija humanizma kot pojava, ki »izvira iz srečanja rimstva s poznogrško izobrazbo« (Heidegger 1967, str. 189), se po srednjem veku nadaljuje z italijanskim humanizmom in se spet ponovi z nemškim neohumanizmom, pri tem pa gre vedno znova za obujanje grštva in z njim povezane ideje *paideia*.⁵ Takšno oživljanje te ideje v obliki *enkyklios paideia*,⁶ ki jo je Cicero imenoval »*studia humanitatis*«,⁷ so videti tudi *studia humanitatis* v obdobju italijanskega humanizma.⁸ Če pa drži, kar pravi Heidegger, namreč, da »k historično razumljenemu humanizmu zmeraj spada *studium humanitatis*, ki sega na poseben način nazaj v stari vek in tako vsakokrat znova oživlja grštvo«, mora to veljati tudi za nemški humanizem

področje, predvsem na študije, ki so predmet znanstvenega poučevanja. Vendar se včasih uporablja tudi v širšem smislu in tedaj pomeni kulturo kot dejavnost, s katero razvijamo svoje znanje in bogatimo svojega duha. Tudi tu gre tako za študij kot za rezultate tega študija. *Doctrina* je torej na eni strani to, »kar napor, delo, *studium* doda k naravnim kvaliteta duha (*natura, ingenium*)«, na drugi strani pa označuje celoto znanja oziroma znanost, ki si jo na tak način pridobimo, pri tem pa je ta znanost lahko razumljena tudi kot kultura. Izraza »doctrina« in »disciplina« (v množini) pa se uporabljata tudi kot sinonima za vedo, ki se poučuje (*mathema*). Tako je na primer govor o »disciplinae (doctrinae) liberales«, to je o vedah, ki se sistematično poučujejo (prav tam, str. 556–558). Ko so uporabljeni v splošnem smislu, pa lahko pomenijo kulturo kot vsebino kultiviranega duha tudi izrazi »studium« (ki pomeni tako gorečnost in vnemo, namenjeno študiju in intelektualnemu delu, kakor tudi vede, ki so predmet te prizadevnosti), »litterae« (v pomenu znanja ali ved, ki se razlikujejo od znanosti) in »eruditio« (oblikovanje, formiranje, šolanje duha) (prav tam, str. 558–560).

⁵ Tako imenovana renesansa 14. in 15. stoletja v Italiji je *renascentia romanitatis* (prerod rimstva). Ker ji gre za *romanitas*, ji gre za *humanitas* in zato za grško *paideia*. Grštvo pa je vidno vedno v njegovi pozni dobi in še to na rimski način. Tudi renesančni homo romanus je v nasprotju s *homo barbarus*, toda tisto in-humano je sedaj dozdevno barbarstvo gotske srednjeveške sholastike. (Prav tam, str. 189)

⁶ S tem izrazom je mišljen helenistični ideal splošne izobrazbe ali splošne kulture. Takšna izobrazba je po eni strani izobrazba, ki jo je moral imeti vsak svoboden Grk, če je hotel veljati za izobraženega. Po drugi strani pa pomeni tudi izobrazbo, ki jo je omogočal program sedmih učnih predmetov oziroma disciplin; v glavnem je obsegal tri literarne (gramatika, retorika, dialektika) in štiri matematične (aritmetika, geometrija, muzika, astronomija) discipline. Od Grkov so ta program splošne izobrazbe, ki je bil razumljen kot propedeutika, kot osnova vseh višjih študijev, najprej prevzeli Rimljani kot »artes liberales«, potem pa ga je z istim imenom podedoval srednji vek (Marrou 1964, str. 264–265).

⁷ Ciceronovo pojmovanje *studia humanitatis* je mogoče razbrati iz njegovega dela *Pro Archia*, v katerem govori o *studia humanitatis* kot o tistih disciplinah (*artes*), ki pripadajo človečnosti človeka (*humanitas*). Zato so »*studia humanitatis*« le drugo ime za te discipline, tj. za discipline, ki pomagajo človeku doseči *humanitas*. Katere so te discipline, pa izvemo iz njegovega dela *De oratore*, v katerem omenja poezijo, geometrijo, muziko in dialektiko. To pomeni, da so zanj *studia humanitatis* le drugo ime za *artes liberales* (Proctor 1988, str. 14–16).

⁸ Besedno zvezo »*studia humanitatis*« si je od Cicerona najprej sposodil Salutati, nekoliko pozneje pa jo je natančneje opredelil Bruni, ko jo je uporabil kot oznako za specifični korpus disciplin (gramatika, retorika, poezija, zgodovina in moralna filozofija), a med njimi ni bilo več geometrije. Prav ta izključitev geometrije kaže po mnenju nekaterih interpretov radikalno spremembo v razumevanju tega, kaj je humaniteta humanega človeka (Proctor 1988, str. 14). Pri tem pa ne smemo spregledati, da so bile *studia humanitatis* razumljene le kot sredstvo za oblikovanje popolnega človeka (»*humanitatis studia nuncupantur, quod hominem perficiant*«) in da se *artes liberales* niso tako imenovalle toliko zato, ker so sodile k svobodnemu človeku, ampak predvsem zato, ker so ga osvobajale (»*idcirco est liberalis, quod liberos homines facit*«) (Garin 1975, str. 10).

18. stoletja, katerega nosilci so po njegovem mnenju Winckelmann, Goethe in Schiller (Heidegger 1967, str. 189).⁹

Gledano s tega zornega kota se torej res zdi, da izrazi »paideia«, »humanitas«, »enkyklios paideia«, »studia humanitatis« in »Bildung« označujejo eno in isto idejo humanistične izobrazbe, ki je nepogrešljivi del humanizma kot pojava, ki ima na Zahodu dolgo tradicijo, saj se je začel v rimskem obdobju in traja vse do današnjih dni. Toda takšno razumevanje humanistične izobrazbe in humanizma ni brez težav. Vir teh težav in napačnih interpretacij je že omenjeni Gelijev prevod grškega izraza »paideia« s »humanitas«. Tako je denimo britanski zgodovinar Bullock, ko je v svoji knjigi o humanistični tradiciji na Zahodu razpravljal o izrazu *paideia*, preprosto zapisal, da je bila latinska beseda »humanitas« rimska različica starejše grške ideje (Bullock 1985, str. 11). Takšna interpretacija pa je, opozarja Proctor, zavajajoča (Proctor 1988, str. 204). Zavajajoča je zanj zato, ker jo presoja na podlagi Giustinianijeve ugotovitve, da *humanitas* nima v stari grščini »nobenega ustreznega izraza. Če je ta izraz uporabljen kot *paideia*, je to sinekdoha ali *totum pro parte*.«¹⁰ (Giustiniani 1985, 184–185) Razlog za to, da sta se obe besedi začeli pomensko prekrivati – nemara predvsem pod vplivom Varona in Cicerona – pa je po Giustinianijevem prepričanju v tem, da v grški in rimski koncepciji človeka, ki se med seboj razlikujeta, predstavljata tako *humanitas* v rimski kakor tudi *paideia* v grški, najvišjo stopnjo popolnosti, h kateri mora človek težiti (prav tam, str. 185–186). Vendar to, kar morda pojasnjuje, zakaj se je razlika med obema pojmom zabrisala, nikakor ne upravičuje samega brisanja razlike, ki se je začelo z že navedenim latinskim prevodom, zaradi katerega je videti, kot da sta *paideia* in *humanitas* eno in isto. Kajti za Giustinianija sta to različna pojma: *paideia* pomeni predvsem *kulturo*, medtem ko *humanitas* poleg izobrazbe vključuje tudi druge vrednote (značaj, vrline itd.) (prav tam, str. 185).

Prav te vrednote so po njegovem mnenju »veliko bolj pomembne, kot se zdi, da je Heidegger pripravljen priznati« (prav tam),¹¹ ko pravi: »*Homo humanus* je tu Rimljan, ki povišuje in plemeniti rimsko *virtus* z 'utelešenjem' od Grkov sprejete *paideia*.« (Heidegger 1967, str. 188) Ta *paideia* je tik zatem opredeljena na enak način kot v Gelijevem prevodu v latinščino, torej kot »eruditio et institutio in

⁹ Historično razumljeni humanizem se razlikuje od tistih vrst humanizma – kakršna sta Marxov humanizem ali Sartrov eksistencializem, ki ju sicer lahko prav tako kot vsak humanizem razumemo kot »prizadevanje za to, da bi se človek osvobodil za svojo človečnost in našel v njej svoje dostojanstvo – saj za svojo utemeljitev ali legitimacijo »ne potrebujejo povratka k antiki.« (Prav tam, str. 189) A »najsi bodo te vrste humanizma še tako različne po svojem cilju in osnovi, po načinu in sredstvih vsakokratne uresničitve, po obliki svojega nauka, se vendarle ujemajo v tem, da se humaniteta humanega človeka določa iz ozira na neko že utrjeno razlago narave, zgodovine, sveta, temelja sveta, se pravi bivajočega v celoti.« (Prav tam) Zato »vsak humanizem, pravi Heidegger, »temelji bodisi na neki metafiziki ali pa je sam njen temelj.« (Prav tam, str. 189–190)

¹⁰ Proctor se pri tem opira tudi na Schadewaldtovo analizo izvora besede »humanitas«, ki je čisto latinskega izvora, plod posebnosti rimskega značaja in zgodovine. Utemeljena je na predhodnih rimskih vrlinah kot so *clementia*, *fides* in *aequitas*, predstavlja pa nasprotje in hkrati dopolnilo starim rimskim vrlinam (*gravitas*, *dignitas*, *severitas*). Cicero pa je njen pomen še razširil s tem, ko je v njen pomenski obseg vključil področje moralne filozofije, kulture in izobrazbe (Proctor 1988, str. 204–206).

¹¹ Ena takšnih vrednot je človek, ki se upira usodi. Takšno pojmovanje človeka je namreč značilno rimsko pojmovanje, ki je »v nasprotju z grškim podrejanjem usodi in tuje grški *paideia*, s katero je poskušal Heidegger povezati vsak 'historični' humanizem.« (Prav tam, str. 191)

bonis artibus« (izobrazba in izvedenost v dobrih umetnostih) (prav tam). Iz tega je mogoče sklepati, da je po tej razlagi rimski *homo humanus* pravzaprav človek, ki ne uteleša zgolj rimske vrline, ampak ima tudi tisto vrsto izobrazbe, ki jo dajejo *bonae artes*.¹² Ker pa so te dobre umetnosti rimska različica grške *enkyklios paideia*, tisto, kar je Gelij prevedel kot *humanitas*, ni *paideia*, razumljena v vseh njenih razsežnostih, ampak le *enkyklios paideia*. Zato je Gelijev prevod lahko zavajajoč tako takrat, ko postavi enačaj med *paideia* in *humanitas*, kakor tudi takrat, ko jo prevede z »eruditio institutioque in bonas artes«. Prav takšen prevod grškega izraza »*paideia*« s »*humanitas*«, z besedo torej, ki »zlahka napeljuje na povezavo s humanizmom«, je po Giustinianijevem prepričanju zavedel tudi Heideggerja (Giustiniani 1985, str. 184–185). To naj bi se kazalo v dvojem. Prvič v tem, da je spregledal specifičnost rimske *humanitas*, ki nima grškega ekvivalenta, in je zato videl »rimstvo rimskega človeka« v *humanitas*, ki naj ne bi bila nič drugega kot grška *paideia*, razumljena kot »izobrazba in izvedenost v dobrih umetnostih«. Drugič pa v tem, da je v tako dojeti *humanitas* videl izvor in bistvo historičnega humanizma, ki vsakokrat znova oživlja idejo grške *paideia*. Giustiniani dopušča možnost, da se to dogaja v nemškem neohumanizmu, zanika pa, da velja enako tudi za antični rimski humanizem in za italijanski renesančni humanizem, imenovan *umanesimo* (prav tam, str. 184).¹³ Prav tako je zanj problematična Heideggerjeva teza, da je »vsak humanizem metafizičen« (Heidegger 1985, str. 190). Kajti če je vsak, potem mora to biti tudi historični, vključno z italijanskim renesančnim humanizmom. Govoriti o njem kot o metafizični filozofiji pa je sporno, saj so mnenja o tem, ali gre pri italijanskem renesančnem humanizmu res za filozofijo, deljena.¹⁴

Te različne interpretacije humanizma in s tem tudi z njim povezane humanistične izobrazbe, ohranjajo odprto vprašanje, ali gre pri tej – na tem mestu le v zelo grobih potezah predstavljeni zgodbi – za eno samo, čeprav diskontinuirano zgodbo, za več različic te zgodbe ali za več različnih zgodb. Kljub temu pa je mogoče predpostaviti, da je prav zgodba o humanistični izobrazbi eden od možnih odgovorov na uvodno vprašanje o tem, katera velika zgodba o koncu izobrazbe se je pravzaprav končala v postmoderni dobi.

¹² To je eden od ekvivalentnih izrazov (*artes liberales*, *artes libero dignae*, *doctrina* itd.), s katerimi je Cicero imenoval program svobodnih umetnosti, ki je nastal pod vplivom helenističnega programa imenovanega *enkyklios paideia* (Marrou 1983, str. 108–109).

¹³ Razloge, ki jih Giustiniani navaja proti izenačevanju rimske *paideia* z rimsko *humanitas*, smo že navedli. Za italijanske humaniste pa pravi, da so se sicer trudili vzpostaviti nekakšno teorijo izobrazbe, ki bi bila primerljiva z grško *paideia*. Prevajali so Izokratove in Plutarhove pedagoške spise, sprejemali Plotinovo idejo, da mora človek oblikovati samega sebe na podoben način kot kipar oblikuje kip itd. Samo v tem smislu je po njegovem mnenju *umanesimo* mogoče primerjati z neohumanizmom. Toda v nasprotju z neohumanizmom, v katerem je bila grška *paideia* vrhunec vseh pedagoških teženj, je bila pedagoška teorija italijanskih humanistov njihov lastni proizvod, in se je pogosto tudi razlikovala od teorije njihovih vzornikov (prav tam, str. 186).

¹⁴ Poenostavljeno rečeno, gre za dve nasprotujoči si interpretaciji. Po eni je italijanski humanizem razumljen kot filozofija renesanse, ki se zoperstavlja sholastici. Po drugi pa je bil *umanesimo*, kljub temu da so se nekateri italijanski humanisti trudili vzpostaviti svojo lastno filozofijo človeka, od samega začetka nekaj drugega kot neka nova filozofija. Giustiniani ob tem navede tudi dejstvo, da imata dva izvrstna poznavalca te problematike – Kristeller in Garin, na vprašanje o tem, ali gre pri italijanskem humanizmu za filozofijo ali ne, nasprotujoča si odgovora (Giustiniani 1985, str. 187).

Drugi morebiten odgovor

Druga takšna zgodba, za katero lahko predpostavimo, da se je morebiti končala v času postmoderne, se je začela v obdobju poskusov helenizacije zgodnjega krščanstva in istočasnega pokristjanjenja grške kulture. Takrat je namreč tudi grška *paideia*, razumljena kot proces človekovega formiranja, postala vzor za to, kar Jaeger imenuje *krščanska paideia* (Jaeger 1961, str. 25, 117).¹⁵ Tako je denimo Gregor iz Nise stalno poudarjal, da je prav *morphosis* bistvo krščanske *paideia*, to se pravi, formiranja človeka kot kristjana. Kljub temu pa je videl med njima tudi bistveno razliko. Razlika je natančno v tistem, kar skozi proces formiranja naredi posameznika bodisi za Grka, ki se razlikuje od barbara in nevedneža, bodisi za kristjana. V prvem primeru je bila to najprej grška literatura in nato vse discipline, ki so bile vključene v *enkyklios paideia*, v drugem primeru pa Biblija. »Formacija kristjana, njegova *morphosis*, je učinek njegovega nenehnega študija Biblije. Forma je Kristus. Paideia kristjana je *imitatio Christi*: Kristus se mora v njem uobličiti.« (Prav tam, str. 92–93)

Takšno pojmovanje procesa formiranja kristjana kot kristjana se je sicer nadaljevalo vse do danes, vendar ni in tudi ni bilo edino. Enako pomembno je pojmovanje, ki izhaja iz ideje o človeku kot bitju, ki je ustvarjeno po božji podobi. Zato je človek *imago Dei*, krščanska duša pa je bila pod vplivom platonizma razumljena kot vosek, ki prejme ob stvarjenju božanski pečat. V tem smislu je Avguštin govoril o ljudeh kot božjih kovancih.¹⁶ Tudi pozneje v srednjem veku je krščanski mistik Bernard iz Clairvauxa postavil razumevanje človeka kot *imago Dei* v središče krščanskega pojmovanja duhovne formacije kristjana oz. njegove izobrazbe, ki je variacija na temo božje podobe (*forma*).¹⁷ Ta izobrazba ali uobličanje ima tri etape: *deformare* (človekovo izmaličenje božjega obličja zaradi izvirnega greha, *conformare* (približevanje človekovi božanski podobi s pomočjo vere in ljubezni) in *reformare* (preoblikovanje človeka z božjo milostjo in ljubeznijo). To sholastično terminologijo je v nemsščino prvi uvedel v 14. stoletju znameniti mistik mojster Eckhart, ki je razvil svojo različico nauka o bogopodobnosti. Po tej razlagi je človek predestiniran, da postane *gotformelich*, to se pravi, da prevzame božje obličje. Tega pa ne more doseči po naravni poti, temveč le s pomočjo božje milosti. Duša, ki išče Boga, se mora vsemu odreči: ne samo čutnosti, ampak tudi svojemu obličju (*Bildunge*), saj se mora upodobiti v Bogu (Eckhart v Assmann 2002, str.

¹⁵ Ena od njenih različic je tudi *paideia tou kyriou* ali *božja paideia*, s katero je mišljeno vzgojno delovanje Boga v odnosu do ljudi, kakršno je opisano v svetem pismu (npr. Ef 6, 4). Klement Aleksandrijski pa na osnovi grške *paideia* interpretira Kristusa, kot utelešenje Logosa, kot učitelja (*didaskalos*) vsega človeštva (prav tam, str. 25, 60–64, 133).

¹⁶ »Sic et tu nummus Dei es« (v Assmann 2002, str. 22).

¹⁷ »Ljubi žig in podobo, ki jo nosiš v sebi. Da bi podoba (*forma*) tvojega Stvarnika v tebi vse jasneje svetila, se z ljubeznijo in delom približaj (*conforma*) njemu, ki je ljubezen. ... Čeprav je naše telo z odtujitvijo Bogu povleklo za sabo tudi našo dušo, in kljub temu, da naše zemeljske potrebe mračijo naše misli, ki se oprijemljejo preveč zemeljskih stvari, nas, ki nas je greh izmaličil (*tamen peccato deformatos*), kljub temu obnavlja (*reformat*) nova zapoved božje ljubezni do podobe boga.« (Bernard, *De charitate* 21. 68; v Assmann 2002, str. 22)

22–23).¹⁸ In le v iskanju Boga se po Ekhartu človek – iz katerega ni bilo seme božanske narave nikoli odstranjeno, ampak je v njem le zakrito – zares oblikuje. Njegova formacija je v tem, in samo v tem, da je podoba Boga. Zato se *Bildung* kaže v *Bild* (Gennari 1995, str. 25).

Prav v tem mističnem razumevanju človekove bogopodobnosti, po katerem »bilden« pomeni uobličiti božjo podobo v človekovi duši, »Bild« pa podobo Boga, ki jo človek nosi v duši, ker je po njej ustvarjen, a jo mora kljub temu v sebi šele izoblikovati, ima izvor tudi nemška beseda *Bildung* (Gadamer 2001, str. 23).¹⁹ V tem kontekstu je torej iz-obraz-ba isto kot duhovna formacija človeka, ki jo je treba razumeti kot radikalno pre-obrazbo človeka po božji podobi, ki je vsajena v človekovo dušo. Po tem se ta krščanski pojem izobrazbe kot duhovnega formiranja razlikuje od antičnega, pri katerem je v središču načelo nastajanja in rasti. To razliko A. Assmann pojasnjuje z razliko med metaforo semena in metaforo pečata. Seme je neka možnost, dispozicija, ki se s kultiviranjem lahko razcveti in dozori. Pečat pa je odtis, žig, ki označuje identiteto neke stvari ali bitja, ne glede na čas. Po njenem mnenju se ta razlika zgubi v 18. stoletju, ko se je pojem izobrazba sekulariziral; sekularizacija se kaže prav v tem, da so vse bolj opuščali idejo o popolni preobrazbi in prevzemali idejo o postopni rasti. Takrat je pojem izobrazbe dobil tudi svoj semantični okvir, ki je pravzaprav dediščina tako antične kakor tudi krščanske tradicije. Od antike je podedoval načelo rasti, od krščanstva pa poudarek na človekovi notranjosti in individualnosti (Assmann 1993, str. 24).

Ta nova sekularna razsežnost pojma izobrazbe je navzoča v nekaterih Herderjevih in Humboldtovih spisih, ki so referenčna dela za razumevanje neohumanističnega pojma izobrazba. Herderjeva osnovna opredelitev pojma *Bildung* je bila »dvigati se s pomočjo izobrazbe do humanosti« (Gadamer 2001, str. 22).²⁰ Herder v kontekstu tedanje kulture »govori o prehodu od učenosti, ki temelji na starih jezikih in enciklopedičnem znanju, k izobrazbi, ki je povezana z nacionalnim jezikom. Izobraževanje se razlikuje od programa humanističnih študijev in elitističnih omejitev stare filologije in postaja fascinantno kot nedokončan proces določene specifične rasti in ustvarjanja lastnega kulturnega značaja.«²¹ (Assmann 2002, str. 25) V tem smislu Herder razlikuje učenost in izobrazbo. Izobrazbo razume kot »nacionalizacijo kulture, kot vidik kulture, ki je zaveznik zgodovine. Po tem

¹⁸ Nemški mistiki 14. stoletja so uporabljali besedi »izobrazba« (*Bildung*) in podoba (*Bild*) kot sinonima (prav tam, str. 23, op. 19).

¹⁹ »Latinski ekvivalent za *Bildung* je 'formatio', v angleščini sta na primer (pri Shaftesburyju) 'to form' in 'formation', in podobno mu tudi v nemščini konkurirata besedi 'Formierung' in 'Formation', ki pa naj ne bi dosegali pomenskega bogastva pojma »Bildung«, ker pojem »forma« ne vključuje tiste skrivnostne dvojnosti, s katero beseda 'Bild' (podoba), ki je vsebovana v izrazu »Bildung«, zajema hkrati »Nachbild« in »Vorbild«, posnetek in zgled (prav tam, str. 23).

²⁰ V slovenskem prevodu (T. Virk) je »Emporbildung zur Humanität« preveden kot »omikanje v človečnost«, v angl. prevodu, v katerem je »Bildung« preveden kot »culture«, kot »rising up to humanity through culture« (Gadamer 1999, str. 10), v srbskohrv., v katerem je »Bildung« preveden kot »obrazovanje«, pa kot »uzdizanje putem obrazovanja do humaniteta« (Gadamer 1978, str. 36).

²¹ »Hvala bogu, da smo že na pol poti, da latinski jezik ne velja več za Apolonov jezik, da naš barbarski materni jezik že postaja priljubljen, da izobraženci ... ne pišejo več kot v šolah in na akademijah. Naj samo ... to pisanje v nacionalnem jeziku začne prevladovati v vseh spisih, ki so plod izobrazbe, ki jo tu razlikujem od učenosti.« (Herder 1786 v Assmann 2002, str. 25)

se izobrazba razlikuje od učenosti humanizma ali pa od učenosti razsvetljenstva« (prav tam, str. 25–26).

Poleg nacionalizacije in historizacije kot dveh značilnosti izobrazbe A. Assmann navaja še tretjo, ki pomeni premestitev kulture v samega človeka. Tako denimo Humboldt vzpostavlja razliko med izobrazbo, kulturo in civilizacijo. Civilizacijo razume kot počlovečenje narodov v njihovih zunanjih ustanovah in običajih, kulturo kot znanost in umetnost, izobrazbo pa kot nekaj, kar je bolj vzvišeno in obenem bolj človeku notranje, namreč kot način mišljenja, ki se iz spoznanja in občutenja celotnega duhovnega in moralnega stremljenja harmonično zliva na človekovo občutje in njegov značaj (Humboldt 1907, str. 30; Izzo 1993, str. 21–22). Čeprav je izobrazba tu dokaj nejasno opredeljena, je iz drugih njegovih spisov mogoče razbrati, da gre v bistvu za proces človekovega samooblikovanja (razvijanja in izpopolnjevanja vseh človekovih moči v smeri uravnotežene celote), ki poteka v interakciji posameznika z zunanjim svetom in kulturo (Lüth 1998, str. 43–60). Ta proces pa ni mogoč, če nista izpolnjena dva pogoja: svoboda posameznika in različnost zunanjih okoliščin (Humboldt 1969–1981, str. 64). Samo če je posameznik svoboden, je mogoče njegovo formiranje skozi odnose z drugimi ljudmi, saj mu le svoboda jamči neodvisnost pri sprejemanju ali zavračanju tujih vplivov. Različnost zunanjih okoliščin, ki predstavlja spodbude za razvoj posameznika, pa je pogoj za to, da lahko vsakdo razvije vse svoje moči (fizične, duševne in moralne). Zato bi morali biti po Humboldtovem prepričanju tudi šolski in študijski programi sestavljeni tako, da bodo učni predmeti in študijske discipline oblikovale vse moči dijakov in študentov (prav tam, str. 188). Poskus realizacije te ideje sta bili humanistična gimnazija in humboldtova univerza. Ob tem pa je treba poudariti, da je bistvena sestavina humanistične izobrazbe, kakor jo razume Humboldt, tudi študij antike, še posebej starogrškega jezika in kulture.²² Vendar zanj stari Grki, ki jih je sicer občudoval, niso ideal, ki ga je treba posnemati, temveč so zaradi svoje edinstvenosti lahko vir navdiha za ustvarjanje nove individualnosti (Lüth 1998, str. 54).

Takšno neohumanistično pojmovanje izobrazbe, v katerem je izobrazba najtesneje povezana s kulturo in videna kot »edina možnost, da človeka popeljemo iz barbarstva v civilizacijo, iz nedoletnosti v avtonomijo« (Liessmann 2009, str. 54), pa kaže še eno pomembno spremembo v razvoju pojma *Bildung*, saj je izpodrinilo prej zelo razširjeno vključevanje *naravnega* oblikovanja človeka (udov, lepega telesa), drugih živih bitij in nežive narave (gorovij) v obseg tega pojma (Gadamer 2001, str. 22). Po drugi strani pa se je z neohumanizmom spremenilo tudi samo pojmovanje razmerja med izobrazbo in kulturo. Izobrazba zdaj ni več mišljena kot kultura v smislu kultiviranja posameznikovih naravnih zmožnosti in talentov, o kateri je še vedno govoril Kant, ko je med dolžnostmi do sebe obravnaval tudi dolžnost, da ne zanemarjamo lastnih talentov in ne dopustimo, da zakrniijo (Kant 1977, str. 19). Ko je namreč Hegel prevzel to Kantovo misel o dolžnostih do sebe, ni govoril več o kultiviranju, ampak o samooblikovanju (*Sichbilden*) in o izobrazbi (*Bildung*) (Gadamer 2001, str. 22–23).²³ Ta, za razumevanje izobrazbe ključna

²² Grška kultura ima zanj posebno izobrazbeno vrednost, saj se jo lahko razume kot »paradigmatško za človeštvo nasploh« (Liessmann 2009, str. 50).

²³ Ta sprememba, ki je konceptualne in ne zgolj terminološke narave, je pomembna tudi zato, ker je po Gadamerju prav Hegel tisti, ki je najbolje pojasnil, kaj je *Bildung*.

pojma, je razvil v več svojih delih, najbolj zgoščeno in najpreprosteje pa pojasnil v posthumno izdani *Filozofski propedeutiki*,²⁴ v kateri najprej poudarja, da ima človek kot posameznik do sebe dolžnost, da svoje bitje ne samo fizično vzdržuje, ampak da ga tudi dviga do svoje obče narave, to se pravi, da se oblikuje oziroma izobrazbi. Izobrazba je tu mišljena kot pot do občega, kot način, kako človek iz sebe naredi obče duhovno bitje. Človek kot duhovno in umno bitje – v nasprotju z živaljo, ki je že po naravi to, kar je in kar lahko je – namreč ni po naravi to, kar naj bi bil (Hegel 1968, § 41). To lahko postane le, če se izobrazbi. Brez izobrazbe se namreč ne more dvigniti do občosti. Zato je izobraževanje človekova dolžnost, dolžnost, ki jo ima do samega sebe.

Hegel ločuje dve vrsti izobrazbe: teoretsko in praktično (prav tam, § 42–43).²⁵ Za obe pa je bistveno, da predpostavljata kot svoj pogoj odtujitev.²⁶ Teoretska izobrazba je pravzaprav že sama na sebi odtujitev, saj gre pri njej za ukvarjanje z nečim ne-neposrednim, tujim, z nečim, kar pripada spominu, pomnjenju in mišljenju (Hegel 1978, str. 84). Kot taka človeku omogoča, da se oddalji od tistega, kar neposredno ve in izkuša, in se tako dvigne do občega znanja (Hegel 1968, § 42). Tudi pri učenju tujih jezikov gre za odtujitev. Kajti tujih jezikov ne moremo usvojiti neposredno. Prisvojitev nečesa tujega namreč zahteva odtujitev od lastnega. Zato se je treba znati oddaljiti od samega sebe, da bi se lahko približali tujemu in drugačnemu kot takemu (Löwith 2006, str. 308). To je še posebej lepo vidno pri učenju klasičnih jezikov, saj je svet antike, v katerega na ta način vstopamo, tako oddaljen in tuj, da predstavlja pregrado, ki nas ločuje od nas samih, obenem pa vsebuje »vsa izhodišča in niti za povratek k nam samim, za spoprijateljnost z njo in za vnovično najdenje samega sebe, toda sebe v skladu s pravim občim bistvom duha« (Hegel 1978, str. 85). V teh Heglovih besedah vidi Gadamer »klasicistični predsodek, da je ravno ob starih posebej lahko najti obče bistvo duha«, vendar obenem priznava, da je osnovna misel pravilna: »v tujem prepoznati lastno, postati v njem domač(en) – to je temeljno gibanje duha, katerega bit je le vrnitev k samemu sebi iz drugobiti.« (Gadamer 2001, str. 25)

V tem pogledu je za Gadamerja vsa teoretska izobrazba zgolj nadaljevanje procesa izobraževanja, ki se začne že veliko prej, saj vsak posameznik, »ki se iz svojega naravnega bistva dvigne v duhovno, najde v jeziku, običajih, ustanovah svojega naroda vnaprej dano substanco, ki jo mora – tako kot pri učenju jezika –

²⁴ Poleg tega je za razumevanje Heglovega pojmovanja izobrazbe pomembnih tudi pet njegovih govorov, ki jih je imel kot ravnatelj nürnberške gimnazije v obdobju 1809–1815. V prvem (ki je objavljen tudi v slovenskem prevodu Dolarja, v Baskar 1988, str. 9–17), je poseben poudarek na preučevanju antike in vplivu učenja klasičnih jezikov in slovnice na izobrazbo. Drugi osrednjo pozornost namenja pojmu disciplina in odnosu med moralno in znanstveno izobrazbo. V tretjem je govor o šoli kot instituciji, ki je umeščena med družinsko življenje otroka in javno življenje odraslega človeka. Četrty spet izpostavlja pomen preučevanja antike v luči celovitega formiranja posameznika. V petem pa je kriza tedanjega izobraževanja pojasnjena z nasprotjem med tradicionalnimi in novimi pogledi na izobrazbo (Hegel 1978, str. 75–130).

²⁵ Poleg teoretske in praktične izobrazbe Hegel navaja še *intelektualno* in *moralno* izobrazbo, s katerima pa si človek pridobi sposobnost za izpolnjevanje *dolžnosti do drugih* in ne do samega sebe. Te dolžnosti imenuje *realne*, dolžnosti, ki zadevajo človekovo lastno izobrazbo, pa so bolj *formalne* narave (Hegel 1968, § 46).

²⁶ Po Heglovi teoriji »ni izobrazbe brez alienacije« (Bourgeois 1978, str. 53).

usvojiti kot svojo. Tako je posamezni individuum vedno že na poti izobraževanja in vedno že odpravlja svojo naravnost, kolikor je svet, v katerega se zarašča, v jeziku in nraveh, izoblikoval človek. ... Tako postane jasno, da bistvo izobrazbe ni v odtujitvi kot taki, temveč v vrnitvi k sebi, ki seveda predpostavlja odtujitev.« (Prav tam)

Tudi praktična izobrazba se začne z odtujitvijo, le da gre tokrat predvsem za oddaljevanje od neposrednosti naravnih potreb in nagonov. Ta oddaljitev pa ni beg od lastne narave, temveč je dviganje k občosti, k refleksiji in preudarnosti, ki človeku omogočata, da sam sebe nadzira in posledično usmerja zadovoljevanje svojih naravnih potreb in nagonov, prav tako pa tudi, da to zadovoljevanje ne le omejuje v skladu z mejami nujnosti, ampak da ga lahko tudi žrtvuje višjim dolžnostim (Hegel 1968, str. 43). V tem smislu je izobrazbo mogoče pojasniti tudi z navezavo na dialektiko dela, razvito v *Fenomenologiji duha*. Delo je namreč zavrto poželenje in zavrto poželenje je podlaga izobrazbe, razumljene kot *Bildung*. Kajti v procesu dela človek z oblikovanjem predmeta že oblikuje tudi samega sebe (Hyppolite 1967, str. 372). Oblikovanje zunanjskega sveta je torej obenem tudi oblikovanje človekove notranje narave. Oblikovanje notranje narave pa je kot zavrto lastno poželenje pravzaprav negacija notranje narave, je prekinitvev s sabo kot naravnim bitjem. A po drugi strani je proces dela tudi ponotranjenje odtujene zunanosti, ki je človekov proizvod in kot tak je oblika prisvajanja odtujenega predmeta kot lastnega proizvoda. V tem kontekstu se torej proces človekove izobrazbe kaže kot proces samoustvarjanja človeka v procesu dela, to se pravi skozi proces opredmetenja, povnanjenja v preoblikovani predmetnosti, vnovičnega prepoznanja samega sebe v odtujeni predmetnosti, in nato prisvojitve predmeta kot lastnega proizvoda.

Že iz tega zgolj v osnovnih potezah nakazanega Heglovega pojmovanja izobrazbe pa je očitno, da ne gre za preprosto nadaljevanje zgodbe o humanistični izobrazbi, pa čeprav pripisuje Hegel študiju antike in klasičnih jezikov pomembno izobraževalno vlogo. V nasprotju s humanizmom, ki izobrazbo razume kot »spontan in harmoničen razvoj vseh človekovih naravnih moči«, je namreč za njegovo pojmovanje izobrazbe za izobrazbo bistvena prav odtujitev posameznika od samega sebe kot naravnega bitja in opustitev spontanosti. Brez odtujitve, brez radikalnega preloma z neposrednostjo, brez negacije notranje narave, izobrazba sploh ni mogoča (prav tam, str. 372–373).

Tretji morebiten odgovor

Tretja zgodba, ki bi se morda lahko končala v času postmoderne, se pravzaprav navezuje na obe prej omenjeni. Gre za teorijo, po kateri je edina prava izobrazba *cultura animi*. Sintagmo »*cultura animi*« najdemo najprej pri Ciceronu, ko pravi: »Kajti tako kot polja, ki jih obdelujemo, niso vsa rodovitna, ... tako duh, ki ga kultiviramo, ne obrodi vsak sadu. In, če ostanem pri isti prispodobi, kot polje, ki sicer je plodno, brez obdelovanja ne more dati plodov, tako duh ne more brez izobrazbe. Vsaka stvar je brezplodna brez druge. Obdelovanje duha (*cultura animi*) pa je filozofija. Ta v celoti izkorenini napake in pripravi duha, da sprejme

seme; ta mu preda, ali lahko bi rekel, poseje vanj tisto, kar zrelo obrodi bogate plodove.«²⁷ (Cicero 1962, II, 13)

Iz tega je lepo vidno dvoje. Prvič, da sta v klasični latinščini besedi »cultura« in »colere« prvotno sicer pomenili obdelovanje zemlje, gojenje rastlin in živali, vendar sta bili v uporabi tudi v metaforičnem pomenu za pojasnitev nečesa, kar sodi v območje duha. Tako so začeli govoriti tudi o »cultura animi« ali »ingenii« (Marrou 1983, str. 550–551).²⁸

Drugič pa je iz navedenega citata vidno, da je *cultura animi*, kakor jo opredeljuje Cicero, *filozofija*. Filozofija je torej zanj tista veda, ki omogoča izoblikovanje duše. Ker Cicero, kot navaja Marrou, čeprav »paideia« pomeni kulturo duha, tega izraza ni prevedel s sintagmo »cultura animi«, ampak z neologizmom »humanitas« (prav tam, str. 554), »enkyklios paideia« pa je bila prevedena kot »studia humanitatis«, je mogoče sklepati, da je to storil zato, ker izobrazba, ki so jo dajale *studia humanitatis*, še ni prava *cultura animi*. Je pa vsekakor pogoj zanjo, saj je osnova vseh višjih študijev, tudi filozofije (prav tam, str. 222–223), ki je *cultura animi*.

Pozneje je v začetku sedemnajstega stoletja Bacon v svoji razpravi o etiki prav tako uporabljal izraza »cultura animi« in »georgica animi«, ki ohranjata ta prvotni pomen kulture kot poljedelstva oziroma obdelovanja zemlje.²⁹ Ta stil pisanja o kulturi duše v smislu izobrazbe ali duhovnega formiranja človeka, ki ohranja vidno hortikulturno metaforiko, se je nadaljeval v znanem delu Komenskoga *Velika didaktika*.³⁰

²⁷ »Nam ut agri non omnes frugiferi sunt qui coluntur ... , sic animi non omnes culti fructum ferunt. Atque, ut in eodem simili verser, ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis. Cultura autem animi philosophia est; haec extrahit vitia radicatus et praeparat animos ad satus accipiendos eaque mandat is et, ut ita dicam, serit, quae adulta fructus uberrimos ferant.« (Cicero 1962, II, 13) Sama primerjava med obdelovanjem narave in človekovega duha je starejša. Pripisuje se Plutarhu, ki jo uporabi kot ilustracijo treh elementov sofisticnega razumevanja izobraževanja (narava, pouk, vaja). Tako kot so za uspešno poljedelstvo potrebni dobra zemlja, več poljedelec in dobra semena, tako je za uspešno izobraževanje (vzgojo) potrebna otrokova naravna nadarjenost, učitelj, pouk in nasveti (Plutarco 1996, str. 65–66; Jaeger 1986, str. 312).

²⁸ Marrou na podlagi analize Ciceronovih in drugih antičnih tekstov med drugim pokaže, da je termin »cultus« (ki se nanaša tako na kulturo kakor tudi na religiozno čaščenje oziroma kult), ko je bil uporabljen izolirano, včasih pomenil tudi izobrazbo. Tako so na primer govorili o »colere amicitiam, fidem, virtutes« ali o »colere dicendi artem, studium philosophiae«, podobno torej kot mi danes pravimo »kultivirati govorniške spretnosti, filozofijo« in podobno (prav tam, str. 551).

²⁹ »Partiemur igitur Ethicam in doctrinas principales duas; alteram de Exemplari sive Imagine Boni; alteram de Regimine et Cultura Animi, quam etiam partem *Georgica Animi* appellare consuevimus. Illa Naturam Boni describit, haec Regulas de animo ad illam conformando praescribit« (»Etiko bomo torej razdelili na dve glavni doktrini. Prva je o zgledu ali o podobi dobrega, druga pa o vodenju, vodstvu in o kulturi duše (duha), ki smo jo imeli navado imenovati tudi Georgika duše (duha). Prva opisuje naravo dobrega, druga pa predpisuje pravila glede duše (duha), ki služijo za njeno izoblikovanje« (Bacon 1623, VII, 1). Izraz »Georgika duha« bržkone pomeni isto kot »obdelovanje duha«, saj se nanaša na zbirko pesmi z naslovom *Georgica*, ki jo je napisal rimski pesnik Vergilij, opisujejo pa idilo kmečkega življenja, poljedelstvo.

³⁰ Tako denimo Komenský, ki je veliko črpal iz Baconove filozofije in je nemara tudi naslov tega dela izbral zgledujoč se po njegovem delu *Instauratio Magna*, med drugim pravi: »Učitelji mladine torej nimajo druge dolžnosti, kakor da spretno sejejo seme znanja v duše učencev in pazljivo zalivajo božje rastlinice; uspevanje in rast prideta od zgoraj,« tj. od Boga, ki vse ustvarja (Komenský 1995, str. 84).

O kulturi duše govori v svojih predavanjih o pedagogiki tudi Kant (1803).³¹ Zanj je kultura duše (*Cultur der Seele*) podvrsta kulture, sama kultura pa tisto, »po čemer se človek loči od živali« (prav tam, str. 481). Kot taka je kultura eden od bistvenih elementov vzgoje,³² brez katere človek sploh ne more postati človek (prav tam, str. 459). Da bi to postal, mora biti v procesu vzgoje najprej discipliniran, nato kultiviran, pa civiliziran in na koncu še moraliziran (prav tam, str. 465).³³ Kultura je v tem kontekstu mišljena kot proces kultiviranja in ne kot njegov rezultat, ki se kaže kot celota kultiviranih ali civiliziranih načinov življenja in mišljenja.³⁴ Tako razumljena kultura ni pravzaprav nič drugega kot »vadba človekovih duševnih moči« (prav tam, str. 481). Kant razlikuje dve vrsti kulture duševnih moči: občo in posebno. Posebna kultura duševnih moči je kultiviranje moči razuma, te pa se delijo na nižje (spoznanje, spomin, pozornost, čuti, imaginacija) in višje (razumevanje, presojanje, umevanje) (prav tam, str. 491). Obča kultura duševnih moči pa je

³¹ Ob branju in navajanju tega Kantovega dela je treba upoštevati, da gre za besedila ali dele besedil njegovih univerzitetnih predavanj, ki jih je izbral in uredil njegov učenec Rink, in da ni znano, ali je Kantova besedila objavil v celoti in v enakem zaporedju, kot so bila zapisana v rokopisu. Sama struktura besedila tudi ni videti dovolj natančno urejena, precej je ponavljanj, razviteje konceptov ni proporcionalno in skoraj zagotovo je tudi, da je naslove (*Razvoj, O fizični vzgoji, O praktični vzgoji*) dodal Rink (Philonenko 1987).

³² Vzgojo (*Erziehung*) opredeljuje Kant enkrat kot nego (*Wartung*), disciplino (*Zucht*) in pouk (*Unterweisung*) skupaj z izobraževanjem (*Bildung*) (prav tam, str. 457), drugič pa kot nego in izobrazbo (*Bildung*), pri tem pa se izobrazba deli na negativno (disciplina, ki zgolj odpravlja napake) in pozitivno (pouk in vodenje). Pozitivna izobrazba spada h kulturi (prav tam, str. 467). To pomeni, da izobrazbo sestavljata disciplina in kultura. Toda takšna delitev je nejasna, saj je na drugem mestu rečeno, da fizična kultura (ki se razlikuje od moralne) temelji na vaji in disciplini (prav tam, str. 490). To namreč postavlja pod vprašaj delitev izobrazbe in tudi vzgoje na negativni del (disciplina) in pozitivni del (kultura, ki se prekriva s podukom in poukom). Na takšen sklep napotuje tudi Kant s tem, da v *Kritiki razsodne moči* opredeljuje disciplino tudi kot »kulturo vzreje« (»gre za osvoboditev volje od despotizma poželenj, ki nas priklepajo na določene naravne stvari in nam onemogočajo, da bi izbirali sami. Dopusčamo namreč, da se nagoni, ki nam jih je narava dala le namesto vodil, da ne bi zanemarili ali nemara celo okrnili živalskosti v sebi, spremenijo v okove, v resnici pa smo dovolj svobodni, da jih pritegnemo ali popustimo, podaljšamo ali skrajšamo, pač glede na to, kar zahtevajo smotri uma.« (Kant 1999, str. 271)).

³³ »Disciplinirati pomeni poskušati odvrniti, da živalskost, tako v posamičnem kot družbenem človeku, ne bi postala v škodo človeštvu. Disciplina je torej zgolj krotitev divjosti« (prav tam, str. 465). Pri *kultiviranju* gre za pridobitev večšine s pomočjo poduka in pouka, večšina pa je razumljena kot »posest neke zmožnosti, ki zadošča za vse poljubne smotre«, medtem ko sama ne določa nobenega. *Civiliziranost* je vrsta kulture, za katero »so potrebne manire, pristojnost in določena preudarnost, zaradi katere je mogoče vse ljudi uporabljati za svoje končne smotre«, ravna pa se »po spremenljivem okusu vsake dobe« (prav tam). Z *moraliziranjem* pa mora človek pridobiti še »nравstveno nastrojenost, da bo izbral samo dobre smotre«, to se pravi takšne, »ki jih nujno odobrava vsakdo, in ki so lahko obenem smotri slehernega človeka« (prav tam).

³⁴ Prehod med obema pomenoma kulture pa vidi Abbagnano prav pri Kantu, in sicer v tej njegovi misli: »Proizvajanje sposobnosti umnega bitja za poljubne smotre nasploh (torej v njegovi svobodi) je kultura. Samo kultura je lahko torej zadnji smoter, ki ga lahko z razlogom pripišemo naravi z ozirom na človeški rod.« (Kant 1999, str. 270) Kot smoter pa kultura ni proces kultiviranja, ampak rezultat tega procesa, tj. celote kultiviranih in civiliziranih načinov življenja in mišljenja (Abbagnano 1993, str. 203).

krepitev vseh duševnih moči. Lahko je fizična ali moralna. Fizična temelji na vadbi in disciplini,³⁵ moralna pa na maksimah (prav tam, str. 490).³⁶

Za Kanta je *kultura duše* v nekem smislu še vedno fizična (prav tam, str. 485),³⁷ vendar ob tem opozarja, da moramo kljub temu »razlikovati med naravo in svobodo«, kajti dati zakone svobodi je nekaj povsem drugega kot oblikovati oziroma kultivirati naravo (prav tam). Med fizičnim in moralnim oblikovanjem duha je torej bistvena razlika. Fizično oblikovanje duha se namreč nanaša zgolj na naravo, moralno pa na svobodo (prav tam).³⁸

Fizična kultura duha se deli na svobodno in sholastično. Pri svobodni kulturi duševnih moči gre predvsem za kultiviranje višjih duševnih moči. Nižje se sicer kultivirajo hkrati, vendar le upošteva večje, saj nižje nimajo same po sebi za Kanta nobene vrednosti. Tako je denimo človek, ki ima dober spomin in si veliko zapomni, nima pa razvite nikakršne sposobnosti za presojanje, zanj zgolj živ slovar (prav tam, str. 487).³⁹ Zato mora po njegovem mnenju veljati osnovno pravilo, da nobene posamične duševne moči ne smemo kultivirati same zase ločeno od drugih, nižje pa le zaradi višjih, na primer moč imaginacije ali spomina zaradi razuma (prav tam).⁴⁰

Vendar razuma ni mogoče formirati z igro, ki je sredstvo svobodnega kultiviranja duševnih moči, temveč le z delom (Philonenko 1987, str. 53). Zato Kant poudarja, da je za otroka zelo pomembno, da se nauči delati (Kant 1803, str. 486). Delo je namreč, kot ga v tem kontekstu heglovsko interpretira Philonenko, posrednik med naravo in kulturo. V delu se disciplina pojavlja kot sredstvo za kulturo. Najprej pa je delo pokorščina, kajti transformacija stvari zahteva podreditev zakonom realnega sveta. Toda hkrati s pokorščino se v njem udejanja svoboda, saj se v njem uresničuje projekt, ki je čista idealnost. Tako človek spreminjajoč svet spreminja tudi samega sebe; ko kultivira naravo, hkrati kultivira tudi samega sebe. Ali drugače rečeno: človek je svoj lasten produkt (Philonenko 1987, str. 37–39). Najprimernejši kraj, kjer se otrok lahko nauči delati in se ob prisili oblikuje v svobodnega človeka,

³⁵ Trditev, da kultura temelji na disciplini, je dvoumna, saj jo je mogoče razumeti tako, da je disciplina pogoj za kulturo, ali pa da je sredstvo kultiviranja.

³⁶ Maksime morajo izhajati iz samega človeka. Zato je otrokom treba že zelo zgodaj poskušati vsaditi pojme o tem, kaj je dobro in kaj zlo. Bistveno je izoblikovati človekov značaj, ki je pravzaprav pripravljenost ravnati v skladu z maksimami, to se pravi s subjektivnimi zakoni, ki izhajajo iz človekovega lastnega razuma. V začetku so to šolske maksime, pozneje pa maksime človeštva (prav tam, str. str. 494–495). To pomeni, da mora otrok delati dobro izhajajoč iz lastnih maksim in ne iz navade, to se pravi, da ni dovolj, da dela dobro, ampak mora delati dobro zato, ker je dobro. Spoznati mora, da vsako dejanje temelji na pojmih o dolžnostih in jih tudi izpeljuje iz njih (prav tam, str. 490).

³⁷ Takšno poimenovanje je sicer nenavadno, a je vendarle videti upravičeno zaradi dveh razlogov. Prvič zato, ker intelektualna vzgoja, k tej pa sodi tudi kultura duše, ne zadeva zgolj svobode, drugič pa zato, ker temelji – podobno kot fizična vzgoja – v precejšnji meri še vedno na disciplini (Philonenko 1987, str. 44).

³⁸ »Nekdo je lahko fizično zelo kultiviran, ima lahko dobro izoblikovan duh, toda če mu manjka moralne kulture, je še vedno zlobno bitje.« (Prav tam, str. 485)

³⁹ Vendar so tudi takšna tovarna živinčeta potrebna na Parnasu, pa čeprav sami ne znajo ničesar pametnega narediti, saj kljub temu zbirajo gradivo, na podlagi katerega lahko drugi kaj dobrega naredijo (prav tam, str. 487).

⁴⁰ »Razum je spoznanje občega, moč presojanja je aplikacija občega na posebno, um pa sposobnost, da se spozna povezanost občega in posebnega.« (Prav tam, str. 487)

pa je šola. V šoli se namreč disciplina in svoboda povezujeta. Zato se sholastična kultura, ki si jo človek pridobi v šoli, od svobodne razlikuje prav po tem, da je to prisilna kultura. Gre namreč za kulturo, ki je dosežena s prisilo (Kant 1803, str. 485, 487). Vendar pa prav ta zunanja prisila in disciplina, na osnovi katere je otrok v šoli podrejen absolutni pokorščini, pripravlja otroka na moralno vzgojo in s tem na (samo)produkcijo moralnega subjekta. Moralna vzgoja se ne opira več na disciplino, ampak na maksime, se pravi na svobodo. Ne gre več za to, da delamo samo tisto, kar je dobro, ampak da nekaj delamo zato, ker je dobro (Philonenko 1987, str. 57). Delovati v skladu z maksimami pomeni delati v skladu s pravili, z zakoni, ki si jih sami postavljamo. Tako postane disciplina ponotranjena in otrok svoj lastni gospodar. Pokorščina se interiorizira in postane prostovoljna. Sedaj pokorščina ne temelji več na zunanji avtoriteti, temveč na pokorščini razumu, pokorščini sebi in v tem smislu je to avtonomija oziroma svoboda (prav tam, str. 59). Po Philonenku je prav to možen odgovor na paradoks, ki je zajet v Kantovem vprašanju: kako je možno kultivirati svobodo ob prisili?

Toda, ali je svobodo sploh mogoče kultivirati, ko pa Kant sam pravi, da moralna kultura, za katero je značilno, da se nanaša na svobodo, »ni kultiviranje, ampak je moraliziranje«. ⁴¹ V čem je torej, če sploh je, razlika med kultiviranjem in moraliziranjem? Pri kultiviranju gre, kot smo videli, za razvijanje človekovih dispozicij za dobro, ⁴² ki jih Previdnost po Kantu ni vanj »položila že izgotovljene; so gole dispozicije in so brez razločka moralnosti. Izboljšati samega sebe, samega sebe kultivirati, in če je zel, v sebi razviti moralnost«, to je tisto, kar mora človek storiti (Kant 1803, str. 461). Ker pa je človek svobodno bitje, mora in more to storiti le sam, kajti če bi ga pri tem vodil kak drug razum, ne bi bil svoboden (Philonenko 1987, str. 28). ⁴³ Toda če kultiviranje ne pomeni razvijanja človekovih dispozicij za dobro samo v tem smislu, da postane človek več (posedujoč zmožnost, ki zadošča za uresničitev vseh njegovih smotrov) in preudaren (prilagojen človeški družbi), ampak tudi moralen (sposoben izbrati le dobre smotre) (Philonenko 1987, str. 34; Kant 1803, str. 465), se zdi, da kultiviranje in moraliziranje nista dva povsem različna procesa, temveč je moraliziranje zgolj posebna vrsta kultiviranja. A tudi v tem primeru to nikakor ne more biti tisto kultiviranje, ki temelji – tako kot pri fizični kulturi – na disciplini. To pa zato, ker je za moralno kulturo bistveno, da ne temelji na disciplini, ampak na maksimah. Poleg tega gre pri kultiviranju za razvijanje dispozicij za dobro in odpravljanje surovosti oziroma neizobraženosti, ⁴⁴ pri discipliniranju pa za krotitev divjosti in s tem tudi za spreminjanje živalskosti

⁴¹ Po Kantu je *fizično* kulturo potrebno razlikovati »od *praktične*, ki je bodisi *pragmatična* bodisi *moralna*. Ta zadnja ni kultiviranje, ampak je moraliziranje.« (Kant 1803, str. 485)

⁴² Ker se »razlogov za zlo ne da najti v naravnih dispozicijah človeka«, saj ležijo v njem »samo kali za dobro«, je treba te kali »le vedno bolj razvijati« (prav tam, str. 463).

⁴³ Ker je Bog ustvaril človeka po svoji podobi, ga je ustvaril svobodnega in iz njega kot moralnega subjekta naredil »končni smoter, ki mu je teleološko podrejena celotna narava« (prav tam, str. 27–28; Kant 1999, str. 275). Končni smoter namreč »ni smoter, ki bi ga lahko obdelovala in proizvedla v skladu z njegovim pojmom že narava sama, saj je brezpogojen. Ničesar ni namreč v naravi (kot čutnem bitju), česar določiten razlog, ki je v njej sami, ne bi bil sam zopet pogojen.« (Kant 1999, str. 274)

⁴⁴ Kant na nekem mestu pravi, da je kultiviranje moč imenovati poučevanje (Kant 1803, str. 459), pa tudi na drugih mestih je kultura opredeljena kot poduk in pouk.

v človeškost (Kant 1803, str. 457). Po tem bi lahko sklepali, da izvira divjost, ki jo Kant opredeljuje kot »neodvisnost od zakonov«, iz človekove animalične narave, saj disciplina, s tem, ko »človeka podvrže zakonom človeštva«, preprečuje prav to, »da bi se človek zaradi svojih živalskih nagnjenj odvrnil od človečnosti kot svojega cilja« (prav tam, str. 458). Toda po drugi strani je vsaj enako upravičeno sklepati, da izvor divjosti ni v živalskosti človeka, temveč v njegovi svobodi. Kant namreč skorajda na istem mestu pravi, da je treba človekovo voljo z disciplino čim prej obrzdati, ker je človek po naravi nagnjen k svobodi in ji je pripravljen žrtvovati vse, ko se nanjo enkrat navadi. Kajti če se mu v »mladosti pusti, da dela po lastni volji in se mu ničesar ne zoperstavi, bo ohranil določeno divjost skozi vse življenje« (prav tam). To pa pomeni, da divjost ni istovetna s človekovo živalskostjo, marveč z njegovo svobodo. Toda če je divjost z disciplino neobrzdana človekova svoboda, kako potem razumeti Kantovo razlago, da je zaradi človekove nagnjenosti k svobodi – ki po njegovem mnenju ni kako plemenito nagnjenje kot pri Rousseauju, ampak stanje nekakšne surovosti, značilno za žival, ki v sebi še ni razvila človeškosti – potrebna zgladitev te surovosti s tem, da človeka zgodaj navadimo na to, »da se podvrže predpisom uma« (prav tam, str. 458). Če jo razumemo tako, kot da med divjostjo in surovostjo človeka ni nobene razlike, ker ni nobena podvržena predpisom uma, potem pridemo v nasprotje s Kantovim razlikovanjem med surovim in nekultiviranim človekom, ko pravi, da je surov, kdor ni kultiviran, divji pa tisti, ki ni discipliniran (prav tam, str. 459–460). Prav tako bi bila nesmiselna njegova trditev, da je »opustitev discipline večje zlo kot opustitev kulture, zakaj to je mogoče pozneje še nadoknaditi; divjosti pa se ne da odpraviti in spodrsaljaja v disciplini ni več moč nikoli popraviti« (prav tam, str. 460). Če pa se divjost človeka razlikuje od njegove surovosti, surovosti ni mogoče zgladiti z disciplino, ampak le s kultiviranjem. Toda osnovno vprašanje je, ali je s kultiviranjem mogoče pridobiti moralno kulturo? Če jo je mogoče pridobiti, zakaj potem Kant trdi, da moralna kultura ni kultiviranje, ampak moraliziranje? Če pa moraliziranje ni isto kot kultiviranje, če človeka ni mogoče moralno kultivirati, ampak ga je mogoče le moralizirati, zakaj sam Kant govori o tem, da je človek lahko slabo moralno kultiviran (prav tam, str. 485)? A tudi če se moraliziranje razlikuje od kultiviranja, ni od njega neodvisno, saj ga predpostavlja prav tako kot tudi kultiviranje predpostavlja discipliniranje. Brez kulture razuma, moči razsojanja in uma na eni strani in brez poduka in pouka o tem, kaj je dobro in kaj zlo, kateri so razlogi za določeno človekovo dolžnost in katere so človekove dolžnosti do njega samega in do drugih, katere maksime so pravične itd. na drugi strani, tudi moralna dejanja niso mogoča. Toda kultiviranost je samo nujni pogoj za moralnost. Kajti nekdo je v tem smislu lahko izjemno kultiviran, a če je slabo moralno kultiviran, je, kot pravi Kant, še vedno zlobno bitje (prav tam, str. 485). Vprašanje pa je, ali je zel zato, ker ni dobro kultiviral samega sebe oziroma razvil naravnih dispozicij za dobro, ali zato, ker je po naravi zel?⁴⁵ V prvem primeru je rešitev v boljšem kultiviranju samega sebe, v drugem

⁴⁵ Kant sicer na vprašanje, ali je človek po naravi moralno dober ali slab, izrecno odgovarja: »Ne eno ne drugo, ker človek po naravi sploh ni moralno bitje; moralno bitje postane, ko se njegov razum dvigne do pojmov dolžnosti in zakona« (prav tam, str. 506). Toda Philonenko pokaže, da predstavlja Kant na tem mestu simplicistično varianto problema, ki ga natančneje obravnava v drugih delih. Iz

pa ne, kajti »razlogov za zlo se ne da najti v naravnih dispozicijah človeka« (prav tam, str. 463), ki so predmet kultiviranja, saj so, kot pravi Kant, v človeku le klice dobrega. Toda stvar le ni tako jasna, kot je videti, saj so po Kantu v človeku že od začetka tudi »nagnjenja k vsem pregreham, kajti poseduje nagnjenja in instinkte, ki ga potiskajo v nasprotno smer kot razum. On je potemtakem lahko moralen le prek kreposti, se pravi s prisilo nad samim seboj.« (Prav tam, str. 506) Če pa človek lahko postane moralno bitje tako, da živalskost v sebi podvrže pravilom uma s tem, da jo disciplinira in kultivira, se zdi, da vodi pot do moralnega človeka prek dobrega kultiviranja lastne živalske narave. V tem primeru je moraliziranje kot proces, ki se razlikuje od kultiviranja, videti odveč. Toda vprašanje je, ali je odveč tudi, če človekova nagnjenost k zlu ni stvar živalskosti v človeku, ampak njegove svobodne volje.⁴⁶ Morda ni, če ga razumemo kot proces oblikovanja človekovega dobrega značaja, ki ni v bistvu nič drugega kot sposobnost in pripravljenost za ravnanje v skladu z dobrimi maksimami (Philonenko 1987, str. 124),⁴⁷ to se pravi z maksimami, ki so v skladu z moralnim Zakonom.

Ne glede na to, da so Kantove opredelitve kulture in kultiviranja včasih dvoumne, pa verjetno ni dvoma, da gre za teorijo, ki se po eni strani navezuje na prej omenjene ideje, da je izobrazba pravzaprav *cultura animi*, pa čeprav se Kantova opredelitev kulture duše precej razlikuje od Ciceronove, po drugi strani pa na poznejše teorije izobrazbe kot *Bildung*, pa čeprav Kant tega izraza skorajda ne uporablja.

Uporablja pa ga pozneje Scheler, ko razvija svojo teorijo izobrazbe, katere predmet je prav izobrazba kot *Bildung* oziroma *cultura animi* (Scheler 2006,

primerjave besedil je vidno, da je Kantov odgovor na vprašanje, ali je človek po naravi dober ali slab, veliko bolj dvoumen (Philonenko 1987, str. 33–34). V delu *Religija v mejah čistega uma* na primer pravi, da je človek po naravi moralno slab. To pa pomeni, da je človek, ki se sicer zaveda moralnega Zakona, kljub temu sprejel za svojo maksimo odstopanje od njega. Razlog moralnega zla je potemtakem v človekovi svobodni volji, v svobodnem sprejetju subjektivne maksime kot občega pravila, po katerem se ravna. Če izbere dobro maksimo (tisto, ki je v skladu z moralnim Zakonom), je po naravi dober, če pa sprejme maksimo, ki je v nasprotju z moralnim Zakonom, je po naravi slab. Zato ni narava niti kriva, če je človek slab, niti ni zaslužna, če je dober. To je lahko le človek sam. Ker pa do moralnega Zakona ne more biti indiferenten, saj ga mora bodisi sprejeti bodisi ne sprejeti za svojo maksimo, ni mogoče reči, da človek po naravi ni niti dober niti slab. Prav tako ne, da je oboje hkrati: v nekaterih dejanjih dober, v drugih slab. Če je namreč v enem dejanju dober, je vzel moralni Zakon za svojo maksimo; če pa bi bil v drugem dejanju obenem slab, bi bila maksima, ki se nanaša na moralni zakon o izvrševanju dolžnosti, ki je samo eden in obči, hkrati obča in posebna: to pa je protislovje (prim. Kant 1985, str. 3–62).

⁴⁶ »Zla ni treba iskati v nagnjenostih, ampak v pervertirani maksimi, torej v sami svobodi. Nagnjenosti zgolj otežujejo udejanjanje njim nasprotnih dobrih maksim; resnično zlo je v tem, da se človek tem nagnjenjem *noče* upreti, ko ga spodbujajo k prestopkom.« (Kant 1985, str. 60) Sama nagnjenja pa so ali fizična (spadajo k svobodni volji človeka kot naravnega bitja) ali moralna (spadajo k svobodni volji človeka kot moralnega bitja). »V prvem primeru ni nobene nagnjenosti k moralnemu zlu, kajti to mora izhajati iz svobode; in fizična nagnjenost (ki temelji na čutnih vzgibih) h kakršni koli uporabi svobode, naj bo dobra ali zla, je protislovje. Potemtakem lahko nagnjenost k zlu pripada samo moralni moči svobodne volje. Nič ni torej v etičnem smislu zlo, razen tistega, kar je naše lastno *dejanje*.« (Prav tam, str. 31) Ker nagnjenost k zlu še ni dejanje, ampak subjektivni temelj določanja svobodne volje, ki je pred vsakim dejanjem, samo po sebi še ne more biti moralno zlo.

⁴⁷ Kant v *Antropologiji* opredeljuje značaj kot tisto lastnost volje, prek katere subjekt poveže samega sebe z določenimi praktičnimi načeli, ki jih predpiše lastni razum (prav tam, str. 124–125).

str. 183),⁴⁸ pri tem pa je zanj kultura duše nekaj drugega kot za Kanta, saj jo razume podobno kot Cicero v tesni povezavi s filozofijo.⁴⁹ Za Schelerja je izobrazba, če nanjo gledamo kot na ideal – to se pravi kot na nekaj dovršenega in ne samo kot na proces izobraževanja – najprej neka forma, ki omogoča in določa tako razvoj posameznikovega duhovnega, duševnega in telesnega delovanja in izražanja kakor tudi njegovo celotno ravnanje. Zato Scheler poudarja, da je izobrazba kategorija biti, ne pa znanja ali doživljanja (prav tam). Vendar s tem ne misli, da izobrazba nima nič opraviti z znanjem. Prav nasprotno, izobrazba je mogoča le na podlagi znanja. Tisto, na kar opozarja, je nekaj drugega, namreč, da objektivni smoter znanja – to, zaradi česar znanje obstaja in zaradi česar si ga prizadevamo pridobiti – »ne more biti neko znanje« (prav tam, str. 209). S tem zavrača ideje o »znanosti zaradi znanosti«, ki imajo svoj izvor v Aristotelovi tezi, da so največ vredne teoretske znanosti, pri katerih je spoznanje samo sebi cilj (znanje zaradi znanja) in ki ne rabi nobeni praktični koristi (znanje zaradi delovanja ali proizvajanja). Hoteti si pridobiti znanje samo zaradi znanja samega se mu zdi tako kot že prej Epikurju, na katerega se sklicuje, nesmiselno in jalovo početje. Znanost zaradi znanosti je zanj enako nesmiselna kot umetnost zaradi umetnosti. Edino vrednost takega početja je videl v tem, da je bilo izraz nasprotovanja filozofskemu pragmatizmu, ki znanje ceni le zaradi njegove koristnosti (prav tam). Za Schelerja torej ne moreta biti zadosten razlog za to, da si znanje želimo pridobiti, niti znanje samo niti zgolj njegova koristnost. Po njegovem mnenju je glavni razlog, da si znanje želimo pridobiti, v tem, da vidimo v njem sredstvo za uresničitev treh človekovih najvišjih smotrov: gospostva nad naravo, izobrazbe (prav tam)⁵⁰ in odrešenja. Razmerje med

⁴⁸ Bistvo izobrazbe kot kulture duše opredeljuje Scheler na dva načina. Prvič kot težnjo človeka, da bi postal mikrokozmos (da bi bila v njem kot delu sveta vsebovana totaliteta sveta), drugič pa kot hkratni proces humanizacije in avtodeifikacije, to se pravi, kot proces, ki vključuje vzpenjanje posameznika nad njegovo animalično naravo, prav tako pa tudi pobožanstvenost samega sebe (prav tam, str. 184–185, 190–191).

⁴⁹ V tem smislu je izobrazbo pred drugo svetovno vojno pri nas interpretiral Ozvald, pri tem pa se je močno opiral prav na Schelerjevo teorijo izobrazbe. Izobrazba kot *cultura animi* je tudi za Ozvalda izoblikovanost človekovega duha oziroma duše. Taka izobrazba pa ne more temeljiti na pozitivnem znanju, značilnem za novoveško znanost, ki razume znanje kot moč (Bacon), saj smoter takega znanja ni duhovno *oblikovanje* človeka, ampak *obvladovanje* sveta in človeka. Temelji lahko le na modrostnem znanju (filozofija), katerega cilj je prav v tem, da izobrazbi, formira, (iz)oblikuje človekovo dušo. To je tudi razlog, da je Ozvald modrostno znanje imenoval izobraževalno znanje in idejo izobrazbe, ki jo je istovetil s kulturo duše, razvijal predvsem v opoziciji s strokovno oziroma poklicno izobrazbo. Zato mu je v tem kontekstu pomenila izobrazba kot *cultura animi* isto kot splošna izobrazba, vendar pa te ni razumel zgolj kot eno od zvrsti izobrazbe, temveč kot edino pravo izobrazbo. O tem sem podrobneje pisal v članku »Izobrazba kot *cultura animi*« (Kodelja 2002).

⁵⁰ Izobrazba je med temi smotri nekaj posebnega, saj spada po Schelerju med tiste specifične cilje, ki jih je mogoče doseči le, če si jih ne prizadevamo doseči hote (prav tam, str. 198). Tako opredeljena izobrazba je tipični primer tistih paradoksnih mentalnih in družbenih stanj, ki jih Elster imenuje bistveno drugotna stanja oziroma stanja, ki »lahko nastanejo le kot stranski proizvodi delovanj, ki so imela drugačen cilj. Nikoli skratka ne morejo biti proizvedena preudarno ali namerno, saj bi takšen poskus sam po sebi onemogočil nastanek stanja, ki ga hočemo proizvesti.« (Elster 2000, str. 53) Toda vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, ali izobrazbo, če je pač ne moremo doseči tako, da si jo zavestno in hote postavimo za cilj svojega stremljenja, vendarle lahko pridobimo na posreden način. Torej tako, da jo proizvedemo kot stranski proizvod delovanja, katerega cilj ni bil pridobiti si izobrazbo, ampak neki drugi cilj. Videti je, da je Scheler dopuščal takšno možnost, ko pravi: »V procesu tvojega življenja v svetu in s svetom, v premagovanju njegovih in tvojih strasti in odporov, v ljubezni in dejanju, posvečenih

temi smotri je hierarhično in odraža hierarhijo vrednot, ki se začne z življenjskimi vrednotami, nadaljuje z duhovnimi in konča z religioznimi (prav tam).

Tem smotrom ustrezajo kot sredstvo za uresničitev tri forme znanja: proizvodno, izobraževalno in odrešensko.⁵¹ Proizvodno znanje je plod pozitivnih znanosti in omogoča človeku obvladovanje narave, gospodovanje nad zunanjo in notranjo naravo. Izobraževalno znanje je filozofsko znanje (prav tam, str. 180),⁵² katerega smoter je izobrazba človeka kot duhovnega bitja. Odrešensko znanje pa je vrsta metafizičnega znanja (znanja o obstoju, bistvu in vrednosti absolutna) (prav tam, str. 214), ki človeku omogoča prepoznati lastno utemeljenost v najvišjem temelju reči in da obenem součinkuje pri nastajanju božanstva.⁵³ Ob tem Scheler poudarja, da »nobeno od teh treh vrst znanja ne more nadomestiti nobenega od preostalih dveh« (prav tam).⁵⁴ Če pa ena vrsta znanja prevlada nad drugima dvema ali pa samo nad eno izmed njih in se tako vzpostavi dominacija ene vrste znanja kot edino veljavnega znanja, je s tem po njegovem mnenju človeku povzročena velika škoda. In prav to se je v zgodovini človeštva dogajalo, saj so bile, kot pravi, omenjene tri vrste znanja v posameznih kulturah zelo neenakomerno razvite. Indija je v glavnem razvila odrešensko znanje in psihične tehnike samoobvladovanja, Grčija in Kitajska izobraževalno znanje, zahod pa je od poznega srednjega veka dalje razvijal proizvodno znanje, temelječe na izsledkih pozitivne znanosti. Prav to proizvodno znanje pa je že pred drugo svetovno vojno postalo dominantna vrsta znanja v globalnem merilu. (prav tam, str. 210–211, 214–215).

Prav zato je bilo po Schelerjevem mnenju tedaj še veliko bolj kot kadarkoli prej potrebno razvijati izobraževalno znanje, ki je filozofsko znanje oziroma vednost o bistvu stvari, znanje, ki ne postane samo forma in pravilo umevanja, temveč tudi forma hotenja, vrednotenja, uživanja itd. (prav tam, str. 204). Takšno znanje je pot do prave izobrazbe in s tem tudi izobraženega človeka. Zanj ni izobražen človek niti tisti, ki ima veliko znanja o veliko stvareh, niti oni, ki lahko na podlagi poznavanja zakonov predvidi in obvladuje različne procese. Prvi je učenjak, drugi pa raziskovalec. Resnično izobražen človek je nekdo, ki si je pridobil osebno strukturo, za katero je značilen maksimum gibljivih in idealnih shem spoznavanja,

kaki stvari ali bratom ali državi, v trdem delu, ki s tem, da ti prinaša dohodke, povečuje, dviga in širi tvoje moči in tebe samega: se odigrava postanek izobrazbe – za hrbtom samega nameravanja in samega hotenja. In samo tisti, ki se je pripravljen izgubiti (se žrtvovati) v prid kaki plemeniti stvari ali človeški skupnosti brez strahu, kaj bi ga utegnilo pri tem doleteti, samo tisti bo pridobil samega sebe, to je pravo bitnost.« (Prav tam, str. 198–199; Scheler 2006, str. 15–16)

⁵¹ Scheler uporablja za proizvodno znanje izraza »Herrschaftswissen« in »Leistungswissen«, za izobraževalno »Bildungswissen« in za odrešensko »Erlösungswissen« ali »Heilswissen« (prav tam, str. 209).

⁵² Vprašanje pa je, ali je zanj vsaka filozofija že sama po sebi izobraževalno znanje? Zdi se, da ne, saj filozofske smeri, kakršni sta pozitivizem in pragmatizem, povezuje bolj s pozitivnim znanjem, ki je namenjeno obvladovanju sveta in človeka, kot pa z izobraževalnim.

⁵³ Za Schelerja sta nastajanje človeka in boga odvisna drug od drugega: iz pratemelja nastajajoči bog se namreč lahko zave samega sebe le s človekovim spoznanjem lastne utemeljenosti v božanstvu oziroma najvišjem temelju reči (prav tam, str. 209–210).

⁵⁴ To pomeni, da je med navedenimi tremi vrstami znanja samo izobraževalno znanje takšno, da je njegov smoter izobrazba človeka. Niti odrešensko znanje niti proizvodno znanje, ne stremi za tem, da duhovno izobrazbi oziroma izoblikuje človeka. Cilj odrešenskega znanja je namreč človekova odrešitev v bogu, pozitivnega znanja pa človekovo obvladovanje narave in človeka.

mišljenja, razumevanja, vrednotenja in delovanja, ki so med seboj povezane vse tja do enotnosti stila (prav tam, str. 214). Vendar ta struktura, kot smo videli, ne obsega samo izoblikovanosti razuma in mišljenja, temveč tudi izoblikovanost volje, značaja in srca (prav tam, str. 205).

Poleg tega izobraženega človeka odlikujejo različne lastnosti, kot so na primer skromnost, preprostost in rahločutnost. Med njimi je ena še posebej pomembna, saj se prav po njej izobražen človek razlikuje od neizobraženega. Razlika med njima je v tem, da se izobražen človek, kot ga razume Scheler, vedno zaveda svojih meja. Za avtentično izobraževalno znanje je namreč bistveno, da vedno vključuje tudi vedenje o tem, česa ne ve. Gre za vedenje, ki ga je Kuzanski imenoval *docta ignorantia* in ga najdemo že pri Sokratu, ko pravi, da ve, da ne ve. Toda tako kot je vedenje o mejah lastne vednosti znak izobraženosti, je bahanje z izobrazbo najboljši dokaz neizobraženosti (prav tam, str. 203–204).

Če torej za izobraženega človeka velja, da ve, da ne ve, potem se prav po tem razlikuje od nekoga, ki ni izobražen. Ta pa je lahko ali polizobražen ali neizobražen. Polizobraženi si domišljja, da ve, in prav zato, ker verjame, da ve, je pač prepričan, da mu ne manjka ne znanja ne izobrazbe. Zato nima pravega razloga, da bi si ju skušal pridobiti. V nasprotju z njim pa je neizobraženemu človeku, ki ve, da ne ve, lahko prav ta vednost o lastni nevednosti dober razlog za začetek izobraževanja. Toda če držijo Adornove in Liessmannove analize radikalno spremenjenega odnosa med znanjem in izobrazbo v sodobni družbi,⁵⁵ si znanje sicer lahko pridobi, toda samo pridobivanje znanja ni več neločljivo od oblikovanja duha. Posledica tega je, da današnja družba, ki samo sebe razume kot družbo znanja, vedno bolj postaja družba polizobrazbe in neizobraženosti, družba v kateri je ideja izobrazbe – razumljene kot *Bildung* – mrtva.

Na mestu sklepa

Osnovni namen te razprave ni odgovoriti na izhodiščno, v naslovu ubesedeno vprašanje, o koncu česa pripovedujejo tri navedene zgodbe o koncu izobrazbe. Če bi to bil njen namen, bi bila najprej potrebna natančna analiza teh treh zgodb oziroma teorij. Toda njen namen je prav nasproten: utemeljiti in upravičiti samo zastavitev tega vprašanja. Kajti na prvi pogled se zdi, da je odgovor preprosto že dan. Vse tri omenjene teorije o koncu izobrazbe – Adornova, Lyotardova in Liessmannova – namreč govorijo o koncu izobrazbe. Zato se zdi, da je spraševanje o tem, kaj naj bi sploh bilo tisto, kar naj bi se končalo v postmoderni dobi, odveč in nesmiselno, saj je menda ja vsakomur že iz dejstva, da gre za zgodbe o koncu izobrazbe – pojmovane kot *Bildung* – povsem jasno, da pač pripovedujejo o koncu tako razumljene izobrazbe. Toda problem je prav v tem, da ne obstaja zgolj eno samo takšno pojmovanje. Ta razprava skuša zato vsaj v grobih potezah pokazati, da gre za različna pojmovanja, ki imajo svoje specifično zgodovinsko in teoretsko ozadje, za teorije, ki jih je mogoče združiti vsaj v tri med sabo povezane zgodbe o

⁵⁵ Podrobneje sem o tem pisal v članku »Družba znanja in konca izobrazbe« (Kodelja 2009).

izobrazbi, ki jih morda lahko beremo kot tri možne odgovore na izhodiščno vprašanje. Gre namreč za vprašanje, s katerim se tri teorije o koncu izobrazbe ne ukvarjajo, ampak predpostavljajo, da je znano, kaj izobrazba, ki jo označuje izraz »Bildung«, pomeni, in se zato ukvarjajo le z analizo in interpretacijo vzrokov za njen konec. Čeprav vsaka ponuja dokaj prepričljive argumente v prid tezi o koncu izobrazbe, se vendarle zdi, da ti argumenti veljajo le za izobrazbo, kakor je razumljena v kontekstu teh teorij, ne pa tudi kot argumenti, ki dokazujejo pravilnost splošne teze o koncu izobrazbe, razumljene kot *Bildung*.

Literatura in viri

- Abbagnano, N. (1993). Dizionario di filosofia. Milano: TEA.
- Adorno, T. (1972). Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Assmann, A. (1993). Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt: Campus Verlag.
- Assmann, A. (2002). Rad na nacionalnom pamćenju. Beograd: Čigoja štampa.
- Bacon, F. (1623). De Augmentis Scientiarum.
- Bourgeois, B. (1978) La pédagogie de Hegel. V: Hegel, G. W. F. Textes pédagogiques. Paris: Vrin.
- Bullock, A. (1985). The Humanist Tradition in the West. New York: Norton.
- Cambi, F. (2001). Manuale di filosofia dell'educazione. Roma-Bari: Laterza.
- Cicero, M. T. (1962). Tusculanae Disputationes / Le Tusculane. Milano: Mondadori.
- Echbart, M. (1936). Die deutschen Werke. Berlin: Quint.
- Elster, J. (2000). Kislo grozdje. Študije o subverziji racionalnosti. Ljubljana: Krt.
- Gadamer, H.-G. (2001). Resnica in metoda. LUD Ljubljana: Literatura.
- Garin, E. (1975). Educazione umanistica in Italia. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari, M. (1995). Storia della Bildung. Brescia: La Scuola.
- Giustiniani, V. R. (1985). Homo, Humanus, and the Meaning of ‚Humanism‘. Journal of the History of Ideas, št. 46, str. 167–195.
- Hegel, G. W. F. (1968). Philosophische Propädeutik, Hegel Studienausgabe. Vol. III. Frankfurt: Fischer.
- Hegel, G. W. F. (1978). Textes pédagogiques. Paris: Vrin.
- Heidegger, M. (1967). Izbrane razprave. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Herder, J. G. (1786). Über die neuere deutsche Literatur.
- Humboldt, W. von (1907). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Werke. Vol. VII. Berlin: Behr's Verlag.
- Humboldt, W. von (1969–1981). Werke, Vol. I. Dortmund. Dortmund: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hyppolite, J. (1967). Genèse et structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel. Vol. I. Paris: Aubier.

- Izzo, D. (1993). *Formazione e ricerca educativa in Germania*. Roma: Armando Editore.
- Jaeger, W. (1961). *Early Christianity and Greek Paideia*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, I*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakopin, F. (1982). K vprašanju slavizmov v slovenskem knjižnem jeziku. V: Paternu, B. idr. (ur.). *Obdobje realizma v slovenskem jeziku, književnosti in literaturi*. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von D. F. T. Rink. Königsberg: F. Nicolovius.
- Kant, I. (1977). *Metaphysik der Sitten, Werke, zv. VIII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1985). *Religione entro i limiti della sola ragione*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant, I. (1999). *Kritika razsodne moči*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Kodelja, Z. (2002). Izobrazba kot cultura animi. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 4, str. 70–85.
- Kodelja, Z. (2009). Družba znanja in konca izobrazbe. *Problemi*, 47, št. 6/7, str. 73–105.
- Komenský, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Lexikon der Pädagogik* (1971). Freiburg: Herder.
- Liessmann, K. P. (2009). *Theorie der Unbildung*. München: Piper Verlag.
- Löwith, K. (1976). *Hegel e cristianesimo*. Roma-Bari: Laterza.
- Löwith, K. (2006). Il concetto hegeliano di *Bildung*. V: Kaiser, A. (ur.). *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*. Milano: Bompiani, str. 297–314.
- Lüth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, 30, št.1, str. 43–59.
- Lyotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Marrou, H. I. (1964). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Vol. I. Paris: Éditions du Seuil.
- Marrou, H. I. (1983). *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Paris: Boccard.
- Philonenko, A. (1987). *Introduction et Notes*. V: Kant, E. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.
- Plutarco (1996). *Come educare i figli*. Milano: Mondadori.
- Proctor, R. E. (1988). *Education's Great Amnesia*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Royce, J. (1919). *Lectures on Modern Idealism*. New-Haven.
- Scheler, M. (2006). Le forme del sapere e la *Bildung*. V: Kaiser, A. (ur.). *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*. Milano: Bompiani, str. 177–216.