

PAVEL ZGAGA\*

## K pojmu vzgoje: socialnofilozofska perspektiva

Pojem vzgoje je pastorek velikih diskusij. Če ga je klasična doba praviloma prepoznavala v kontekstu etike in politike (oz. tistega, kar so z Aristotelom imenovali praktična filozofija), ga je moderna doba skoraj povsem instrumentalizirala. V preostanku je postal eden izmed ključnih vložkov v ideoloških spopadih. Vzgoja postaja vseprežemajoča in obenem nevprašljiva struktura. Instrumentalni odnos do njenega pojma (t. i. »praktična naravnost«, kot se temu reče »v bolj razumljivem jeziku«) jo reducira na postopke, obrede in rutine, ki ustrezajo »pričakovanjem«. Z njimi mora resno računati celo znanstveno raziskovanje edukativne pojavnosti.

Kot sem to poskušal pokazati ob drugi priložnosti,<sup>1</sup> je v naših specifičnih historičnih razmerah vzgoja postala domena pooblaščenega in privilegirane diskurza. T. i. stroka se je zato neizogibno zapletla v razmerje z ideologijo. Kot je bilo vidno v zadnjih letih, je zlasti pedagogiko to stalo mnogih nelagodnosti, ali pa se jih je – vendar ne tako uspešno kot psihologija – skušala ubraniti z instrumentaliziranjem svojih vprašanj. Vzporedna možnost se je ponujala še v tem, da se je raziskovanje »zaprla« med šolske stene in ni posegalo v prežeče nevarnosti »družbene skrbi za vzgojo in izobraževanje«. Za ta »idejna vprašanja« je poskrbel pooblaščen diskurz – in vse je bilo videti v redu. Ko je ta diskurz razpadel, se je zato na področju tako izoblikovanih raziskovalnih navad hitro pojavilo vprašanje, kateri cilji, smotri in vrednote bodo zdaj uravnavali procese vzgoje. Del v instrumentalnosti izkušene stroke je seveda reagiral instrumentalno: iskal je nove, »evropske« postopke in obrazce. Pri tem so drugačne raziskovalne strategije, ki si za svoj predmet ne jemljejo zgolj »otroka« ali »pouka«, temveč tudi njihovo – in lastno – konstituiranje, seveda ostale še naprej pretežno neznane ali vsaj obrobne. Vsak postopek, obred ali rutina seveda zahtevajo detajlno razvite praktične postopke: poznati jih je treba in vedeti, kako potekajo in delujejo. Obenem pa ni moč prezreti, da ti postopki temeljijo na določenih teoretskih vzorcih in da njihovo raziskovanje sega že onstran instrumentalnih vprašanj. Prizadevanja po humani šoli so načelno nedvomno pohvalna, toda katera interpretativna, argumentacijska ipd. struktura je tu položena v pojem humanosti?!

Samo množstvo takih vzorcev narekuje komparacije in njihovo vključevanje v globalna raziskovanja kulturnih modelov. V analitičnem pogledu zahtevajo pre-

\* Dr. Pavel Zgaga, univ. profesor, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

<sup>1</sup> Gl. Razkroj Vodilne Ideologije in rekonpozicija teorij šole; v zborniku *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna?* – *Šolsko polje 3*; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1990, str. 78–88.

verjanje koherentnosti svojih argumentacijskih utemeljitev. Pri tem slej ko prej zadenemo v vrednostne opredelitve, ki zahtevajo poseben tip obravnave, kakršne so teoretsko preizkušene npr. v socialni, politični ali moralni filozofiji. Skratka, raziskovanje pojma vzgoje tako dobiva neke »splošnejše« razsežnosti. Z njimi sicer ni moč nadomestiti ali prekriati čisto praktičnih vprašanj, lahko pa odločilno prispevajo k njihovi teoretski legitimnosti – ali pa jih mora kot nelegitimna zavrniti. Po tej poti se instrumentariju raziskovanja ne izpostavlja le njegov objekt, temveč tudi to raziskovanje samo, njegovi učinki in iz njega izhajajoči novi postopki. Takšen, največkrat transdisciplinaren raziskovalni trend, ki ne spoštuje ograd med disciplinarnimi vrtilčki, je v sodobnosti vse bolj prisoten tudi v analizi vzgojnih praks: bodisi npr. v navezavah na tisto, čemur se v angleščini pravi *philosophy of education*, bodisi v segmentih sodobnih *cultural studies*, v obeh primerih pa naslanjajoč se na rezultate aktualnih razprav v filozofiji in družbenih vedah.<sup>2</sup>

Takšna pot je lahko takoj obtožena »abstraktnosti«, še zlasti tedaj, ko obravnava »teleološke« razsežnosti vzgoje. Keith Thompson, eden izmed angleških *philosophers of education*, v zvezi s takim očitkom pravi: »V tako kompleksni dejavnosti, kot je vzgoja, si ne moremo privoščiti domnev. Teoretik je v težavah: bolj ko je njegova teorija splošna, manj pomembna je videti za prakso. Ključna pa je pri tem beseda ‚videti‘, kajti zahteva po pomembnosti lahko zlahka postane zahteva po omejenosti. Če so cilji procesa postavljeni, lahko relevantna teorija skrbi le še za sredstva, s katerimi naj bi jih dosegli. In to je videti praktično. Če pa so cilji vprašljivi, mora imeti relevantna teorija mnogo širši domet. Spraševanje o ciljnih nas tedaj privede nazaj do splošnih opredelitev smotra.«<sup>3</sup>

Da bi ponazorili ta ovinek, se bomo navezali na nesporno avtoriteto. Bertrand Russell – filozof, ki je z ženo Doro v poznih dvajsetih letih ustanovil in vodil čisto uspešno »pravo« (tj.: ne filozofsko) šolo – pričinja drugo poglavje (*The Aims of Education*) svoje razprave *On Education* (1926) z opozorilom na velike razlike in nasprotja med vzgojnimi koncepti, kakršne poznamo iz človeške zgodovine. Takšna opozorila so pri filozofih pogosta, toda laika ne smejo zavesti v predsodek, da je njihov namen kar v nastavljanju zank absolutnega relativizma. Mnoštvo medsebojno praviloma težko združljivih vzgojnih načel je pač dejstveni okvir, v katerem poteka njihova analiza, »teorija idej«. To mnoštvo je posledica tega, da si ljudje ustvarimo »predstavo o tem, kakšno osebo želimo oblikovati, prej kot si lahko ustvarimo kakršno koli določeno mnenje o vzgoji, ki jo obravnavamo kot najboljšo.«<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Enega izmed takšnih raziskovalnih programov je temeljito razvil Michael W. Apple (v Ljubljani smo ga že srečali, to jesen pa se napoveduje tudi izid njegovih člankov v slovenščini): »we need to examine critically not just ‚how a student acquires more knowledge‘ (the dominant question in our efficiency minded field), but ‚why and how particular aspects of the collective culture are presented in school as objective, factual knowledge‘.« Navaja tri temeljna vprašanja; prvo »refers to the hidden curriculum in schools – the tacit teaching to students of norms, values, and dispositions that goes on simply by their living in and coping with the institutional expectations and routines of schools day in and day out for a number of years«. Drugo vprašanje »asks to make educational knowledge itself problematic, to pay much greater attention to the ‚stuff‘ of curriculum, where knowledge comes from, whose knowledge it is, what social groups it supports, and so on«. Končno, »the final query seeks to make educators more aware of the ideological and epistemological commitments they tacitly accept and promote by using certain models and traditions – say, a vulgar positivism, system management, structural-functionalism, a process of social labeling, or behaviour modification – in their work. Without an understanding of these aspects to school life ... educational theory and policy making may have less of an impact than we might hope.« – M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*; London: Routledge & Kegan Paul, 1979, str. 14.

<sup>3</sup> Keith Thompson, *Education and Philosophy*; Oxford: Basil Blackwell, 1980, str. 87–88.

<sup>4</sup> Bertrand Russell, *On Education*; London: Unwin Paperbacks, 1989 (1. izd. 1926), str. 33. – Problem »vzgojnega cilja« kot »najboljše vzgoje« je neposredno povezan s staram problemom moralne filozofije, namreč z iskanjem »vrline« in »najboljšega načina življenja«. Tisto, kar pri tem vprašanju razdvaja sisteme gospodarstva od sistemov mišljenja, je definiral

V tej apriorni predstavi empiričnih odraslih o skrivnosti odraščanja je latentno zajet ves problem vzgojnega smotra. Predstava o človeškem bitju, kakršno naj bi izšlo iz procesa vzgoje, je lahko povsem arbitrarna. Potrebuje razsodnika. Narejena je tako rekoč »po božji podobi«: kaj vendar legitimira odrasle (če seveda izvzamemo njihovo »moč«), da s tako samozavestjo zarisujejo »cilje«, »bistva« in »smisle« vsaki novi generaciji?! Šele v sofizmu vzgojnega gesla: Nikakor me ne ubogaj! se skriva vsa paradoksalnost te samoumevne logike.

Čeprav se zgodi, da ima vzgoja prav nasproten učinek od tistega, kar smo z njo nameravali,<sup>5</sup> so bili sposobni vzgojitelji po Russellovi oceni v glavnem vendar uspešni. To seveda še ne pomeni, da so različni vzgojni sistemi že obvarovani njegovih bolj ali manj strupenih puščic. Jezuiti lahko veljajo za nosilce izjemno uspešnega vzgojnega sistema, toda »napravili so napako, ker so podrejali vzgojo blagostanju institucije . . . Primarno se niso posvečali koristim posameznega gojenca, ampak so ga oblikovali kot sredstvo v korist Cerkve« (str. 36). Na drugi strani je Russellu zbujal pozornost japonski sistem: »Moderna Japonska kar najjasneje ilustrira tendenco, ki jo izražajo vse velike sile: narediti iz nacionalne veličine najvišji smoter vzgoje« (str. 35). Nič bolje jo pred strogim Russellom nista odnesla niti tedanji angleški in ameriški sistem. Lahko sta sicer (instrumentalno!) uspešna, vendar (teleološko!) škodujeta: »Tako kot pri Japoncih in jezuitih izvira škoda iz tega, da jemljejo gojence kot sredstva za neki cilj, ne pa kot cilj v njih samih. Učitelj bi moral ljubiti svoje otroke bolj kot svojo državo ali svojo cerkev, sicer ni idealen učitelj« (str. 39).

Russellovo načelo se torej glasi: gojence je treba obravnavati kot cilj, ne kot sredstvo. Pri tem ne gre le za moralno načelo. Otroci in mladina instinktivno čutijo razliko med tistimi, ki jim želijo »pristno dobro«, ter tistimi, »ki jih obravnavajo zgolj kot surovino za neko shemo« (str. 39–40). Sami sebe sicer vedno občutimo kot cilj v sebi, toda vzgajamo lahko le, če smo sposobni tako čutiti tudi do – ne samo svojih! – otrok. Vzgojitelja pa ne konstituirata gola ljubezen; imeti mora tudi »pravilno predstavo o človeški odličnosti«. Vanjo vključuje Russell štiri temeljne elemente: vitalnost, pogum, občutljivost in razumnost.

Ne bomo se podrobno spraševali, kaj pod temi pojmi Russell razume. Že s krajšo analizo ne bi bilo težko pokazati, da je tudi njegovo razmišljanje zaznamoval modernistični duh časa: »Vzgoja je ključ k novemu svetu,« pravi (str. 56). Vendar pri njem ni moč najti ne »inženirstva duš« ne kakega reformiranega pozivanja k vrnitvi takšnih ali drugačnih dušebrižnikov. – Za naš namen je pomembnejše premisliti pristop, ki ga pri analizi problematike ciljev vzgoje uporablja B. Russell. Konceptualno gledano kategorije cilja ne uvaja v pojem vzgoje *ex machina*, temveč jih poizkuša razviti iz njenega pojma. Njegovi predstavi o vzgajanju human excellence (kar bi nekoliko tendenciozno lahko prevedli celo s »človeško popolnostjo«) bi bilo nemara težko očitati intelektualizem: vitalnosti, pogumu in senzitivnosti se šele na četrtem mestu pridruži razumnost. Last but not least! Šele pojem razumnosti namreč vnese v Russellov koncept vzgoje tisti moment, ki nevtralizira totalitarne potence modernih (oz. patriarhalnost tradicionalnih) teorij vzgoje. »Ena izmed največjih pomanjkljivosti tradicionalne moralnosti je nizko vrednotenje razumnosti,« trdi (str. 49). Po njegovem mnenju le Grki niso delali te napake,

Aristotel v *Politiki* (1337b) tako: »ni niti enega splošno sprejemljivega načina, po katerem bi dosegli vrlino, kajti vsi ljudje ne cenijo ene in iste vrline«. – Prim. k temu moj prispevek v zborniku *Vzgoja v javni šoli*; Ljubljana: ZPS, 1991, zlasti str. 24–26.

<sup>5</sup> »Voltaire was a product of Jesuit methods.« – Russell, n.n.m., str. 37.

da bi visoko pred razumnost postavljali umetno, največkrat konformistično in konvencionalno dogovorjeno »krepost«, kot jo definira zgolj odsotnost z arbitrarnega seznama »grehov«. »Zategadelj jemljem kultiviranje razumnosti kot enega izmed najvažnejših smotrov vzgoje. To je morda videti preveč vsakdanje, vendar to dejansko ni tako. Želja, da bi vcepili tisto, kar se obravnava kot pravilna prepričanja, je vzgojitelje prepogosto napravila indiferentne za šolanje razumnosti« (str. 50).

Instinktivna utemeljitev intelektualnega življenja leži po Russellu v radovednosti, ki pa kot impulz s starostjo slabi, dokler popolnoma ne zamre. »Ignorantski odrasli so neuničljivi,« zatrjuje (str. 49). Intelektualno življenje je sicer res samo del našega udejstvovanja; ker pa prihaja radovednost neprestano v konflikt z drugimi človeškimi strastmi, ki nas prej ali slej naredijo nepristopne za nove resnice, je treba z vzgojo predvsem zavarovati odprtost duha. »Dovzetnost mora biti torej ena izmed kvalitiet, h katerim je usmerjeno vzgajanje« (str. 52).

Rusellove poglede na vzgojo zaznamuje globoka zavezanost razsvetljenstvu – in obenem odbojnost do prosvete kot njene spreverjene konsekvence.<sup>6</sup> Pojem vzgoje dobiva v zaključku tu obravnavanega poglavja njegove študije skoraj emancipatorno razsežnost: ne proletarci vseh dežel, ampak »ena generacija neustrašnih žensk lahko spremeni svet« (str. 56).<sup>7</sup> Očitno je, da Russell postavlja v ospredje neko individualno kakovost, ki bi jo morala vzgoja zavarovati in pospeševati, ne pa zatirati in omejevati. Čeprav gre za mesto, ki se ponuja kot konsenzualna točka različnih sodobnih teorij vzgoje, ga vendarle ne smemo kar povprek izenačiti s »skrbjo za celovitost človeškega posameznika«, z »vsestransko razvito osebnostjo«, s »humano vzgojo« in podobnimi gesli, ki so zaznamovala moderno dobo. Distinkcija, ki zahteva razmejevanje od takšnih fraz, je pogojena s celo paleto problemov, ki jih povzroča neizogibno institucionalno izvajanje lepih načel oz. njihova vpetost v globalne probleme kulture, politike in države. »Skrb za celoviti razvoj mladega človeka« – naj bo človeško, starševsko ipd. še tako razumljiva – je vrednostna opredelitev, ki se realizira v dejanskih razmerjih moči dane skupnosti, torej tudi družine ali šole. Kaj je »celovitost«, »vsestranost«, »humanost«? Ne le Foucaultova mikrofizika oblasti, ki se je izkazala tudi pri obravnavi naših podobnih vprašanj, ampak celo eksistencializem že povsem pozabljenega Sartra (»človek ni nič drugega kakor tisto, kar se sam naredi«) razkriva fronto med zamišljenimi podobami vzgojiteljev in samopodobami gojencev. Načelna »skrb za vzgojo« in sistemi, ki iz tega izhajajo, »so pripravljene, tako kot sirotišnice, dajati varnost v zameno za sužnost. Svobodno duhovno življenje pa ne more biti tako toplo, udobno in družabno, kot je življenje, ki je zavito v vero: le vera lahko da občutek toplega ognjišča, medtem ko zunaj besnijo zimski viharji« (str. 53).

»Individualni duh« svobodnega duhovnega življenja z vsemi njemu pripadajočimi konflikti ter pred odtujenostjo zavarovana »vsestransko razvita osebnost« sta dve zelo različni načeli. Če je znotraj teorij civilizacije slednji nastopal predvsem kot zaščitnik sistema, institucije in kultur reda, se poudarjanje individualnosti primarno navezuje na liberalne filozofije in kritike kulture. Tako je npr. J. S. Millu

<sup>6</sup> O terminološkem razlikovanju med razsvetljenstvom in prosveto sem pisal v članku Razsvetljenstvo, prosveta, vzgoja in izobraževanje; v: *Problemi – Slovensko polje*, 11/1988 (gl. zlasti str. 138, 142–143, 145).

<sup>7</sup> Rusellova poanta (iz leta 1926!) je povsem reichovska: »A community of men and women possessing vitality, courage, sensitiveness and intelligence, in the highest degree that education can produce, would be very different from anything that has hitherto existed. Very few people would be unhappy. The main causes of unhappiness at present are: ill-health, poverty and an unsatisfactory sex life. . . . A generation of women brought up without irrational sex fears would soon make an end of this« (str. 55).

»izginjanje individualnih energij in porast šarlatanstva« cena, ki jo plačujemo civilizacijskemu napredku. Zlo vidi v tem, da je individuuum »izgubljen in nemočen sredi množice« ter v tem, da je sam individualni značaj postal zrahljan in oslavljen. Če prvemu zlu lahko odpomore »boljše in popolnejše sodelovanje med individui«, lahko drugega spodbijejo »nacionalne izobraževalne institucije in forme politike, ki so preračunane na krepitev individualnega značaja«. <sup>8</sup> Toda nacionalne vzgojne institucije, kakršne je Mill opazoval okrog sebe, mu v tem pogledu niso obetale prav ničesar. Nasledniki tistih mož, ki so utemljili Oxbridge, so po njegovi oceni pričeli misliti, da je njihov posel v produciranju prevejenih pravnikov ali koristiljubnih finančnikov, povsem pa sta izgubili »njihova volja in njihova moč, da ustvarjajo velike ljudi, ki jih bo njihov čas preziral, a ga bodo rešili pred prezirrom tistih, ki šele pridejo« (str. 75).

Tradicionalni sistem, ki so ga razvijale najuglednejše angleške univerze, je Mill sredi industrijskega XIX. st. opazoval »z občutki, ki mejijo na popolni gnus« (str. 74). Toda njegovo razmišljanje očitno ni pripadalo industrijskemu konceptu šolstva, saj ni verjel, da bi bilo moč te napake popraviti tako, da bi tradicionalni študij približali tistemu, kar pojasnjuje uveljavljeni izraz *the business of the world*. »Empirično vednost, ki jo svet zahteva in je osnova pridobitnega življenja in zgrinjanja denarja, prepuščamo v skrb temu svetu samemu. Zadovoljili se bomo s tem, da vdahnemo mladini naše dežele duha in ji priučimo navade, ki bodo zagotavljale, da bodo z lahkoto dosegali takšno vednost in da jo bodo dobro uporabljali« (str. 74–75).

Kritike, po katerih naj bi se vzporedno s civilizacijskim napredkom vzgoja vse bolj podrejela posvetnim zadevam ter zanemarjala »humanizem«, »človeka« in kar je še takih stvari, letijo mimo svojega dejanskega cilja. Mill je kritiziral predvsem »globoko zasejano zmoto« (str. 77), zaradi katere cilj vzgoje ni v usposabljanju mladih ljudi za razsojanje o tem, kaj je prav in kaj ni, ampak v vcepljanju naših predstav o pravem in nepravem v njihove glave. »Temeljni kamen vzgoje, ki je usmerjena k oblikovanju velikih duhov, mora biti priznanje načela, po katerem je njen cilj v tem, da spodbudi kar največjo možno količino intelektualne moči in navdahne s kar najbolj intenzivno ljubeznijo do resnice. Pri tem ne sme biti nikakršne obzirnosti do rezultatov, h katerim lahko privede udejstvovanje v tej moči, pa čeprav bi gojenca peljalo k prepričanem, ki bi bila diametralno nasprotna učiteljevim« (str. 80).

V Millovem poudarjanju vzgoje »velikih ljudi« lahko vidimo – ob tradicionalni kontinentalni predstavi o angleškem aristokratizmu – dolg romantiki, še zlasti mladostnemu prijatelju Carlylu, ki se ga je kasneje otrešel. Ne glede na to pa je treba razumevanje (liberalne) edukacije kot cilja in ne kot sredstva strogo ločiti od sentimentalnega humanizma, ki se je – npr. ob ideji univerze kot »humanega središča« – pojavljal v prvih dveh tretjinah tega stoletja. Takšne koncepte je v teoretskem pomenu besede omajalo tisto široko raziskovanje v filozofiji in humanistiki zadnjih dvajsetih let, ki so ga poljudnejši prikazi že pričeli označevati z metaforo »izginotja človeka« ipd. Ti tokovi globoko dvomijo o obstoju kakršnega koli »humanega središča«: »trditi, da govorimo iz tega središča, da govorimo v imenu skupnosti, ni združljivo z dialogom, z razgovori in različnostjo mnenj in vrednot, ki so značilne za prizadevanja po skupnosti. Možno je tudi, da ni združljivo s socialno logiko demokracije. V demokraciji ostaja politična oblast z „ljudmi“. Toda takoj ko kakšna skupina ali posameznik trdi, da je ali da predstavlja „ljudi“

<sup>8</sup> John Stuart Mill, *Civilization* (1836). Cit. po: *Essays on Politics and Culture*; New York: Doubleday, 1962, str. 71.

to avtomatično izključi druge skupine z različnimi interesi, vrednotami ali zgodovinskimi kulturnimi pripovedmi. Ta pot vzpostavlja totalitarizem. Alternativa je odločno soočenje in izmenjava med raznovrstnimi, antagonističnimi in celo neprijetnimi zgodovinskimi pripovedmi multikulturne in pluralistične republike.«<sup>9</sup>

Donald ob tem opozarja tudi na tisti vidik, ki sem ga zgoraj nakazal s terminološkim razlikovanjem razsvetljenstva in prosvete in ki se razkriva – tako kot vsaka dialektika razsvetljenstva – šele iz perspektive zdajšnjosti: da je namreč poslanstvo učiteljev »obenem bistveno in nemogoče«. Mlade ljudi naj bi namreč učili, »prvič, kako se prilagoditi neki družbeni vlogi in funkciji, ki potrebuje rekrute, in drugič, misliti zase. Posebna narava modernih, postrazsvetljenskih družb pomeni, da se socializacijski in individualizacijski imperativ medsebojno izključujeta« (str. 105).

Millovo razmišljanje o angleškem (visokem) šolstvu takratnega časa je te dileme vsebovalo na nekoliko drugačen način. Rekli smo že, da pa ni bilo tiste vrste, ki bi jo lahko danes zaznamoval atribut tehnokratskega. Ni mu mogoče očitati, da ga ne zanima »razvoj osebnosti« (tisti temeljni interes prenekaterih sodobnih, na psihologiji utemeljene teorije vzgoje), vendar pa govori o teh rečeh v nekem drugem diskurzu. Ne daje dovolj trdnih opor, ob katerih bi ga lahko nedvoumno uvrstili med »humanistične« konstrukcije. Problem, ki se odpira tu, je preširok, da bi ga bilo moč v celoti zajeti vanje. Obenem ga ni moč zaznati, dokler šolski aparat opazujemo s sedeža ob toplem ognjišču, zavarovani pred besom zimskih viharjev in živeči v dobri veri, da smo s tem aparatom premagali vse civilizacijske odtujitve. Ta problem odpira zaznavanje šole kot institucije: npr. kot institucije nasproti posamezniku. Ne obstoji samo vprašanje, kako postati osebnost, ampak tudi kako ostati individuum, kako ohraniti prostore osebne svobode, vse do pravice drugačnosti – ali celo »čudaštva« (Mill). Tako kot sodobni mediji, ki uniformirajo javno mnenje v povprečje (»časopisi pišejo«, »na radiu so rekli«), se moderni šolski aparati – zlasti tam, kjer so se vehementno sklicevali ali pa se še sklicujejo na dolžnost, da »vsestransko razvijejo osebnost«<sup>10</sup> – prepogosto reducirajo na mehanizme družbene hegemonije. Nasprotje med načelom socializacije in individualizacije, o katerem govori Donald, ali med težnjo po reproduciranju konformnega vedenja ter stimuliranjem nove in zato potencialno »subverzivne« vednosti ipd., se s tem samo še pogloblja. Vse to pa ne zadeva le vzgoje kot raziskovalnega predmeta, temveč strokovno početje nasploh in stroko samo. Kot nas opozarja npr. fenomen »kraje možgan«, postajajo »špice« v znanju, prav paradoksalno, vse bolj rezultat samim nacionalnim šolskim sistemom zunanjih dejavnikov, ne pa njihovih lastnih vzgojnih prizadevanj. Teorija šole, ki se teh in podobnih procesov ne zaveda, pa vendarle sodeluje pri obravnavi globalnih vprašanj, »dejansko sodeluje pri ustvarjanju ravno tistih reči, za katere trdi, da jih opisuje«.<sup>11</sup>

Dolgoletna pedagoška zasidranost v ideologiji in nelagodje, ki je s tem poveza-

<sup>9</sup> James Donald, Kaj hočemo od visokega izobraževanja? V: zborniku *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna?* – *Šolsko polje 3*; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1990, str. 110–111.

<sup>10</sup> »In kakor je bila ‚vsestransko razvita osebnost‘ iluzija, s katero je mogoče totalizirati aparat gospodstva, se danes ‚množice‘ pridobivajo prav prek nove integralistične ideološke iluzije, ki je pač ideologija spontanosti, avtentičnosti, celovitosti in totalnosti, in jo poimenujemo ‚celovit, humanistični ali pa totalni človek‘. – Marija Javornik, Mojca Šebart, Ali bo potreben nov kolokvij o vsestransko razviti osebnosti; v zborniku *Vzgoja v javni šoli*; Ljubljana: ZPS 1991, str. 113.

<sup>11</sup> Te zelo instruktivne besede priznava angleške psihologinje, ki se naslanja na filozofijo M. Foucaulta, navajam po trenutno edinem slovenskem prevodu: Valerie Walkerdine, Psihološka vednost in pedagoška praksa: proizvajanje resnice o šolah; v zborniku *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna?* – *Šolsko polje 3*; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1990, str. 92. – Prim. tudi dalje, str. 95: »Izzraz ‚otrok‘ v pedagogiki, ki izhaja iz otroka, ni le preprost opis predobstoječega otroka. Same prakse v svojem uravnavanju ustvarjajo, kaj pomeni biti otrok, tj. kakšno vedenje, vključno z besednim vedenjem, je mogoče opazovati. ... Resnica o otrocih nastaja v razredih. ‚Otrok‘ ne sovпада z dejanskim otrokom«.

no, se poskuša danes reševati z nagibom v drugi ekstrem: namesto »potreb družbe« (ki jih je prejšnji duh časa dojemal kot imperativ in se jim je priklanjal do tal, ne da bi le za hipec podvomil o kraju, na katerem se je izražal ta »obči interes«, zdajšnji pa jih vidi kot nasilje nad »pedagogiko« in »otrokom«) postavlja kot »izhodišče in cilj vzgojno-izobraževalnega procesa« samega »človeka«. <sup>12</sup> Po svoje tragična zaslepljenost takega razmišljanja je v tem, da ne vidi, kako vendarle ostaja v horizontih ideologije (seveda ne »marksistično-leninistične«, čeprav je morda formno določeno prav z njo). Sicer pa to sploh ne more biti problem mišljenja, ki se ne utemeljuje kot samoreflektivno. Koliko je to posledica neke historično pogojene travme, koliko pa hotena znanstvena pozicija, je stvar konkretne presoje. Toda tudi kot deklarirana znanstvena pozicija se ne more izogniti analizi lastnega soustvarjanja »tistih reči, za katere trdi, da jih opisuje«. Ignoriranje eksternega (tj. ekonomskega, političnega, kulturnega, spolnega, rasnega etc.) konteksta vzgoje in njeno zapiranje v slonokoščene stolpove »čistih duš« nista le stvar historično pogojenih travm, kar nazorno dokazujejo npr. pretekle protibehavioristične polemike socialnokritičnih avtorjev v Zahodni Evropi in v ZDA. <sup>13</sup> Navori naših nekdanjih oblasti, naj se znanost posveti »samemu človeku«, ne pa razbrzdani in abstraktni kritiki vsega obstoječega, so bili povsem kompatibilni s socialno funkcijo behaviorizma. Če to komu še zveni kot paradoks, je kriva notranja paradoksalnost nekdanjega velikega gesla o »družbenem vplivanju na šolo«. Vzporedno s tem, ko je »obči družbeni interes« pri nas spreminjal šolo v reprezentativni zgled althusserjanskih ideoloških aparatov države (IAD), je ljudem proti svojemu hotenju odpiral oči za družbeno realnost šolanja. Althusserjev pojem IAD bržkone ni imel nikjer tako viharne učinka kot v analizi slovenskega usmerjenega izobraževanja v zgodnjih osemdesetih letih.

Pri nas je odvrnitev strokovnega pogleda s strukturalnih vprašanj na »notranje probleme naše šole« in »otroka samega« do neke mere torej dana z zgodovinskimi izkušnjami tega prostora, ne samo s strokovnimi koncepti. V primerjavi z »Evropo« obenem nismo imeli nobene omembe vredne liberalne šolske tradicije. Nasprotno; kot je pri nas večkrat opozoril Zdenko Kodolja, je bila (vsaj) v tem stoletju slovenska šola ugleden prostor, v katerem sta konvergirali obe Veliki Ideologiji. <sup>14</sup> Ko so se v razvitem svetu po vojni stvari v splošnem pogledu pričele liberalizirati, smo pri nas z negativno preslikavo prejšnjih pozicij šolstvo konservirali v vlogi mehanizma družbene hegemonije: še vedno se je vedelo, katera vzgoja je edina in prava. Ohranjanje te ekskluzivnosti bi bil lahko zdaj vzvod, ki bi nas še nadalje ločeval od evropskih sanj. V tem okviru in v teh specifičnih zgodovinskih razmerah se »antropološki zaokret« znajde v popolnem protislovju. Razgrinja se v utopičnem moralizmu, da vzgoja ni ali ne sme biti družbena zadeva, obenem pa je očitno, da se tudi ta koncept vzgoje lahko realizira samo na družbeni način: v šoli, instituciji. Če to tajimo, vzklije šola, ki ji ne gre za sociabilnost posredovanja znanja (kot demokratično načelo – kolikor pomeni razvito kroženje znanja mož-

<sup>12</sup> Šlo naj bi za spremembe »temeljne teleološke naravnosti izobraževalno-vzgojne prakse in šole od sociocentrične v antropocentrično, s tem pa je v izhodišču izobraževalno-vzgojnega procesa človek. Bistvena funkcija tako usmerjene šole ni v posredovanju znanja učencem, ampak v razvijanju človekovih razvojnih potencialov.« – *Didacta*, izredna številka, marec 1992, str. 30.

<sup>13</sup> Prim. npr. *Ideology and Practice in Schooling* (ed. by Michael W. Apple and Lois Weis); Philadelphia: Temple University Press, 1983, str. 1–33.

<sup>14</sup> Prim. npr. njegov prispevek v zborniku *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna? – Šolsko polje 3*; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1990, str. 51–59, ali v zborniku *Verouk v šole?! – Šolsko polje 4*; Ljubljana & Škofja Loka: KRT & Zamorc, 1990, str. 79–84.

nost za vstop v družbeno distribucijo moči), ampak za intimnost »razvijanja človekovih razvojnih potencialov«. Kot jih vidi – kdo? S katere pozicije v družbeni distribuciji moči?

Razvoj posameznikovih zmožnosti, vzgojo totalnega človeka ipd. si je vsekakor moč zamisliti kot osrednji ali celo kot glavni vzgojni cilj. Koherentnost take zamisli pa s tem nikakor še ni zagotovljena. Nasprotno, njeno raziskovanje naleti dokaj hitro na najmanj dve zoprni vprašanji. Keith Thompson, s katerim smo si že pomagali, povzema prvo takole:

»Če si kot smoter zastavimo, na primer, najpopolnejši možen razvoj vseh posameznikovih zmožnosti, bi si bilo moč zamisliti, da se nanj veže neko ciljno stanje. Toda kako bi bilo mogoče izmeriti, kdaj je doseženo?<sup>15</sup> Takšnemu merjenju ne bi bil kos še tako vase zaverovan behaviorist. Izraz the education of the whole man razkriva Thompson kot parolo, ki opozarja na skrb za razvoj različnih vidikov človeške narave. Njena površinska privlačnost ima zelo preprost vzrok: le kdo bi hotel zagovarjati vzgojo delnih ljudi, se retorično sprašuje. Poudarjanje vzgoje celovitega človeka pa vsebuje zahtevo po opuščanju specializacije oz. po izogibanju »neprimerni« specializaciji. Srečujemo se z drugim neprijetnim vprašanjem, ki površinsko privlačnost obravnavanega načela zamaje v globinski nesmisel, če smo ga kot vprašanje le pripravljene preizkusiti na lastni koži: »Toda do katere točke naj bi bila specializacija odložena in kaj konstituira nedopustno specializacijo? Veliko izrazov s tega področja je skoraj brez pomena.«<sup>16</sup>

Koliko je torej preveč in kdaj je pravi čas? So to vprašanja, ki jim je znanost o objektih kos? Tako kot ob politiki ali etiki se tudi ob vzgoji srečamo s problemi, ki ne vzdržijo instrumentalne obravnave. Morda živimo v dobi, ko – onstran filozofskega premisleka! – družina in starši še lahko določajo svojim otrokom prostor ob toplem ognjišču. Vendar celo te vzgojne predstave ni moč zavarovati s povsem neprotislovno teoretsko argumentacijo. Tem manj bi si torej takšno pravico lahko lastila moderna demokratska država. In kolikor bolj postaja šolanje ena izmed osrednjih dejavnosti moderne države, toliko manj je lahko njegov potek intimen in toliko manj se lahko privaja na čisto določena obnašanja, verovanja ali vrednotenja. Če država prevzame te familijarne atribute vzgoje v svojo pristojnost, postane njen šolski sistem monstrozen, sama pa totalitarna.

Dve stvari postajata tako vse bolj gotovi: šola je družbena institucija, šolanje je družbeni proces in njen osnovni cilj je tedaj lahko le znanje, ki sopogojuje zmožnost dejanja (ali njegove odklonitve) po lastni izbiri. Pojem znanja resda ni enopomenski, vendar se tu ne bomo več ustavljali ob njegovem opredeljevanju. Tako kot je bilo pokazano že ob pojmu cilja, je tudi ta pojem treba razviti iz njega samega, ne pa iz nekih vnanjih pričakovanj. Kaj naj mimo razumevanja, mimo (samo)refektivnosti sploh lahko zagotovi, da neko razvijanje sposobnosti ne postane navaden drill, sredstvo, ki upravičuje in legitimira »vzgojno poslanstvo« samo?

Kot smo videli pri Russellu, je želja vzgojiteljev, da bi vcepili prepričanja, za katera se sodi, da so »pravilna«, prepogosto vključevala indiferentnost dousposab-

<sup>15</sup> Keith Thompson, n. n. m., str. 79.

<sup>16</sup> Ibid., str. 80. Podrobno argumentacijo razvije Thompson tako: »A speaker can produce widespread assent by arguing that he is opposed to too much specialization or that he would prevent premature specialization. It may not immediately be recognized that no one could conceivably disagree with him. Everyone is necessarily opposed to too much of anything; the word 'too' here means 'more than there should be'. Similarly, 'premature' here means 'before the correct time', so one must be opposed to premature specialization. The real questions of course are 'how much is too much?' and 'what is the correct time?«



ljanja za razumevanje. Pogosto sicer slišimo, da gre v humanih šolah natanko za to, toda bojim se, da je imel Russell v mislih neko manj prijetno razsežnost razumevanja. Saj se vendar spominjamo: sirotišnice dajejo varnost v zameno za sužnost. To, da je vednost golj'fiva kača, ni argument zoper vednost, ampak njen sestavni element. Svobodno duhovno življenje ne more biti tako toplo in udobno, kot ga lahko ponudi pedagoška iluzija. Šola postane v njej odpustek, s katerim se želi skupnost odraslih odkupiti za »stresnost in odtujenost« svojega sveta, v katerega pa bo morala mlajša generacija prej ali slej vstopiti. Videti je, da so tinejžerske kulture kar najbolj neposreden odgovor na to ljubezen.

Millu temeljni kamen vzgoje ni bila »vsestransko razvita osebnost«, polna toplote in sreče, temveč kar največji razvoj intelekta in kar največja ljubezen do resnice, pa čeprav bi to vodilo učenca do prepričanj, ki bi bila diametralno nasprotna učiteljevim. Podobnega mnenja je bil Kant: »Človeka je moč bodisi dresirati, uriti, mehanično poučiti ali pa dejansko razsvetliti. Dresiramo pse, konje, in dresiramo lahko tudi ljudi. . . . Z dresiranjem pa stvar še ni opravljena, temveč gre predvsem za to, da se otroci naučijo misliti.« To seveda ne meri na to, kaj ta ali oni odrasel misli, da pomeni misliti, temveč »na principe, iz katerih izvirajo vsa ravnanja«. <sup>17</sup> Ne »mistična intersubjektivna razmerja med učitelji in učenci«, temveč razmerje do vednosti, ta »razsvetljenska pravica uporabljati svoj razum«, lahko edino omogoča misliti na »javno šolo kot netotalitarno institucijo«. <sup>18</sup> Ne gre za to, da bomo zdaj iz otrok kar po vrsti delali modruhe, temveč da ob tistem, kar bomo z njimi pač počeli, ne moremo kar ignorirati represivnih potez neskončne ljubezni ali patriarhalne grobosti dobrega očeta. Če pri tem seveda resno pretendiramo na status intelektualne dejavnosti, ne pa tehnik za dobro urjenje.

Opozorila na problematičnost postulata o »humanem središču« kot inherentnega načela prosvete ali vsaj ugotovitve, da takšno središče in iz njega deducirani cilji ogrožajo vsako človeško drugačnost in grozijo s poenotanjem, pa še ni treba imeti za znanilca kakega ciljnega nihilizma. Gre kvečjemu za to, da brez dovolj širokega skupnega imenovalca iz perspektive postindustrijskih in postmodernih družb ni več mogoče vzpostavljati družbenega. Z deklariranjem in z vsiljevanjem partikularnih načel, ki ne morejo računati na nikakršen, se lahko prične – kot dokazuje npr. jugoslovanski fantom – le njegov grozljivi razkroj. V zahodnih demokracijah zato na operativni ravni nikoli ne naletite na »globoko filozofske« cilje šolanja, zlasti pa ne na njihovo radikalno transformiranje. Že brez tega je problemov dovolj. Če je šolstvo aparat za vzpostavljanje družbenega, ne pa bega pred njim (Donald), je prvi pogoj vzgojnega početja v pragmatičnem cilju: koeksistenca socialnih, nacionalnih, kulturnih, spolnih ipd. različnosti. Namesto nepomirljivih vzgojnih idealov ponujamo v premislek načelo znosnega sobivanja.

<sup>17</sup> Immanuel Kant, O pedagogiki; v: *Problemi – Šolsko polje*, 11/1988, str. 155. – Prim. k temu konsekvence, ki jih razvije Tine Hribar v svojem prispevku v istem zvezku, str. 53–54: »Ni resnice o resnici. Iz tega prepoznanja izhaja distanca do svojih prepričanj in toleranca do prepričanj drugih. . . . Resnica kot ne-skritost . . . Pomeni mejo vsakršnega razsvetljenstva. . . . Vzgoja, ki ta prostor zapira, je zatiralska. Pa naj človeka vzgaja v Boga ali Gospodarja sveta. Sicer pa je totalni človek kot vsestransko razvita osebnost, se pravi Samoupravljalec kot causa sui, le zrcalna podoba – moderna kopija – Vsemogočnega. V temelju humanistične vzgoje je volja do moči: zagospodovati nad samim seboj, nad družbo in naravo.«

<sup>18</sup> Mirjam Milharič Hladnik, Dobri človek; v zborniku *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna? – Šolsko polje 3*; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1991, str. 66.