

FRANC PEDIČEK

Institucija ali funkcija

*O vzgojnosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti v vzgoji in izobraževanju**

Vzgojnoizobraževalno delo na vseh šolskosistemskih ravneh – zlasti še v okviru izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja učiteljev – mora biti brez dvoma »pokrito« z vzgojnostjo, idejnostjo in pedagoškostjo. Enako tudi z razrednostjo.

Pojavlja pa se ob tem eno temeljnih današnjih reformnih vprašanj celotnega vzgojno-izobraževalnega sklopa, namreč: kako, to je v kakšni zasnovanosti ali konceptualizaciji, te zahtevke našega preobražujočega se vzgojno-izobraževalnega dela uresničevati?

Z odgovarjanjem na to vprašanje imamo pri nas že dolgotrajne in različne anatematizacijske ter evforične izkušnje, ki pa danes postajajo vse bolj sporne, kot so bile že tudi sporne pred desetimi, petnajstimi leti. Ta spornost se razkriva v tem, ker so si mnogi prav iz teh imperativnosti ustvarili svoje poklicno zaposlovno področje, ki ga zdaj branijo na vse načine. Zahteve po ukinitvi te njihove »fevdalnosti« pa razglašajo za demontažo vzgoje, idejnosti in pedagoške ter razredne razsežnosti vzgojno-izobraževalnega dela in procesa.

Takšna osebno zagnana obramba vzgojnih, idejnih, pedagoških in razrednih postavk vzgoje in izobraževanja se kaže danes – kakor se je vselej – zelo uspešna. Saj res, le kako si kdo usodi podvomiti o potrebnosti le-teh! Pa vendarle se je treba spoprijeti z njihovim pragmatizmom. To zaradi tega, ker te postavke ravno najbolj rušijo vsi tisti, ki si iz njih delajo svoje profesionalno carstvo, ki leži onkraj vsega resnično progresivnega (in marksističnega?).

To pa jim »uspeva« s tem, da vzgojnost, idejnost, pedagoškost in razrednost, ki so temeljne imanentne razsežnosti vsakega pravega današnjega vzgojno-izobraževalnega dela, spreminjajo za svojo rabo v njegove štiri adjekcije, apozicije, ki jih povrh še institucionalizirajo v posamezne (svoje!) centre moči. To jim gre na roko tako, da jih postavljajo nad vzgojno-izobraževalno delo kot njegovo izključno družbeno progresivno in znanstveno neoporečno razsodilo.

Prav v tem pa je vsa nesreča, ki ga v našo reformo vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh prinašajo te štiri, v institucionalizirane adjekcije spremenjene imperativnosti. Zato jim je treba čimprej ponovno vrniti njihovo pravo naravo ter vlogo, ki pa je in izvira iz bitnosti uresničevanja vzgojno-izobraževalnega dela. Le-to je namreč tista znanostna in družbena stvarnost, katere integralne, ne pa pridevne, sestavine so vzgojnost, idejnost, pedagoškost in razrednost. Ne morejo – in ne smejo – pa se te integralne sestavine vzgojno-izobraževalnega dela in procesa

* Prispevek se vsebinsko povezuje z zapisom Kakšnega učitelja hočem (NR, št. 23, 1984). Hkrati pa je tudi posreden odziv na nekatera pačenja njegovega strokovnega sporočila (Glej: TiP, 1985, 1–2, str. 62–66).

osamosvajati in postavljati ob ali nad njiju, saj so izvorno in nepotvorjeno lahko le v njem. Če niso le v njem, nujno dobivajo tisto znano izkoriščevalsko in zasužnjujočo naravo ter manipulativno vlogo, kakršno je Marx pripisal morali, ideologiji in še čemu.

1

Vzgojnost kot nujnost in vzgajanje kot proces njenega uresničevanja morata torej biti sestavni in neodtujljivi del določene stvarnosti in iz nje pripadnega delovnega procesa. Ta pa je v šoli učenje, spoznavanje, študij, raziskovanje, ustvarjalno iskanje in premagovanje problemov. Vzgajanje oziroma vzgoja kot emanirana aktivnost tega dela in procesa je namreč največji sovražnik uresničevanja sebe same, saj nič tako ne uničuje zahtevka po vzgojnosti kakor vzgoja sama, ki je različno vrednostno osamosvojena, ideološko zvoluntarizirana in šolsko poinstitucionalizirana. Gre torej za nujnost imanentno-funkcionalnega pojmovanja vzgojnosti nasproti institucionalnemu, izoliranemu, izumljenemu, oprofesionaliziranemu zunaj biti stvarnosti in iz nje izhajajočega vzgojno-izobraževalnega dela. Vse to slednje je namreč nadvse sporen nasledek njegovega pošolanja ali skolarizacije, ki je samo po sebi preveliko zlo, da bi ga ne kazalo spodnašati in izrivati iz našega preobražujočega se sistema, organizacije ter procesa vzgoje in izobraževanja.

Torej pri tem ne gre za zanikovanje takšnega skrajno spornega in nadvse malo uspešnega uresničevanja vzgoje, kakršnega imamo danes npr. pri družbenomoralni vzgoji, estetski in še pri kateri, in v njihovem okviru za zanikovanje vloge in pomembnosti celotne vzgoje, temveč za njeno preobrazbo iz odtujene in izolirane institucionalnosti v imanentno, to je v biti stvarnosti in človekovega dela vsebovano vzgojo in zahtevnost vzgojnosti, ki izvira iz nje.

Podobno je z idejnostjo. Le-ta ne more biti zunaj in nad stvarnostjo in nad človekom kot njun večvredni »naddodatek«, ki stvarnost in človeka šele prav opredeljuje in določuje. To je zla metafizika, iz katere si v vzgoji in izobraževanju – pa tudi sicer povsod – mnogi kujejo poklic in delovno mesto ter lep in koristen ugled v družbi. Prava in resnična idejnost je namreč neločljivi delujoči del, boljše, naš vidik stvarnosti, ki ji ne moremo nič bistvenega dodati ali vzeti. Služi le nam, ker nam stvarnost vrednostno približuje, da smo lahko z njo izvorno povezani in v njeni osvobajajoči službi. Ali pa nam stvarnost odtuja, da vse bolj padamo v njeno zasužnjenost. To je vse! Vse, kar si mnogi izmišljajo in umišljajo o stvarnosti in družbenem ter osebnem človeku in s to umišljenostjo bogato tržijo na družbenem trgu in med otroki in mladostniki, je ena najbolj nevarnih metafizik, v primerjavi s katero je srednjeveška prava naivnost, ker je povsem razvidna.

Tu je še pedagoškost. Tudi z njo je vse isto: pomeni negativno postavko, če/ko je šolsko osamosvojena iz vzgojno-izobraževalnega dela in procesa in ko se pojavlja nad njima kot znanstveno oblastna institucija, namesto da bi bila integralni del tega dela, ki to delo gradi in iz njega izhaja.

Pomeni, o pedagoškosti je mogoče govoriti le kot o imanenci ali vsebnosti vzgojno-izobraževalnega dela, ne pa kot o njegovi adjekciji, ki je institucijsko nad njim in zunaj njega, ne pa funkcionalno v njem. Zaradi tega je naše današnje pedagoško izobraževanje in usposabljanje učiteljev vse bolj sporno, saj samo ne more in ne sme biti institucionalistično osamosvojeno, ko pa mora biti neločljiva sestavina določenega dela in usposabljanja zanj, kakor je to vselej bilo, ko še delo

ni bilo ogroženo z različnimi institucionalizmi. Pedagoško izobraževanje in usposabljanje učiteljev vseh vrst se mora namreč odvijati tam, kjer teče tisti delovni proces, za katerega izobražujemo in usposabljammo različne učitelje. To pa je proces posameznega področnega znanstvenega učenja, raziskovanja, razvijanja in tehnologiziranja novih in novih spoznanj, kar pa je pripadni študij na srednji, višji ali visoki stopnji. Le v njem je »Hic Rhodus, hic salta« vsakega pedagoškega delavca, ki se izobražuje in usposablja. Pač zaradi tega, ker je pedagoškost neločljivo tovrstne stvarnosti in tovrstnega dela. Če to ne bi bilo tako, bi se človek nikoli ne odlepil od svoje kamene »civilizacije« in »kulture«. Pomeni, pedagoškost je treba vrniti pripadni stvarnosti in pripadnemu delu, saj postajata izobraževanje in usposabljanje vse bolj integrativni del dela in se torej vse bolj ukinja njun oddeljeni, odtujeni in institucionalistični položaj zunaj dela, ob njem in nad njim.

Ob tem pa še ne kaže prezreti, da postajata današnje izobraževanje in usposabljanje vse bolj tako zapletena in multidisciplinarno snovana ter vodena procesa, da jima nikakor ni več mogoče streči le s pedagoškostjo, ki je poleg vsega še vselej le monodisciplinarno in šolsko zasnovana ter pojmovana. Znanost procesa vzgoje in izobraževanja namreč danes nujno postaja transdisciplinarno polje, v katerem sodelujejo – morajo sodelovati – mnoge današnje znanosti narave, življenja, družbe, človeka in njegovega mišljenja ter spoznavanja (filozofičnost!).

Vzvod za doseg ponovnega povezovanja ali reintegriranja dela in izobraževanja ter usposabljanja zanj (pedagoškost!), pa vzgoje in idejnosti zanj je torej razšolanje (deskolarizacija) vzgoje in izobraževanja ter njuna ofunkcionalizacija pri zajemu stvarnosti in v procesu dela. Hkrati pa tudi v deempirizaciji oziroma depozitivizaciji znanosti, izobraževanja in usposabljanja. Empirizem kot nevtralizem namreč nujno zahteva institucionalizacijo vzgojnosti, idejnosti in pedagoškosti. Vse to pa je danes treba preseči z novo znanostno paradigmo, ki vse bolj zahteva integrativno dialektičnost oziroma holističnost.

Vse, kar je bilo tu povedano o vzgojnosti, idejnosti in pedagoškosti vzgoje in izobraževanja, velja tudi za njuno razrednost, ko postane institucija, saj je njeno mesto le v položajnosti njene vsebne stvarnostne funkcionalnosti. Pomeni, tudi razrednost ne more biti nekaj, kar je zunaj stvarnosti in dela, temveč mora biti nekaj, kar je v stvarnosti in v delu, torej njun dialektični integrativni del.

Iz tega pa tudi izvira, da ne more biti nekaj, kar je iz stvarnosti in dela osamosvojeno in poinstitucionalizirano. Ne more biti dvignjeno do službe in kruha, temveč mora ostati uresničeno v stvarnosti in delu. Vsako stvarnostno in delovno odtujeno pojmovanje razrednosti v vzgoji in izobraževanju zategadelj nujno vodi v sektašenje v imenu marksizma in v izkoriščanje marksizma za privatniško prestižne položaje kakor povsod, tako tudi v vzgoji in izobraževanju.

Vse to je tem bolj nevarno za globalno preobrazbo vzgoje in izobraževanja, ker takšno hipostazirano in popačeno pojmovanje razrednosti vzgoje in izobraževanja zunaj in nad stvarnostjo, zunaj dela in nad njim rojeva in ustvarja v zgodovini vzgojo kot institucijo, ki zaslužuje in odtuja ljudi. Prav takšno osamosvajanje in institucionaliziranje vzgoje nad in zunaj stvarnosti ter dela pa je dušilo vzgojo in jo spodjedalo kot neodtujeno in neoddeljivo, torej integrativno funkcijo stvarnosti, človeka in njegovega dela.

Strnjeno povedano, tu razgrnjeno stališče ne pomeni zavračanja vzgojnosti, idejnosti in pedagoškosti, pa tudi nikakršnega zanikovanja razrednosti. Enako

tudi ne nevtralizma. Še manj pomeni oblikovanje nastavkov za politično sumljivi pluralizem ter idealizem. Pač pa gre pri vsem tem za zavzemanje po deinstitucionaliziranju teh zahtevkov v našem današnjem vzgojno-izobraževalnem delu in procesu. Gre za zavzemanje funkcionalnega pojmovanja in uresničevanja naše vzgonosti, idejnosti in pedagoškosti, pa tudi razrednosti v zajemu našega celotnega izobraževalnega področja, od družinske in predšolske ravni pa vse do visokošolskega študija.

To pa pomeni, da zahtevke po vzgonosti ne more – in ne sme – pomeniti institucije za prilagajanje in vrednostno indoktriniranje otrok, mladostnikov in odraslih, temveč usmerjanje njihovega vedenja, mišljenja in ravnanja po svobodno odbranih občečloveških, naših posebnih družbenih in posameznih osebnih vrednostnih postavkah oziroma razsodilih. Kriterij teh postavk in razsodil ne more in ne sme biti niti v osebni subjektivnosti, niti v družbeni ideološkosti in pragmatičnosti, niti v človečanski abstraktni vseobčnosti, temveč v občji (objektivni in subjektivni) resničnosti, v posebni družbeni stvarnosti in posamezni osebni izkustvenosti. V delovno ustvarjalnem spreminjanju te resničnosti, te stvarnosti in te izkustvenosti. Le takšen kriterij namreč zagotavlja znanstveno, to je objektivno podzidanost, utemeljenost in analizo vzgonosti.

Če pomeni vzgonost vrednostno stvarno in delovno usmerjevanost otrok, mladostnikov in odraslih, pa pomeni idejnost miselno, reflektirajočo, spoznavalno takšno usmerjevanost, katere razsodilo je – in tudi mora biti – le stvarnost in delo, ker mora biti tudi idejnost objektivno, to je materialno pogojevana. Zaradi tega nikakor ne more biti takšen kriterij idejnosti subjektivni voluntarizem in pragmatizem skupin ter posameznikov z eno in drugo obliko moči ter sile v rokah, pa tudi ne poetatiziranih državnih tvorb. In enako tudi ne različno sporno podemokratiziranih družbenih sestavov in njihovih ustanov.

Celotno današnje vzgojno-izobraževalno področje tudi ne prenese več zgolj pošolane ali skolarizirane pedagoškosti, ki se vse bolj izrojeva v didaktično-metodični šolski marketing z učiteljevimi podatki in znanji ter vrednostmi. Gre namreč za nujno preraščanje njene pošolane institucionalnosti in monodisciplinarnе zasnovanosti v funkcionalno in transdisciplinarno zasnovano dejavnost, ki ji je in ji mora biti cilj usmerjevalnost otrok, mladostnikov in odraslih v svet stvarjalnega pridobivanja znanja, vednosti, samooblikovanja in ustvarjanja lastnega informacijskega »vhoda« ter stvarjalnega »izhoda« v občo objektivno in subjektivno resničnost, v posebno družbeno stvarnost in v posamezne osebne delovne izkušnje.

Kakor vzgonosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti ne gre iskati zunaj stvarnosti in dela, je tudi ne kaže iskati zunaj človeka ali v nečem nad človekom. Ta položaj pa si vedno prisvajajo različne institucionalnosti v imenu takšnega ali drugačnega idejnega voluntarizma in v imenu takšnega ali drugačnega družbenega pragmatizma.

V vzgonosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti vzgojno-izobraževalnega dela torej nikakor ne more in ne sme iti za ustaljevanje danega (to je za nekaj institucionalnega, pa četudi se to zahteva v imenu še takšne nespotakljive progresivnosti!), temveč mora iti za preseganje le-tega. To je za razvijanje njegove polne funkcionalnosti pri celovitem osvobajanju otrok, mladostnikov in odraslih, ko so le-ti subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kaže zategadelj znova in znova napovedovati neusmiljen boj proti institucionalnosti v vzgonosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti, saj je institucional-

nost ena temeljnih sestavin slehernega etatizma, torej tudi etatizma v vzgoji in izobraževanju naše družbe. Temu nasprotno pa je funkcionalnost teh štirih zahtevkov »mami in oče« vsehstransko angažirane samoupravljalnosti v njej. Torej najgloblja negacija vsakršnega vzgojnega, idejnega, pedagoškega in razrednega nevtralizma.

2

Ob vsem tem pa je gotovo mogoče poreči: Lepo in prav! S tem premikom poudarka od institucionalnosti k funkcionalnosti pri uresničevanju vzgojnosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti vsekakor kaže soglašati, če nam gre za udeleževanje resnične samoupravljalnosti v naši vzgoji in v našem izobraževanju. Vendarle se ob tem zastavlja vprašanje: kako pa vzgojnost, idejnost, pedagoškost in razrednost funkcionalno uresničevati v konkretni vzgojnoizobraževalni praksi?

To je vsekakor mnogo težje in zapletenejše vprašanje, kot pa razmerje med institucionalnostjo in funkcionalnostjo teh štirih temeljnih zahtevkov našega preobrazujočega se vzgojno-izobraževalnega dela ustrezno načelno rešiti oziroma postaviti. To zaradi tega, ker je očitno, da je naše vzgojno-izobraževalno delo zaradi pošolanja ali skolarizacije v celotni svoji doslejnji zgodovini razvijano predvsem institucionalno, od postavljanja smotra, ciljev, programov in didaktično-metodičnih poti ter nalog v poučevanju (to je v pouku kot temeljni instituciji togo in nepremakljivo poinstitucionalizirane šole!) in vzgajanju. Današnjost pa brez dvoma zahteva nekaj novega, to je funkcionalnost!

To institucionalno vključenost šole, njenega pouka in vzgajanja v posestniške, fevdalne, meščanske, državne in družbene institucionalnosti najlepše označuje znani marijeterzijanski »aksiom« o šoli – politikumu, ki ga nekateri še danes razglašajo za temeljnega tudi v naši današnji preobrazbi vzgoje in izobraževanja in socialistični samoupravni podlagi (kakor da je bila že absolutistična imperatorka Marija Terezija slavna predhodnica našega socialističnega samoupravljanja v šolstvu oziroma v vzgoji in izobraževanju). Težko je namreč najti kakšno bolj nesprejemljivo postavko v idejnizaciji našega današnjega preobrazevanja vzgoje in izobraževanja na samoupravnih socialističnih temeljih, kakor je le-ta! Pač posledica naše nepremagljive institucionalistične eshatologije!

Toda reči je treba, da gre v resnici danes v naši današnji preobrazbi vzgoje in izobraževanja (socialistični, samoupravni, osvobajajoči, razodtujujoči, demalipulativni, razizkoriščevalski itd.) za to, da je temeljni politikum človek – samoupravljalec, ki postaja njen osnovni oblikovalec, nosilec, usmerjevalec in uresničevalec. Vse to velja tudi za vzgojo in izobraževanje – pri postavljanju njenih vsebin, smotnosti, oblik, organizacij, metod ter tehnik njunega posredovanja, razvijanja ter spreminjanja. Vse te temeljne vloge človeka – samoupravjalca v postavljanju, razvijanju in spreminjanju naše današnje vzgoje in izobraževanja pa tečejo v smeri preseganja vseh oblik in vsebin njenih različnih institucionalnosti (državnih in »družbenih«!) ter nadomeščanja z ustreznimi funkcionalnostmi v organiziranosti, vsebinskosti ter operativnosti vsakdanje vzgojno-izobraževalne prakse, seveda s funkcionalnostmi, ki so ustrezno znanstveno utemeljene, postavljene in razvite.

Ta aksiomatika mora brez dvoma veljati tudi za omenjene štiri zahtevke: Toda: v duhu kakšne vzgojno-izobraževalne vsebine in kakšnih načinov dela?

Ko danes zahtevamo od učitelja, da pri svojem vsakdanjem vzgojno-izobraževalnem delu udeležanja zahtevkov vzgojnosti, zahtevamo od njega značilno instituci-

onalno vzgojno-izobraževalno ravnanje in obnašanje. Učitelju smo namreč predhodno dopovedali (oziroma mu zapovedali!), da mora vzgajati v duhu in sluhu vsestransko razvite in ustvarjalne socialistične samoupravne osebnosti (same institucije!). Opreмили smo ga že z registri nediskutabilnih potez takšne osebnosti ter s konkretnimi vzorci zanje. Že manj pa smo ga opreмили z metodami in tehnikami za uresničevanje vsega tega »nespornega« vzgojnega blaga. Pa vendarle smo prepričani, da je z vsem tem zahtevek po vzgojnosti dovolj operacionaliziran za vsakdanjo učiteljevo rabo v razredu in zunaj njega!

Kaj tisti učitelj žanje, ko se vse te institucionalnosti zvesto in »pridno« drži pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu, vsi vemo. Ilustracija in argument te naše obče vednosti so posledični »vzgojni uspehi« takšnega vzgojnega institucionalizma, ki so opazni na vsakem koraku v naši današnjosti med mladimi.

Kaj torej storiti? Edino eno: učitelje preusmeriti v delovno, ustrezno znanstveno podzidano funkcionalnost, v kateri pa različne institucionalnosti nič ne štejejo. S tem sicer učiteljem spodbijamo določeno »stabilnost« za vzgojno-izobraževalno delo, ker jih postavimo v samostojen in odgovoren odnos do lastnega vzgojnega dela med otroki in mladostniki. Rešimo jih vzgojevalnih shem in vzorcev, danosti in lastne pedagoške inertnosti ter jih spodbudimo, da se znajdejo v lastnem iskanju možnosti za najprimernejša vzgojna ravnanja v razredu in zunaj njega. Pri tem sicer učitelji ne bodo več znano in prikupno ideologizirali svojega vzgajanja, bodo ga pa vodili po svojih osebnih poteh pri približevanju normam naše samoupravne vzgojnosti otrok in mladostnikov. Odnos do vrednosti socializma in samoupravljanja bodo tako oblikovali in vgradili iz sebe, svoje angažiranosti in odgovornosti zanju ter iz doživljanja, vrednotenja in vedenja otrok, iz svojega in njihovega reflektiranja stvarnosti ter življenjskega delovanja. Vse to pa bo najprej pobudneje odmevalo v njih samih, a za tem predvsem bolj oblikovalno v otrocih in mladostnikih. Vsekakor mnogo bolj, kakor pa naučeno in vsiljeno shematiziranje vzgojnih vrednosti, odločitev in ravnanj. Razsodilo takšnega učiteljevega vzgojnega dela ne bo shema – institucija, temveč življenje – funkcija. In v tem je vsa srž in vloga ter pot funkcionalnosti v/pri uresničevanju našega zahtevka vzgojnosti.

Gre torej za prenos poudarka iz učitelja – uslužbenca na učitelja – stvarjalca, iz sheme na življenje, iz povoluntariziranih in poideologiziranih vrednosti na vrednosti učitelja kot pedagoško osvobojenega družbeno zgodovinskega človeka ter na vrednosti učencev kot članov naše skupnosti, ki so prav tako osvobojeni, razodtuženi in poidentificirani v procesu takšnega učiteljevega vzgojnega dela.

V tem in takšnem prenosu poudarka iz institucionalnosti v funkcionalnost ter v podobnih premikih vzgojno-izobraževalnih vsebin, oblik in poti je vsa »skrivnost« in vsa zahtevnost našega današnjega preobraženega uresničevanja zahtevkov po vzgojnosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti v naši današnji vzgoji in izobraževanju na socialistični samoupravni podlagi.

Vse to pa kaže, kako sporno in nesprejemljivo bi bilo v naši današnji preobrazbi izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja učiteljev iz katerega koli teh vsebnih zahtevkov učiteljevega poklicnega dela oblikovati institucijo določene in posebne družbene pomembnosti oziroma osamosvojene pedagoške profesionalizacije. Učiteljev poklic je namreč danes pri nas treba razdružiti vseh ohranjenih etatiističnih institucionalnih usedlin in zgodovinskih erozijskih nanosov ter ga na novo z ustrezno znanstveno fundacijo funkcionalno podružbiti za vzgojno-izobraževalno delo v samoupravljanju in z njim.

Po vsem navedenem je torej povsem razvidno, da nihče ne izganja in ne izriva na obrobje našega vzgojno-izobraževalnega dela nekaterih novih šolskih predmetov, ki imajo – naj bi imeli – predvsem vzgojno vsebino in vlogo. Gre pa pri tem za vprašanje ustreznosti »posod«, v katerih to »hrano« ponujamo otrokom in mladostnikom v naših šolah. Naša trditev je, da so te posode največkrat povsem napačne. To pa je še dodatni otežujoč problem k osrednjemu, ko določeno novo vzgojno-izobraževalno področje ni podzidano z ustrežno znanostjo.

O tem zadnjem moramo vedeti predvsem naslednje:

1. V vzgojno-izobraževalno delo šol nikakor ni mogoče vnašati vzgojnih vsebin po naših – četudi najboljših in najbolj progresivnih! – željah. Tudi tu so namreč navzoče določene zakonitosti, ki jih nobena naša hotenjskost ne more zaobiti. Ne kaže pozabiti, da je šola zgodovinsko zrasla predvsem iz izobraževalnih prizadevanj. Vzgojna prizadevanja v takšni ali drugačni osamosvojeni oziroma hipostazirani obliki so se vanjo kasneje bolj ali manj dirigirano vnašala. A nikoli niso bila ta prizadevanja kaj prida uspešna za oblikovanje svobodnih in ustvarjalnih ljudi. Izobraževanje pa je ta cilj največkrat dosegalo, saj je izobraževanje, če je resnično neoporečno po vsebini in oblikah, vselej zelo uspešno vzgojno. Vzgoja sama zase pa ni nikoli vzgojnostno neoporečna. Prej vrednostno in vedenjsko zamejvalna, utemeljevalno votla in idejno vódena ter nasilna, če ne sloni na svoji bazi, to je na izobraževanju.

2. Nobena vsebina – tudi še tako napredno vzgojna ne! – ne more postati nesporen vzgojno-izobraževalni program oziroma šolski predmet, če ni izvedena in izoblikovana v pošolano področje tiste znanosti – družboslovje je ob naravoslovju in humanistiki v tem zelo počasno! –, ki sestavlja njegovo bazično podstavo. Ta mu je teoretska in argumentacijska podlaga. Pošolanje slehernega področja znanosti pa je dolgotrajen in zapleten zgodovinski ter pedagoški proces, ki ga ni mogoče preskočiti, pa tudi ne opraviti čez noč, zgolj v določeni skupini ljudi, zagretilih za postavitev nekega novega vzgojnega področja v položaj in vlogo šolskega predmeta v določenem sistemu vzgoje in izobraževanja.

3. Za procesom skolarizacijske transformacije znanosti v šolski predmet pride na vrsto enako zapleten in težak postopek didaktiziranja in metodiziranja tako pošolanega vzgojnega področja. Ta vodi do učnih načrtov in metodičnega vzgojno-izobraževalnega kodeksa, kar mora imeti vsako na novo snujoče se in uvajajoče se vzgojno področje.

4. Torej je v šolsko vzgojno-izobraževalno delo mogoče vsaditi le tisto »novo« vzgojno področje, ki smo ga zidali in oblikovali iz pripadne znanosti. Le-ta pa se pošola šele takrat, ko se pokažeta obča razvojna nujnost in potreba, da njena vsebina in vloga postaneta neodtujljivi sestavini otrokovega, mladostnikovega in odraslevčevega vključevanja in pripravljanja na življenje in delo v družini širšega človeštva, ne le posameznega ožjega družbenega okolja. V tem je namreč pomemben rele za preprečevanje eksploatacije šole in njenih poklicnih (učitelji) ter porabniških (učenci) »subjektov«.

5. Samo tako pošolana znanost lahko poskrbi vsakemu »novemu« vzgojnemu področju ustrežno argumentacijsko gradivo za vrednote, za katere bi radi otroke, mladostnike in odrasle pridobili, ter pedagoško dosegli, da bi jim bile vodila za ravnanje. S tem pa se vsadi v takšno uvajajoče se vzgojno področje nujno potrebna ustrežna izobraževalna sestavina. Vrednosti oziroma vrednote same po sebi

namreč ne morejo nikogar nikoli vzgojno trajneje pridobiti zase ter za ravnanja v svojem duhu in sluhu.

Ne gre pozabiti, da tako zgolj različno vrednostno zasnovana vzgoja vselej teži v institucionalno oblikovanje in potrjevanje, medtem ko je prava in resnična vzgoja tista, ki se utemeljuje in ki raste iz imanentne funkcionalnosti pripadnega izobraževanja z ustrezno razvito znanostjo v svojem izhodišču in v svoji podlagi.

Zaradi tega pa je tudi vsaka vzgoja, ki se uvaja in uresničuje mimo pripadne pošolane znanosti in didaktizacije njenih vzgojno-izobraževalnih vsebin ter metodizacije njenih vzgojno-izobraževalnih oblik in poti, torej zgolj na podlagi nje same, največja negacija zahtevkov vzgojnosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti. Potemtakem največja negacija vsega tistega, kar bi radi dosegli s takšnimi novimi vzgojnimi področji v zavesti in v akciji naših všolanih rodov.

4

Upati je, da bo nemara po povedanem vsem tistem, ki so v zapisu Kakšnega učitelja hočemo »odkrivali« najhujše idejne in ideološke zastranitve, zdaj le malo jasnejša njegova strokovna sporočitev, ki je potemtakem v tem, da mora vsako vzgojno področje kot šolski predmet nujno imeti najprej svojo znanstveno podstavo. To je teoretično utemeljitev v pripadni matični (ne katerikoli drugi »sorodni«!) znanosti, ki ga vsebinsko ali vzgojno-izobraževalno predmetno, to je kurikularno, idejnizacijsko ustrezno konstituira ter utemeljuje in opravičuje ter didaktično in metodično »nosi«.

To velja za izobraževanje ter usposabljanje pripadnih učiteljev. Tudi to mora namreč rasti in počivati na izobraževanju in usposabljanju v določeni takšni »nosilni« znanosti vsakega posameznega vzgojnega (ali izobraževalnega) področja kot šolskega predmeta oziroma kot vzgojno-izobraževalnega programa.

Zaradi tega je treba pri nadaljnjem razvijanju tega vprašanja poudariti, da te in takšne konstitutivne podstave vsakega šolskega predmeta s pretežno izobraževalnimi ali pretežno vzgojnimi nalogami, pa izobraževanja ter usposabljanja učiteljev zanje, ne more enemu ali drugemu vzgojnemu ali izobraževalnemu področju ponuditi nobena gola pragma (delovna, družbena, idejna, ideološka, strokovnjaška, tehnokratska itd.). Enako ne še tako nesporni telos, pa tudi ne zgolj tehne ali le goli vzgojno-izobraževalni praksis.

Vsako prevladujočo vzgojno ali prevladujoče izobraževalno področje, konstituirano v šolski predmet ali v vzgojno-izobraževalni program, mora namreč imeti v sebi razvite in udejanjene vse iste strukturne ravni, kako jih ima – mora imeti – vsaka znanost, to je: logos (teorijo, episteme), empirično raziskovanje, tehne, pragmo in praksis.

Hudo narobe je zaradi tega, kadar je neko vzgojno ali izobraževalno področje kot šolski predmet ali vzgojno-izobraževalni program razvito le na podstavi logosa ali teorije (intelektualizem, elitizem ipd.). Enako ali še huje pa je, če je razvito zgolj na podstavi določenega cilja oziroma telosa (voluntarizem) ali tehne (tehnologizem) v zvezi s katerikoli dobro (nam) poznano pragmo.

Vse isto velja tudi za učiteljsko izobraževanje in usposabljanje: ne more in ne sme rasti le iz ene ali druge zožene in »usmerjene« teleologije ali pragme, temveč mora biti integrativno uresničevano na vseh ravneh, od logosa do praksisa, to je od »glave« do »rok« in narobe.

In kakor velja vse to za uresničevanje vzgojnosti v šolskem vzgojno-izobraže-

valnem delu ter v izobraževanju in usposabljanju učiteljev zanj, velja – mora veljati – tudi za uresničevanje idejnosti z ideološkostjo, pedagoškosti (v pomenu didaktičnosti in metodičnosti!), pa tudi razrednosti. Seveda enako za izobraževanje in usposabljanje učiteljev v vsem tem, da bodo znali in mogli te zahtevke uresničevati v svojem vzgojno-izobraževalnem delu.

To pač zategadelj, ker vsi ti zahtevki (to je vzgojnost, idejnost z ideološkostjo, pedagoškost in razrednost) ne smejo postajati v nakazanem položaju osamosvojeni (institucionalizirani!) cilji, osamosvojeni (institucionalizirani!) programi ali osamosvojene (institucionalizirane) metode, ki služijo določeni dirigirani teleologiji in pragmi ali celo samim sebi, saj morajo služiti edino razvoju konkretne družbe in ustvarjalnemu napredovanju njenega mladega rodu.

Naj še odkrušimo ost morebitnemu očitku, da takšno vnaprejšnje vključevanje pripadne znanosti v utemeljevanje in konstituiranje določenega novega vzgojno-izobraževalnega področja kot šolskega predmeta vodi v (toliko očitani!) nevtralizem.

Da se to lahko zgodi, če se potek tega konstituiranja prekine, ali pri eni ali drugi točki zaustavi, ni mogoče zanikati. Vendar je za otroke, mladostnike in odrasle vseh družb, tudi naše, mnogo bolj nevarna zasužnjujoča ter od vseh vrednosti odtujujoča indoktrinacija, ki je pa vselej zakonit nasledek in nujna posledica pojavnosti, ko določeno novo vzgojno-izobraževalno področje v »obleki« šolskega predmeta snovno, to je vsebinsko, »oblikujeta« in idejno utemeljmeta ali ena ali druga pragma in eden ali drugi, lahko tudi najbolj progresiven in »vzvišen« smoter, cilj (telos).

Zgodovina ponuja na vseh področjih skupnega življenja in dela, torej tudi v vzgoji in izobraževanju, veliko primerov in oslikovitev, kako nobena pragma sama nima pravice in ne sme utemeljevati razvojnega oblikovanja mladih rodov. Kako pa je, ko/če le določeni, še tako napredni, humani itd. cilji oziroma smotri »posvečujejo« eno ali drugo človekovo individualno ali zgodovinsko razvojno prizadevanje in akcijo, je tudi dovolj poznano in izkušeno v preteklosti in v zdanjosti.

Temeljni postulat ob vsem tem namreč je, da nobeno vzgojno-izobraževalno področje kot šolski predmet ne more biti utemeljeno in konstituirano brez pripadne spoznavalno-izobraževalne vsebine in iz nje, boljše, v njej utemeljujočih se imanentnih vrednosti. Tega vsega pa vzgojno-izobraževalnemu programu v okviru šolskega predmeta ne more dati nobena pragma in noben cilj sam zase, temveč le dosežena tematizacijska stopnja pripadne mu znanosti.

Ti dve postavki, to je pragma in cilj, v poteku konstituiranja novih vzgojno-izobraževalnih področij ter njim pripadnih šolskih predmetov gotovo ne smeta – in ne moreta – niti zvito sponirirati niti brezbrizno preskakovati korespondentne znanosti. Ne smeta pa tudi biti iz takšne procesnosti izrivani ali v njej zanikovani, ker je družbeno-razvojno-idejna »vsebnost« prav tako relevantna pri konstituiranju novih vzgojno-izobraževalnih področij v konkretnih skupnostnih razmerah. Le drugo (pragma, cilj) ne sme biti pred prvim ali brez prvega (teorije). A prvo ne brez drugega. Samo v takšni povezanosti je namreč z vsemi navedenimi konstitutivnimi sestavinami mogoče udejanjati v določenem novem vzgojno-izobraževalnem področju potrebno humanistično podzidano vednost, humano idejnost, humanizirajočo ideološkost in socializirajočo razrednost.

Pri vsem tem sta torej red in dialektika stvari ter pojavnosti, ki ju je treba spoštovati in jima slediti tudi v vzgoji in izobraževanju. To zaradi tega, ker ju ni

mogoče nadomeščati z nobeno pragmo in z nobenim, še tako naprednim in posvečenim ciljnostnim voluntarizmom.

5

Za boljše doumetje povednosti in sporočilnosti pričujočega zapisa so slednjič potrebni še naslednji »sklepni sklepi«:

a) Vzgojnost, idejnost, pedagoškost in razrednost kot temeljni vsebni zahtevki postavljanja in uresničevanje slehernega vzgojno-izobraževalnega programa oziroma šolskega predmeta so zgolj gole institucionalne postavke, torej zunaj vsake prave družbene progresivnosti in vzgojno-izobraževalne funkcionalnosti, kadar so formalno osamosvojene imperativnosti, pobudene le iz določene pragme in določene ciljnosti.

b) Isti zahtevki se pojavljajo, začno pojavljati zgolj na ravni institucije oziroma institucionalizma, ko se določen vzgojno-izobraževalni program ali šolski predmet, »tostran« izobraževanja ali »onkraj« njega (pretežno vzgojni program!), začne ustavljati zgolj pri svojem pridobljenem položaju v predmetniku, pri utemeljevanju svoje takšne ali drugačne (znanostne, proizvodjalne, ideološke, reprodukcijske!) potrebnosti in nujnosti bodisi za izobraževanje bodisi za vzgajanje mladega rodu. Torej zgolj pri določeni samopotrjujoči se formalnosti mimo zapolnjevanja, utemeljevanja in razvijanja vzgojno-izobraževalnih programov s pripadno vsebino.

c) Pripadno vsebino more ponuditi vzgojno-izobraževalnemu programu edino znanost. Točneje, vsebinsko razvijanje vzgojno-izobraževalnega programa ali šolskega predmeta vselej poteka iz sestavne celosti ali strukturne totalnosti tiste znanosti, ki mu edina iz svoje tematske in problemske vsebinskosti lahko ponudi in daje ustrezno znanostno podstavo in utemeljevanje ter razvijanje iz nje. To pač zaradi tega, ker noben vzgojno-izobraževalni program oziroma šolski predmet (prednostno izobraževalni ali prednostno vzgojni, če jih že kdo opredeljuje s takšnimi kakovostnimi znaki!) ne more – in ne sme – biti vsajan v vzgojno-izobraževalni sistem mimo te podstave, torej zgolj in iz same izobraževalne, vzgojne, tehnološke, produkcijske, ideološke itd. pobudnosti in voluntarnosti. Le določena znanost kot podstatna občost lahko daje določenemu posebnemu vzgojno-izobraževalnemu programu osnovo, utemeljitev in opravičbo za pojavljanje ter obstajanje v sestavi enega in drugega vzgojno-izobraževalnega predmetnika.

d) Kakor je vsaka znanost, ki utemeljuje in razvija en ali drugi vzgojno-izobraževalni program ali šolski predmet, sestavna celost ali strukturna totalnost teorije, empiričnega raziskovanja, tehnologije, uporabne aplikacije ali pragme in prakse, tako je – in mora biti – tudi vsak vzgojno-izobraževalni program kot kondenzat pripadne znanosti zastavljan, utemeljevan in razvijan na istih sestavnih ravneh vsake znanosti od lógosu do práksisa. Torej ne samo na eni ali drugi izmed njih, npr. samo na z določenim ciljem opredeljevani pragmi (ideološki, proizvodjalni, tehnokratski, družbeno reprodukcijski itn.!).

e) Pomeni, vsak poseben vzgojno-izobraževalni program ali šolski predmet presega sporni institucionalizem svojih nujno vsebnih zahtevkov po vzgojnosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti takrat, ko se začne opredeljevati in utemeljevati v svoji funkcionalno razvijajoči se vsebini. In to se dogaja, če se utemeljuje in razvija iz oziroma na temelju vseh sestavnih ravni svoje obče pripadne zna-

nostne podstave, predvsem ne zgolj pozitivistične, temveč takšne, ki je idejno in vrednostno razodtjujevalna in osvobojevalna!).

f) Vzgojno-izobraževalni program družbenomoralne vzgoje je v naš predmetnik postavljan – kot je znano, ugotavljano! – bolj kot osamosvojena in sebi zadostna ideološko-pragmatična, torej institucionalna postavka. Malo, premalo ali nič pa kot znanostno funkcionalno utemeljevana in razvijana vzgojno-izobraževalna vsebina na/z ravni teorije, empiričnega raziskovanja, didaktične tehnologije, pragmatične metodike in razčlenjevanja vsakdanje vzgojno-izobraževalne prakse.

g) Dokler pa se bo pojavljal pri nas vzgojno-izobraževalni program oziroma šolski predmet družbenomoralna vzgoja je na takšni institucionalni podstavi, malo ali nič pa se ne bo funkcionalno razvijal na/z ravni znanostno pripadnega *lógosa*, *téhne* in *práksisa*, tako dolgo je družbeno in pedagoško nujno treba opozarjati na njegov preveličani oziroma izključujoči institucionalizem ter zahtevati razvijanje njegovega pripadnega, iz znanosti utemeljevanega funkcionalizma. Tega pa lahko pognuza vzgojno-izobraževalnemu programu družbenomoralne vzgoje samo etika, socialistična samoupravna etika!

h) Vse to sestavlja temelj za tiste nosilce racionalne o takšnem izobraževanju in usposabljanju naših učiteljev (posebno za vzgojno-izobraževalni program družbenomoralne vzgoje!), ki bo porok za udejanjanje zahtevkov po vzgojnosti, idejnosti, pedagoškosti in razrednosti v njihovem praktičnem vzgojno-izobraževalnem delu.

To, le to, je bilo tisto strokovno sporočilo in tisto kritično stališče do sklopa teh živih vprašanj, ki je bilo položeno v zapis Kakšnega učitelja hočemo.