

Nasilje vzgoje brez pouka

Violence of education without instruction

Nataša Martinjak

Povzetek

Nataša Martinjak, univ. dipl. soc. ped., Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik, Novi trg 43a, 1240 Kamnik. *Prispevek išče odgovor na vprašanje legitimnosti vzgoje. Obravnava Herbartovo tezo o nasilni vzgoji brez pouka. Ob raziskovanju tega področja se zdi, kot da ves čas hodimo po zelo tankem ledu, ki ga zlahka predremo. V vprašanju legitimnosti se prepletata etična in socialna komponenta, prva v okviru človekovih pravic, druga kot invalidne zvezda stalnica. V iskanju upravičenosti vzgoje (z ali brez pouka) ne moremo ne mimo ene ne mimo druge. Herbart ločuje vzgojo in izobraževanje, izpostavlja pa se pomen njunega enakovrednega razmerja. Dvom v upravičenost lastnega delovanja teži k presežku nasilja. Legitimnost vzgoje brez pouka osmisli vsebina, ki je vzgojiteljev predmet poučevanja in upraviči njegovo delovanje.*

Ključne besede: vzgoja, izobraževanje, legitimnost, etika, vzgojitelj, učitelj

Abstract

This article looks for answers to the question of legitimacy of education. It discusses Herbart's hypothesis regarding violence of education without instruction. While contemplating this issue, it always seems we are walking on a very thin ice which can be easily broken. The question of legitimacy of education has an ethical and a social component, one dealing with human rights, the other promoting constancy. When trying to justify education (with or without instruction) it is impossible to sidestep either. Herbart makes a distinction between upbringing and education, but the question of their equal value remains. Doubting one's actions supports abundance of violence. Education without instruction gains its legitimacy through its topics which are the subject of the teacher's work and its justification.

Key words: *upbringing, education, instruction, ethics, educator, teacher*

1. Vprašanje upravičenosti vzgoje

Razpravam o vzgoji je skupna njena razcepljenost v različne segmente, ki ji določajo koncept in prostor, kjer se dogaja. Vzgoja je hkrati vpeta v polje družbenega in individualnega. Nanjo zremo z dveh vidikov. Ob družbenem ne smemo zanemariti posameznika, ob njem pa je zanemarjanje družbenega sploh nemogoče¹. Poskusi umestiti vzgojo v eno polje se že od nekdaj vedno znajdejo v precepu. Vsaka vzgoja je "socialni odnos in kot tak le utrinek

¹ "Tako se od države narekovana vzgoja na koncu obrne proti državi, medtem ko prava vzgoja, ki se ne meni za državo in se ne uklanja političnim interesom in ki ji sploh ne gre za oblikovanje podredivosti drugim, temveč želi oblikovati posameznika za samega sebe, prav zato najbolje pripravlja za državo, saj bo tako in tako oblikovala različne individualnosti toliko homogeno, da se bodo lahko povezale v letih zrelosti" (Herbart, 1995, str.275).

socialnih razmerij določene socialne celote; je produkt splošnih socialnih odnosov" (Medveš, 1991a, s. 116).

Vezni člen razprav o vzgoji je vedno iskanje odgovora na vprašanje, kaj vzgoja pravzaprav je? Kadar imamo v mislih razcep na družbeno in individualno, je vzgoja "predvsem 'prilagajanje'² k stalnemu iskanju novih form sobivanja" (ibid, s. 117). Spoznanje, da imamo opravka z neoprijemljivim predmetom³, razpravo oteži in hkrati razbremeni. Začne se iskanje odgovorov na vprašanja, ki vzgojo osmislijo.

Bistvo vzgoje se dogodi v odnosu med vzgojiteljem in gojencem. Socialni odnos med njima pa je s stališča družbenega "le sredstvo za realizacijo občnih socialnih odnosov" (ibid, s. 116). Temu se upira zavest, da se gibljemo v območju etičnega. Dejstvo je, da vzgojitelj v javni instituciji ni zavezan le gojencu kot tudi ne le socialnemu. Predvsem pa v svojem delovanju nima prostih rok. Postavlja se vprašanje, kdaj in v imenu česa ima pravico posegati v spontani razvoj otroka? Prvi si je to vprašanje postavil Herbart (Medveš, 1991b), in sicer se sprašuje, "v imenu česa je izboljševanje človeka sploh legitimno" (Medveš, 1991b, s. 214). Zanj je vsaka vzgoja oblika nasilja nad otrokom, ki je sicer v procesu kultiviranja posameznika nujno. Odgovor na vprašanje legitimnosti vzgoje je pravzaprav podlaga za razrešitev vseh nejasnosti, ki se vežejo na vzgojo. V razvoju teorij o vzgoji (Medveš, 2000a) se je vprašanje legitimnosti vedno pojavljalo kot primarno vprašanje in je tako zasedalo mesto pred vsemi drugimi. Do našega stoletja, do sociološkega – znanstvenega obrata, teorije vzgoje ne zanima uresničljivost vzgoje, temveč njena upravičenost. Vzgojitelj je zavezan komponentam legitimnosti, ki so določene glede na etiko in socialni sistem. S tem je dolžan ponuditi protiutež nasilju, na katerega opozarja/kaže vzgoja brez pouka.

Odgovor na vprašanje legitimnosti vzgoje⁴ omisliti vzgojiteljevega prizadevanja, mu dovoli razprave o vzgoji in ga pomiri v negotovosti glede njegovega delovanja tako v smislu

² Medveš (1991a) tu izpostavlja prilagajanje k spreminjanju, ki je na polju družbenega ves čas prisotno.

³ Teorija vzgoje je predmet, ki se giblje v problematičnem polju dokazovanja.

⁴ Vprašanje je vsekakor bolj pereče v šoli kot v družini.

pravice kot tudi smotrnosti.

2. Legitimnost nasilja, ki ga v sebi nosi vzgoja

V različnih konceptih (Medveš, 2000a) se legitimne podlage vzgojnega delovanja med seboj razlikujejo. Odgovor na vprašanje, zakaj kot vzgojitelj smem vzgajati, je odvisen od koncepta, iz katerega izhajamo⁵. Zgodovinski razvoj pedagogike pokaže zelo različne poudarke, na katerih je grajena vzgoja in ki se med seboj celo izključujejo. S stališča pedagogike kot znanosti pa ugotavljamo, da je v razvoju pravzaprav vprašanje legitimnosti vzgoje želelo pojasniti izvor vrednot. Gre za vprašanje, ali so te v etiki, družbi, ali jih lahko pojasnimo sami? Cilj vzgoje je internalizacija vrednot. "... Vzgoja se dogodi le, če oseba internalizira duhovne vrednote časa na čustveni, motivacijski in zlasti volitivni ravni" (Medveš, 2000b, s. 91). Ko posameznik sprejme vrednoto kot svojo last, postane ta njegova osebna vrednota, v skladu s katero deluje. "Vprašanje legitimnosti se je od vsega začetka kazalo kot vprašanje etične intencionalnosti" (Medveš, 2000a, s. 189). Miselni model vzgoje se je razvijal v skladu z legitimnostjo vzgojnega delovanja. "Cilj dokazovanja legitimnosti pedagoške intence naj bi bil tisto, kar vzgojno dejavnost razlikuje od drugih oblik družbenega vpliva na ljudi" (ibid). Tako bi se vzgoja ločila od drugih oblik družbene manipulacije in indoktrinacije posameznika. Dejstvo je, da je vpletena v družbeno in da je šola⁶ institucija, ki pomeni možnost družbenega ohranjanja⁷. Socialno je izrednega pomena za vzgojo, vendar sama po sebi ne daje zadovoljivega odgovora na vprašanje legitimnosti. Tega da šele v kombinaciji z etičnim.

Po Herbartu "le ustrezni cilji dajejo legitimnost nasilju, ki ga nosi v sebi vzgoja" (Medveš, 1991b, s. 214). Vendar pa teh ciljev

⁵ Tako je npr. s stališča reformske pedagogike (Medveš, 2000a) otrok legitimna podlaga za vse vzgojno delovanje, saj se ta naslanja na spoznanja psihologije. Pedagogika se je vedno opirala na spoznanja neke druge znanosti in na osnovi te gradila sebe. Tu je izvor nejasnosti o upravičenosti vzgoje.

⁶ S šolo mislimo na vse vzgojno-izobraževalne institucije.

⁷ V zgodovini smo lahko večkrat namesto vzgoji človeka sledili vzgoji državljana.

ne določa posamezni vzgojitelj, ampak morajo izhajati iz trajnih, zgodovinsko stabilnih vrednosti. Cilji upravičujejo vzgajanje. Potemtakem je cilj tisti, s katerim se osmisli klasični izobraževalni ideal. Cilj je tisti, ki omogoča merjenje kakovosti vzgojnega dela, kar pa zveni paradoksalno ob tem, da se gibljemo na težko dokazljivem polju. Prepričani smo tudi, da vzgoje v njenem bistvu ni mogoče meriti. Sam cilj je vprašljiv, saj se s tem, ko je določen, lahko začne izmikati, še posebej, kadar gre za človeka, ki je v svojih odzivih nepredvidljiv. Ciljno vzgajanje postaja vprašljivo tudi s stališča etike. S tem ko se vzgojitelj zaveže vzgojnemu cilju, se odreče etični komponenti legitimnosti. Ob vnaprej določenih ciljnih vzgojitelj ne more upoštevati resničnosti, ker mora biti vse prilagojeno cilju, ki so seveda najvišji možni ideali. To pa pomeni zanemarjati posameznikovo individualnost, s čimer se vzgojitelji današnjega časa praviloma ne bi strinjali. Teorija klasičnega vzgojnega ideala se je (Medveš, 1991b) zlomila v dekadentnem obdobju fin de siècle ob koncu 19. stoletja. "Vse postaja relativno, ko postane jasno, da človeštvo nima nekega vnaprej določenega jamstva za zmago dobrega, ki bi reguliralo zgodovino neodvisno od ljudi in mimo njihovega hotenja" (ibid, s. 216).

Vzgoja se mora nujno ukloniti realnosti "in se odreči temu, da bi človeka vzgajali v skladu z najlepšimi parolami, ki si jih je mogoče izmisliti" (ibid, s. 221). Sprejeti realnost (Medveš, 1991b) danes pomeni sprejeti pluralizem kultur in znanja ter relativnost kot nasprotovanje vsakemu determinizmu, kar je "prelom s šolo ene resnice" (ibid) in daje priznanje pomenu "življenjske konkretnosti" (ibid). Vzgoja je problematična vselej, kadar so (Medveš, 1991b) ideali pomembnejši od stvarnosti, ideja od bivanja, prihodnost od sedanjosti in vera od razuma.

Vzgojni proces je v pomembnosti prehitel vzgojni cilj. Kakovost vzgojnega dela se ne meri s končnim produktom, temveč je odvisna "od forme vzgojnega procesa samega" (ibid, s. 225). Kaže se v odnosu, ki ga vzgojitelj razvije z gojencem. Temu neposrednemu odnosu (Medveš, 1991) je zavezana vzgojiteljeva etika. "Etika kot univerzalna in obča teorija o dobrem osmišlja in opravičuje pedagoško ravnanje" (Medveš, 2000a, s. 190). Vzgoja prispeva k utrjevanju dobrega. Vselej pa se v etiki kažejo socialni vplivi, ki pa v vzgojnem procesu ne smejo indoktrinirati. Da vzgoja ne bi postala sredstvo (Medveš, 2000a) politične indoktrinacije, se mora

oblikovati relativna avtonomija pedagogike, vzgojne institucije in vzgojitelja.

2.1 Etična komponenta legitimnosti vzgoje v okviru človekovih pravic

Pedagogika se je od nekdaj naslanjala na etiko, med njima ves čas obstaja neka zveza. Herbart si je v svojem pedagoškem sistemu zamislil etiko kot "filozofsko disciplino, ki določa vzgoji normative cilje" (Protner, 2000, s. 25). Etična komponenta (Medveš, 1991b) je srž celotne vzgoje. Vzgojitelj ji je zavezan. Pri tem se izpostavlja univerzalno, ki mora biti v vsakem vzgojnem konceptu. To je tisto, kar daje odgovor na vprašanje legitimnosti vzgoje. Pomeni pa, da se vzgoja "nujno naslanja na principe, ki jih lahko v tem prostoru in tem času štejemo za univerzalne" (Medveš, 2000, s. 193). Danes "univerzalnost vzgoje terja preprosto dejstvo, da se mora vsak posameznik pripraviti na bivanjsko različnost kot življenjsko možnost. Sprejeti mora življenjski stil, da vse probleme in konflikte rešuje v njihovi konkretni situacijski logiki, v njihovi raznoterosti in ne z uporabo naučenih vzorcev vedenja ali s sklicevanjem na stalne, trajne zgodovinske vrednote" (Medveš, 1991b, s. 224-225).

Zveza z etiko ne sme (Medveš, 2000a) biti pretrgana, je pa danes drugačna, kot je bila v preteklosti. Vzgojitelj ne sme biti arhaično zavezan nekim vrednotam. Danes je zaveza etiki pogojena z zavezo pravu, v okviru katerega so posebno poglavje človekove oz. otrokove pravice. Te so zapisane in so za vzgojitelja vodilo. Vzgojitelj ne more žrtvovati prava na osnovi etike. Pedagogika ne more biti v nasprotju z zakonom. Ta jo pravzaprav tudi ščiti.

2.2 Socialna komponenta legitimnosti vzgoje kot zvezda stalnica

V povedanem se izraža socialna pogojenost etičnega. Zgodovinsko gledano se že od nekdaj kaže posameznikova razcepljenost med individualnim in družbenim. Priznavanje posameznikove individualnosti ne more mimo vpetosti v socialno življenje. Uspešnost tega življenja pa je pogojena z osvojitvijo

določenih vzorcev.

Ob vzgojo se pogosto postavlja pojem socializacija. V socioloških vrstah se vzgojo razume kot enega od družbenih pojavov, zato se govori o socializaciji. Pedagogiki pa gre ravno za to, da se pojasni, kaj je tisto, kar vzgojo ločuje od drugih vplivanj na posameznika. Vzgoja in socializacija sta dva pojavi, ki ju ne moremo enačiti in metati v isti koš⁸. Res pa je, da ima vzgoja uspešne učinke, kadar je v stiku s socialnim sistemom. V tem primeru se giblje v okviru realnih vrednot. Socializacija je proces integracije v nek socialni sistem in je, nasprotno od vzgoje, nenačrtna in nenamerna. Obrnjena je navzven, k razvoju simbolne, družbene mreže in socialnega vedenja, od katerega je odvisna uspešnost posameznikovega življenja v družbi.

Šole so (Apple, 1992) del države in zato potrebujejo legitimnost. Njihova dejavnost sta vzgoja in izobraževanje, ki morata odgovoriti na vprašanje legitimnosti. Izbor šolskega znanja je bil pogosto socialno determiniran, ob tem pa se postavlja vprašanje, v čigavem interesu⁹ delujejo šole. Apple na ta vprašanja odgovarja ostro, brez ovinkarjenja. "Izobraževanje je globoko vpleteno v kulturno politiko. ... Vedno je del selektivne tradicije, selekcije nekoga, vizije legitimnega znanja neke skupine. ... Če nam je všeč ali ne, diferencialna oblast vdira v samo bistvo kurikuluma, poučevanja in ocenjevanja" (Apple, 1992, s. 121-122). Legitimno znanje je bilo vedno povezano s skupinami, ki so imele oblast. Dokazuje, da se za pedagoškimi utemeljitvami nacionalnega kurikuluma in nacionalnega testiranja skriva ideološki napad, ki je zelo nevaren¹⁰.

Ko beremo Appla, hitro postanemo socialno determinirani, kar ni prav. Sicer pa tudi Medveš (1991a) opozarja, da je zgodovina šolstva že predolga, da bi lahko zaupali temu, da bo šola presegla pragmatično navezanost na trenutne in parcialne ekonomske, politične ter ideološke interese (Medveš, 1991a, s. 108). Posreden dokaz za to je tudi razvoj alternativnega oz. svobodnega šolstva, ki kaže, da se šola ne more umakniti konkretnim zgodovinskim

⁸ Pogosto se ju zaradi medsebojnih prepletanj enači.

⁹ Po Kodelji (1995) je šolska soba bojišče, kjer se odloča, kakšen značaj bo imela družba. Boj za šolo se je tako bil od nekdanj, kajti "šola vzgaja mladino, a čigar je mladina, tega je bodočnost" (Kodelja, 1995, str.68).

¹⁰ Več o tem glej v Apple (1992).

pogojem.

Pluralna kultura ne dovoljuje več enostranskosti in enakosti za vse. Pomen pluralizma se izpostavlja v vseh znanostih, še posebej pa je (Medveš, 1991a) pomemben za humanistiko in tako tudi pedagogiko. Pluralizem je danes človekova pravica in zato ga mora zagotavljati tudi šola. Ni več govor o eni sami resnici. "... v ozadju pluralne kulture in civilizacije je realno razviti le pluralno (duhovno kulturno) javno šolo" (Medveš, 1991b, s. 223). Zahteva se (Medveš, 1991b) nevtralnost javne šole in vzgojitelja v javni šoli, in sicer tako politična kot svetovnonazorska. Vzgojno vplivanje ne sme segati na področje politične usmeritve niti na druga prepričanja.

2.3 Legitimnost vzgoje določa zahteva po nevtralnosti

Vzgojitelj v javni instituciji je v svojem vplivanju omejen. Zakon od njega in javne šole zahteva nevtralnost. Nevtralna šola (Kodelja, 1995) ne sme indoktrinirati niti ne sme imeti nikakršnega predznaka. Spoštuje človekove pravice in poudarja vrednote, ki so skupne različnim tradicijam. Današnja javna šola ter vzgoja in izobraževanje v njej zagotavljajo pluralizem, ki spoštuje človekove pravice. Za vzgojitelja to pomeni, da je zavezan zakonu. S tem ko spoštuje človekove pravice, deluje etično. Legitimnost njegovega delovanja je umeščena v ta okvir. To spoznanje vzgojitelja razbremeni in umesti njegovo delovanje na bolj konkretno polje. Z večjo jasnostjo svojega delovanja postaja tudi bolj avtonomen. Odgovor na vprašanje legitimnosti vzgojitelja odreši iskanja dovoljenj za svoje delovanje v drugih znanostih. Vzgojo pa mora razbremeniti nasilja.

3. Vprašanje legitimnosti vzgoje ločuje vzgojo in izobraževanje¹¹

Vzgoja in izobraževanje sta bistvena pojma pedagogike. Njun pomen pa se je z razvojem neprenehoma spreminjal. Medtem ko je vzgoja težko določljiv pojem, ima izobraževanje pri tem nekoliko

¹¹ Razlike med vzgojo in izobraževanjem glej v Strmčnik (2000).

manj težav. Mogoče mu prav zato pogosto pripisujejo vodilno mesto v pedagogiki. Ob obeh pojmi se še danes srečujemo z dilemami in strokovnjaki znotraj pedagogike še vedno nismo enotnega mnenja, kateri ima večji pomen. Dejstvo je, da sta med seboj povezana, da se prepletata, zato se kaže razmerje med njima kot pomembno. Tudi za iskanje odgovora na vprašanje legitimnosti vzgoje je pomemben pojem izobraževanja, ki je ne le od nekdaj, v primerjavi z vzgojo, bolj opredeljiv, temveč je funkcija šole tudi izobraževanje. Šola ne more le vzgajati, mora tudi izobraževati. V nasprotnem primeru bi se odrekla svoji temeljni ideji in bi posegla v družino.

Ob koncu 18. stoletja je Herbart "razglasil vzgojo, in ne izobraževanje, za temeljno kategorijo svoje pedagogike, obe pa povezuje v "vzgojnem pouku" (Strmčnik, 2000, s. 125). Pouk, utemeljen na znanosti (Medveš, 1991a), je zanj idealna oblika vzgoje. Vzgoja poteka med poukom, vzgajati je možno med podajanjem snovi. Vzgoja naj bi bila afirmirana skozi znanost. Pouk omogoča vzgojo razuma in s tem vzgojo npravnosti. Ta svoj pogled je Herbart utemeljeval s predpostavko, "da je stremljenje k lastni izpolnitvi dano človekovi naravi in človek se ne more upirati vzgojnemu delovanju, ki je skladno z razumom" (Medveš, 1991a, s. 111). Vendar je zgodovinski razvoj vzgojnih konceptov v šoli 19. stoletja pokazal, "da je načelo o vzgoji z znanstvenim poukom začelo postopoma razjedati prvobitno zamisel vzgojnega pouka, katerega cilj naj bi bil oblikovanje na razumu temelječe avtonomnosti subjektivitete subjekta" (ibid). V vsebini šolskega pouka naravoslovje dobi premoč nad humanistiko, diskurzivno znanstveno mišljenje začne prodirati v pouk in poznavanje pozitivnih podatkov postane pomembnejše od vednosti. Herbartova ideja o vzgojnosti pouka se ni ohranila.

Premoč dobi Humboldtov koncept, ki daje večji pomen izobraževanju. Sprememb ni deležna le vsebina pouka, temveč te prodrejo v jedro same pedagoške teorije, "v pojasnjevanje zakonitosti pouka in končno tudi v pojasnjevanje oziroma postavljanje smotrov vzgajanja" (ibid, s. 112). Humboldt (Protner, 2000) je poskušal uresničiti pedagoške ideje neohumanizma v okviru temeljite reforme šolstva, z namenom zasnovati javni državni šolski sistem.

Hervart, ki je sicer soglašal z nekaterimi temeljnimi predpostavkami neohumanizma, ni videl prihodnosti v reformi javnega šolskega sistema. Dvomil je namreč, da je z javnim šolskim sistemom in njegovo vzgojo mogoče izboljšati družbo. Humboldt

in Herbart sta oba soglašala, da mora biti pedagogika neodvisna od politike in države in da je njena funkcija v popolni individualizaciji vzgoje. Sklepi, ki sta jih iz tega izpeljala, pa se bistveno razlikujejo. Medtem ko si Humboldt prizadeva za javni državni šolski sistem, so po Herbartu šole nepotrebne, "saj ne omogočajo individualne vzgoje, ki je možna samo na domu. Šole so upravičene samo zato, ker ni toliko vzgojiteljev, kot je učencev. Če vzgojitelj v šoli predvsem poučuje, potem šole delujejo popolnoma nasprotno kot vzgoja" (Protner, 2000, s. 25).

Herbart jasno ločuje vzgojo in izobraževanje kot praksi, ki ne potekata na istem področju, temveč ena pripada zasebnemu, druga javnemu. Vzgoja pripada družini, izobraževanje šoli. Kljub temu javni šoli ni v celoti odrekel vzgojne funkcije.

Hkrati je pedagogiko utemeljil kot znanost in s tem preprečil možnost indoktrinacije v javni šoli. Od vzgojitelja (učitelja) zahteva, da njegovo delo temelji na pedagogiki kot znanosti. Pedagoška teorija mu ne daje le pozitivnih smernic za delo, ampak zahteva tudi kritično refleksijo njegovega vzgojnega delovanja. S tem je "možnost vzgoje teoretično pojasnjena in glede na spremenljivost pogojev predstavljena z omejitvami" (Herbart, v Protner, 2000, s. 26). S preučevanjem same sebe pedagogika odkriva področje lastnega delovanja, vzgojitelj pa si z refleksijo svojega dela odgovarja na vprašanje legitimnosti.

3.1 Pomen enakovrednega razmerja med vzgojo in izobraževanjem

Ločevanje vzgoje in izobraževanja (Strmčnik, 1999) je vselej nagnilo tehtnico v prid enemu ali drugemu. Prednost vzgoje je bila v preteklosti pogojena s socialno diskriminacijo. S to so se tesno povezovali tudi ideološki in svetovnonazorski razlogi. Tako smo bili tudi mi priče ideološkim šolam, katerih namen je bil indoktrinirati cele generacije otrok. Na precenjevanje vzgojne funkcije šole je vplival tudi filozofsko-pedagoški vzgojni optimizem oziroma utopizem, ki je bil opazen predvsem v povojnem času. Prednost vzgoje pred izobraževanjem se "v vsakokratni družbeni hierarhiji institucij kaže kot premoč institucij 'pripadnosti' nad institucijami 'kričnega razuma'" (Medveš, 1991a, s. 107). Danes podcenjevanja

izobraževanja na račun vzgoje niso več tako izrazita.

Nasprotna so zavzemanja za izobraževanje kot edino določilnico šole, ki sama zadostuje za obstoj šole. Izobraževanje je po tej logiki v šoli nujno, vzgoja pa je le možna. Slednja se izpostavlja kot "bistveno drugotno stanje" (Šebart, v Strmčnik, 1999, s. 82). Res je, da so (Redel, v Strmčnik, 1999) bile šole prvotno ustvarjene kot ustanove za učenje. Vendar pa otroci, ki jih obiskujejo, ne pridejo v šolo le s kognitivnim področjem svoje osebnosti. V razredu ne razvijajo le intelekta, ampak tudi druga področja svoje osebnosti, čemer se ne moremo izogniti. Zato šola ne more biti izobraževalno determinirana. "Brez vzgoje ni sodobne šole. Dejstvo, da je šola za vzgajanje šibko usposobljena, je te obveznosti in odgovornosti ne razbremeni" (Strmčnik, 1999, s. 84). Konflikt med institucijami pripadnosti in institucijami kritičnega razuma (Medveš, 1991a) je stalen in trajen v zgodovini šolskih institucij. "Tisto, kar daje legitimnost vzgojni funkciji javne šole, je prav 'razrešitev' tega konflikta v družbi. Ta razrešitev pa nikoli ne more biti kompromis ali dialektični spoj vzgajanja in izobraževanja, temveč je lahko kvečjemu žrtvovanje enega na račun drugega" (Medveš, 1991a, s. 107).

Danes se nagibamo, kljub opozorilu, k nedelitvi vzgoje in izobraževanja na dve ločeni polji. Šoli ne moremo odvzeti vzgojne funkcije, kljub temu, da je njena primarna naloga izobraževanje, ki pa ne poteka mimo vzgajanja. Vzgojnost pouka je (Strmčnik, 1999) pogoj uspešnega poučevanja. Vendar šola redko dovolj upošteva enotnost vzgajanja in izobraževanja. Strmčnik navaja več vzrokov, zakaj je tako. Kot prvega izpostavlja dilemo, ali učitelj sploh sme vzgajati? Dilemo razumemo kot vprašanje legitimnosti in je kot tako na mestu. Dokler učitelj ne ve, v imenu česa sme vzgajati, pa kljub temu to počne, so njegova dejanja vprašljiva. Drugi vzrok je prepostavka učiteljev, da je vzgoja anticipirana že v pojmih poučevanje in učenje. Vendar pa intelektualnega in moralnega učenja ni mogoče istovetiti in vzgojno delovanje je povezano z dodatnim prizadevanjem. Napor, ki ga zahteva vzgojna funkcija pouka, je naveden kot tretji vzrok, zakaj se ji učitelji radi izognejo. Ta je namreč strokovno mnogo zahtevnejša kot golo izobraževanje.

Vzgoja in izobraževanje se prepletata. V šoli je to začaran krog, znotraj katerega lahko odkrivamo vzroke za dileme, ki nastajajo v primerih, kadar gre za prioriteto enega na račun drugega. Vzgoja in

izobraževanje sta "sočasna, enakovredna in enako pomembna" (ibid s. 86).

"Če glave niso prebujene, ne morejo biti krepostne" (Herbart, v ibid). Po Herbartu je vzgoja brez pouka nasilje. "Toda če je racionalna učna vsebina podlaga vzgajanju, še ne pomeni, da bi smela biti vzgoja za šolo in pouk v podrejenem stanju, njeni cilji pa neobvezni" (ibid). Otroci se lahko najbolj nevsiljivo vzgajajo prek pouka, vendar le, če učitelj vidi povezave med vzgojo in izobraževanjem ter jih zna udeležiti¹².

V moderni šoli lahko namerno razvijamo le kognitivno raven posameznika, na emotivno in volitivno raven šola nima pravice posegati, razen v skladu z načelom pravičnosti. "Pomembno je, da javna šola vsakemu otroku v procesu diferencirane¹³ komunikacije posreduje to intelektualno izkustvo, da mu razvije sposobnost moralnega razsojanja in ga uči, da svoje afektivno moralno delovanje podreja racionalni moralni presoji" (Medveš, 2000a, s. 195). Javna šola si mora prizadevati za uresničitev vseh ciljnih ravni in sicer "kognitivne (spoznavanje), volitivne (hotenje) in akcijske (ravnanje)" (ibid). Prvo raven "kot sposobnost moralne presoje, odločanje med različnimi vrednotami v konkretni življenjski situaciji, predvidevanje posledic lastnega ravnanja" (prav tam), pa je dolžna doseči. "To je minimalni standard prispevka šole k moralni oblikovanosti vsakega učenca. To učitelja zavezuje, da otroke sooča

¹² Zahtevnost vzgoje terja temeljito usposobljene učitelje, predvsem v pogledu (Strmčnik, 1999):

- zavedanja, da je vzgojna funkcija šole in pouka enakovredna izobraževanju,
- zmožnosti videti v učni vsebini tudi vrednote in jih znati operacionalizirati,
- reševanja vzgojnih problemov, ki izhajajo iz tehnološko pragmatičnih vprašanj pouka, zlasti pri uvajanju neosebne učne tehnologije,
- razvijanja vzgojnega znanja, mišljenja in sposobnosti (pedagoške logike) ter vzgojnih operativnih modelov in postopkov,
- skrbi za oblikovanje učiteljeve osebnosti.

¹³ "Diferencirana moralna komunikacija pomeni zahtevo po konkretni vrednostni usmerjenosti učitelja pri reševanju konfliktov v medosebnih odnosih ter osebnih težav v šoli.... Komunikacija je diferencirana zato, ker je usmerjena k obćim principom in 'diferencirano' zavraća druge možne rešitve" (Medveš, 2000a, str.195).

z vrednotami v svoji vzgojni praksi¹⁴ in jih od začetka šolanja navaja na moralno komunikacijo" (ibid).

Izpostavlja se pomen enakovrednega razmerja med vzgojo in izobraževanjem. Kognitivna raven je osnova za razvoj ostalih dveh. Emotivna in volitivna raven pa sta motor za razvoj kognitivnega. "Izobraževanje je posredovanje/privzemanje kulture, vzgoja pa proces, ki se dogaja v izobraževanju, ko učitelj zagotovi, da se poleg (prek) intelekta oblikujejo tudi čustva, motivi in volja, s tem da prek ustreznega doživetja omogoča transformacijo kulturnih vrednot (objektivnega duha časa) v osebne vrednote (subjektivni duh)" (Medveš, 2000b, s. 91). Vzgoja in izobraževanje hodita z roko v roki. Tezo, da sta neločljivo povezana v pouku, najdemo (Medveš, 2000b) v vseh pedagoških smereh že v začetku 20. stoletja. V šoli "naj ne bi bilo ne predmeta ne učitelja ne dejavnosti, ki bi bili namenjeni samo vzgoji. V šoli poteka vzgoja pri pouku" (ibid, s. 88). V tem primeru je legitimna. "Vzgoja v šoli je legitimna, kolikor je včlenjena v prakso delovnega procesa, ki jo opredeljuje, to pa je proces prenosa znanj in spretnosti" (Pavlović, 2000, s. 184).

4. Vzgoja brez pouka

Vsaka vzgoja brez pouka je nasilje, zato naj se dogaja v okviru pouka, pravi Herbart. "... Samo izobraževalna funkcija (oziroma izobraževalni cilji) daje(jo) pravico poseganja v posameznikov razvoj" (Medveš, 1991b, s. 223). Javna šola si mora prizadevati za uresničitev tako kognitivne, volitivne in akcijske ravni, vendar le prvo lahko namerno razvijamo. Pri tem se pojavlja dvom v delovanje socialnega pedagoga, saj ta ne deluje le, kadar gre za primanjkljaje na tem področju in se zato teži k razvijanju drugih, močnejših področij, temveč praviloma deluje prek drugih dveh ravni. Socialni pedagog je praviloma zaposlen na delovnih mestih, ki mu ne omogočajo poučevanja enega predmeta, tako kot to velja za klasičnega učitelja. Socialni pedagog je strokovnjak, ki vzgaja, vendar le redko med poukom. Po vsem spoznanem, v tem primeru

¹⁴ "Šola (podobno kot družina) vrednot ne more učiti drugače kot v svoji vsakodnevni praksi ..., v svojem skupinskem in kooperativnem delovnem procesu ..." (Pavlović, 2000, str.183).

njegovo delovanje ni več legitimno. Po Herbartu vsak, ki vzgaja brez pouka, izvaja nasilje. Nasilje pa še nikoli ni dobilo legitimnosti.

V vzgojno-izobraževalnih zavodih so pogoste nejasnosti o tem, kaj ima prednost, izobraževanje ali vzgoja. Pogosto opažamo pretirano poudarjanje izobraževanja v odnosu do vzgoje. Po Medvešu (1991b) je v takem primeru izhodiščna in primarna funkcija zavoda izobraževalna. Kodelja (1995) namesto nasprotovanja vzgoji izpostavi tudi možnost zavzemanja za izobraževalni koncept šole. Kar pomeni, da je šola predvsem kraj izobraževanja, šele nato prostor vzgoje. Tudi Medveš (1991b) meni, da je šola vsebinsko usmerjena k določenemu konceptu izobrazbe in ne k določenemu konceptu vzgoje. Izobraževalni koncept šole "izhaja iz samega bistva šole. Izobraževanje je za šolo kot šolo primarno, saj šola, ki ne izobražuje, ni šola, ampak nekaj drugega. Če bi namreč šola samo vzgajala, ne bi bila šola, ampak (pre)vzgojni zavod" (Kodelja, 1995, s. 125-126). Med zavodi je šola je le ena od enot. Kar pomeni, da ne le, da izobražuje, vzgoja ni niti njena prioriteta. Je vzgojno-izobraževalna institucija, vendar njena vzgojna funkcija ne izhaja nujno iz izobraževanja. Tudi, vendar to ni nujno (Kodelja, 1995), saj lahko vzgaja tudi z delom, terapevtskimi tehnikami, ipd.

V klasični šoli ena oseba združuje dve funkciji, učitelj poučuje in vzgaja. Situacija v zavodih pa spominja (Kodelja, 1995) na helenistične osnovne oziroma začetne šole. Takratni učitelj ni bil zadolžen za vzgojo v strogem pomenu besede, ampak zgolj za specializirano področje poučevanja, za to, da je naučil otroke brati. Vzgoja ni bila v domeni učitelja, "ampak v domeni staršev oz. njihovega sužnja, pedagoga (paidagogos) – ki je imel nalogo peljati gospodarjevega otroka v šolo, ga pri tem nenehno nadzorovati in varovati pred kakršnimikoli nevarnostmi, ga učiti lepega vedenja in moralnih idealov" (Kodelja, 1995, s. 123). Vzgoja je bila v svojem bistvu moralno oblikovanje otrokovega značaja in načina življenja. Ugotavljamo, da je vzgojno polje tam, kjer ni pouka, na nek način nejasno in so njegove meje zabrisane. Prestop meje legitimnega je ves čas pod vprašajem. Ta se pojavlja prav zaradi drugačne forme, ki se ne skriva za poukom. Nemir, ki ga vzgojitelji ob tem doživljamo, lahko pomirimo z opredelitvijo tega, kar delamo.

Hervart se je zavzemal za "uveljavljanje profesionalnih vzgojiteljev, ki imajo za ta poklic posebne kvalifikacije in se z njimi istovetijo" (Protner, 2000, s. 25). Kvalifikacijo opredeljuje z

znanstveno izobraženostjo v povezavi s posebnimi osebnostnimi lastnostmi. Vzgojitelj naj bi deloval kot hišni učitelj, ki bi bil odgovoren za enega ali dva otroke. "... vzgoja ne more delovati kot v kakšni tovarni – ukvarjati se mora z vsakim posameznikom" (Herbart, 1995, s. 275-276). Umetnosti vzgoje ni nikoli nihče resnično razumel, zato potrebujemo umetnika vzgoje. Protner (2000) poudarja, da je funkcija vzgojitelja po Herbartu ostala alternativa, o kateri je tudi danes še vredno razmišljati. Herbart je (Protner, 1995, Herbart, 1995) na osnovi svojih idej razvil model, ki bi združeval javno in domačo vzgojo in s tem dosegel najvišje vzgojne in izobraževalne učinke. Vsako mesto naj bi imelo vzgojitelje (tako kot zdravnike), ki bi redno obiskovali domove in tako bi lahko skrbel za otroke večih družin hkrati. Takšen vzgojitelj bi obiskoval dom, v katerem bi našel delo. Vzgojitelj bi odrejal zaposlitev, učenje in izhode gojencev doma in v javni šoli. Na podlagi individualnega programa bi za vsakega učenca določal vsebino učnega programa. Prednosti, ki jih ob tem modelu navaja so sledeče: kvalitetnejši pouk, ker bi bili učenci bolje pripravljene in motivirani, učitelji bi se lahko posvetili poučevanju, ker bi pedagoške probleme reševali domači vzgojitelji; vzgojitelji bi s svojim delovanjem vplivali na bolj odgovorno ravnanje staršev. Herbartova ideja vzdrži primerjavo z delovnim mestom socialnega pedagoga vzgojitelja.

Razlike med vzgojo in izobraževanjem ne smejo voditi v ločevanje med njima. Kajti njuno prepletanje zahteva, da hodita z roko v roki. To želimo tudi vzgoji in izobraževanju v zavodih, ki le tako lahko vsakemu gojencu dajo dobro popotnico za življenje. Razvite sposobnosti moralnega razsojanja pripomorejo, da se uporabniki socialno pedagoških uslug uspešneje vključujejo v družbo, ko zapustijo vzgojno-izobraževalne zavode, delovanje osebja pa s to popotnico ostaja v mejah legitimnosti.

5. Nasilju oporeka vsebina

Razprave o vzgoji so vedno vprašljive, pa najsi poskušajo osmisлити vzgojo v celoti ali se dotikajo njenih posameznih delov. Podlaga za razprave pa je odgovor na vprašanje legitimnosti vzgoje. Do odgovora ni moč enostavno priti, verjetno prav zaradi nejasnosti, ki spremljajo vzgojo. Odgovornost vzgojitelja je, da ga kljub vsemu

poišče. To od njega zahteva stroka, ki je neizprosna. Če uspe zadovoljiti njej, postavlja predenj nove zahteve okolica. Potem pa je tu še njegova vest, ki ga vedno znova dela nemirnega. Ni nujno, da ga odgovor na vprašanje legitimnosti pomiri, vsekakor pa osmisli njegova prizadevanja in prispeva k večji avtonomnosti. Pojavljajo se nova vprašanja, ki zahtevajo nove odgovore. Vmesno spoznanje, h kateremu je prispeval Herbart s tezo o nasilni vzgoji brez pouka, je vzbudilo dvom v naše delovanje. Z drezanjem v osje gnezdo ugotavljamo, da se bistvo ne skriva v pouku, temveč v predmetu, prek katerega se vzgoja izvaja. Pouk sicer pomeni formo, vendar se izpostavlja tudi vsebina. Vzgoja sama je prej forma kot vsebina. Tako kot ima učitelj predmet svojega poučevanja, ga potrebuje tudi socialni pedagog vzgojitelj. Potrebuje vsebine, prek katerih se vzgoja lahko dogaja. Te so lastne vsakemu vzgojitelju, tako kot je učitelju lasten predmet, ki ga poučuje. Vsebina je tista, zaradi katere je tudi vzgoja brez pouka legitimna. Do priznanja vsebini nas je privedlo nasprotovanje Herbartovi tezi, saj bi njeno sprejetje pomenilo izničenje bistvenega, v kar verjamemo. In sicer: vzgoja brez pouka je še kako možna in je nasilna ravno toliko, kot je nesprejeta. Vsebine, prek katerih vzgojitelj deluje, so tiste, ki osmislijo njegovo delovanje, mu dajo priznanje in razbremenijo nasilja.

6. Literatura

Apple M.W. (1992). Šola, učitelj, oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Herbart J. F. (1995). O vzgoji pod javnim vplivom. *Sodobna pedagogika, vol. 46, št. 5-6, str. 274-279.*

Kodelja Z. (1995). Laična šola pro et contra. Ljubljana: MK.

Medveš Z. (1991a). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1.del). *Sodobna pedagogika, vol. 40, št. 3-4, str.101-117.*

Medveš Z. (1991b). Pedagoška etika in koncept vzgoje (2.del). *Sodobna pedagogika, vol. 40, št. 5-6, str.213-226.*

Medveš Z. (2000a). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika, vol. 51, št. 1, str.186-197.*

Medveš Z. (2000b). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika, vol. 51, št. 5, str.84-107.*

Pavlović Z. (2000). Je vzgoja v (javni) šoli legitimna? Kakšna Vzgoja?. *Sodobna pedagogika*, vol. 51, št. 1, str.178-185.

Protner E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev*. Nova Gorica: Educa.

Strmčnik F. (1999). Vzgoja mora ostati enkovredna funkcija šole. *Sodobna pedagogika*, vol. 50, št. 5, str.76-93.

Strmčnik F. (2000). Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije (1.del). *Sodobna pedagogika*, vol. 51, št. 2, str.122-136.

Pregledni znanstveni članek, prejet decembra 2001.

