

Protislovno zastavljanje in realiziranje ciljev

BOGOMIR NOVAK

1. BIPOLARNA STRUKTURA CILJA

V tem zapisu obravnavamo probleme prevajanja družbenih in vzgojno-izobraževalnih ciljev iz teorije v prakso, iz onostranstva najstva v tostranstvo dejanskosti. Pri realizaciji se spreminja tudi zastavljeni cilj. Opredelevitev cilja nosi to protislovje v sebi. Če občan v nastajajoči civilni družbi to počne, je v nevarnosti, da tako kot Feuerbach pozabi opraviti še glavno stvar: historično-materialistično kritizirati cilje, ki izhajajo iz sprevrnjene zavesti kot izraza sprevrnjene dejanskosti, kot je opozoril Marx v 4. tezi o Feuerbachu s tezo, da "mora potem, ko je bila pozemska družina odkrita kot skrivnost svete družine, prva sama biti teoretično kritizirana in praktično revolucionirana" (Marx-Engels, 1971; 361).

Ne gre samo za to, da bi bila kritika 'posvetne družine' pogoj kritike svete družine. Za razliko od sestopanja z nebes na zemljo vstopa Marx z zemlje v nebesa. Gre za revolucioniranje posvetne osnove, ki je protislovno razklana v sebi in zato iz sebe poraja samoodtujitev v obliki različnih iluzij. Zato ni samo potrebno ugotoviti, da partije, birokracija, država, cerkev itd. postavljajo cilje, bolj pomembno je ugotoviti, da te instance izhajajo iz protislovne posvetne osnove. Dokler bo tako, družina ne bo mogla biti izvor in stekališče avtentičnih, humanih ciljev. Pri tem pa ne gre samo za družino kot prvo vzgojno instanco, ampak tudi za vse nadaljnje. Ni dovolj, da se institucionalno etabliirajo drugačni cilji, ki se skušajo realizirati po istih odtujenih mehanizmi, ampak je potrebno demontirati odtujene mehanizme. Problem je v tem, da se brez principa skladnosti sredstev in ciljev ne da zamisliti nobene realizacije, sam proces realiziranja pa ostaja na ravni individualnega in družbenega ali individualnega eksperimenta. Princip skladnosti ne more izključiti praktičnih zmot pri identificiranju sredstev in ciljev ter pri prehajanju in celo sprevračanju enih v druge.

Morda bomo lažje presodili današnje težave pri realiziranju ciljev, če si ogledamo, kaj je prvotno pomenil termin cilj. Etimološka analiza termina 'cilj' kaže na to, da je (vzgojni) proces že od začetka razpet med moč in nemoč, pogum in strah, premoženje in revščino. Pri starogrških filozofov najdemo zasnovo za komunikacijsko-dialoško pojmovanje vzgoje. Grški termin 'telos', ki izhaja iz besede 'queles' s korenem 'quel', pomeni 'vrteti'. Prvotno pomeni: izvršitev, višek, konec, smrt (Dokler, 1915; 52). Človek kot mera vseh stvari je končno, ciljno, smrtno bitje. Starogrški izraz 'metron' ne pomeni samo mere, ampak tudi cilj (Senc, 1988; 607). Stari Grki niso poznali

onostranskih ciljev. S krščanstvom pa nastane ločnica med tostranstvom in onostranstvom, ki se je v srednjem veku še zaostрила, v novem veku pa je zaradi uveljavljanja moči znanosti in tehnike postala premična. Premična meja med svetim in profanim se kaže prav v tem, da se cilji pretvarjajo iz tostranstva v onostranstvo in spet nazaj, iz dosegljivosti v nedosegljivost, in obratno. Vse se vrti okoli cilja. Pravimo, da je človek cilj sam sebi. Toda človek ne more biti lastno sonce, če ni tudi lastna senca. Zato je prisotni človek hkrati tudi odsotni človek. Danes ciljno-vrednotna praznina ne pomeni samo odsotnosti človeka in odsotnosti boga (kar je poznano že v srednjem veku), ampak še prej smrt obeh.

Človek se je v 20. stol. še globlje odtujil kot v 19. stol., kar v navezi na 4. tezo pomeni, da je posvetna družina ostala skrivnost. Človek 'se ni vrnil domov' in ne hodi vzravnano (Bloch). Družina je še bolj instrumentalizirana kot servis družbe v procesu podružbljanja. Cilji, ki jih postavljajo tako inštumentalizirane inštitucije (družina je samo ena izmed njih), so tudi instrumentalizirani. Sredstvenje ciljev se pojavi hkrati z njihovo institucionalizacijo. Odtod izhaja narcistična kultura (Lasch, 1986). Človek si v vlogi arhitekta zamišlja cilje kot že dosežene, vendar mora upoštevati Blochov 'še ne biti', ki ga opozarja pred nevarnostjo 'preskoka od realnega k idealnemu' in pred nekritičnostjo tako do postavljanja ciljev kot do njihove realizacije. V navidezni skladnosti sredstev in ciljev je ravno človekova največja omama in samoprevara. Negativiteta ciljev je tisto, na kar najmanj mislimo. Zato ni čudno, da smo toliko časa ohranjali mit prosvetljenstva o harmonični osebnosti. Avtonomija osebnosti je vedno družbeno posredovano heteronomna. Potemtakem gre za posredovano (sredstveno-oktroirano) enotnost nasprotij v osebnosti ali metaforično-prometejstvo na prokrustovski način.

Prav tostranska protislovja legitimirajo razmišljanje o onostranskosti. Vemo, da je naše spoznanje in obvladanje sveta omejeno. Ideali so postavljeni po tem, kar človek je, in po tem, kar ni, a si želi biti. Ideali ne obstajajo že samo zato, ker si jih človek zamišlja brez realnih pogojev realizacije. V tem primeru tudi učitelj ni v boljšem položaju kot Anselm Canterberški, ki je menil, da je vsebuje ideja popolnosti že sama v sebi atribut bivanja. Na osnovi teh premis se vprašujemo, če izhaja legitimnost ciljev iz legitimnosti moči. Ker pa je subjektov več, nastane vprašanje distribucije moči med njimi. Takšna diagnoza odpira tako vprašanje koncepcije (ne)popolnosti kot koncepcije subjekta. Posameznik, ki hoče postati bog, nujno naleti na odpor in na mejo drugega posameznika z enako težnjo. Humani cilji izhajajo iz zavesti o človekovi smrtnosti, ne pa iz nesmrtnosti.

2. GENEZA IDEJE POPOLNOSTI

Ker je 'imitacijska popolnost' trdoživa prvina naše storilnostno naravnane šole, si velja ogledati njeno genezo.¹ Pojem popolnosti smo prevzeli iz antike in srednjega veka. Latinski 'perfectio' je prevod grškega izraza 'teleios'. To pomeni, da nam analiza pojma popolnosti lahko pojasni razliko med antičnim, srednjeveškim in novoveškim razumevanjem cilja. Za Platona je popolno to, kar je v vsakem oziru dobro. Aristotel podaka v Metafiziki tri definicije popolnosti.

¹ Podrobno obdelavo pojma popolnosti glej pri Tatarikiewitzu: Istorija šest pojmov, Beograd, Nolit, 1980, str. 339-358.

1. popolno je to, kar ima vse potrebne ideje,
2. kar ne more biti bolje po svoji vrsti in
3. to, kar je doseglo svoj cilj.

Dvojnost tega pojma se kaže v razliki med prvim pomenom, ki vključuje drugega, ne pa tudi tretjega. Tomaž Akvinski je razlikoval popolnost po substanci in po namenu. Na osnovi te dvojnosti je možnih več teorij:

1. popolnost kot dokončnost, izvršenost do konca,
2. popolnost kot izpolnitev specifičnih

spособnosti, nagnjenj, možnosti. Po svoji teleološki strani je pojem popolnosti relevanten za pojasnjevanje pojmov dela in vzgoje, ker gre za teleološki proces. Na osnovi navedenih različnih opredelitev popolnosti se poraja dilema, ali naj bo človek to, kar že potencialno je, ali to, kar še ni. Ali v vzgoji podrejata obliko procesu ali proces obliki (Vujčić, 1983)? S širjenjem znanja postaja vedno večji problem povezava vseh delov v celoto. Relevanten je ostal sokratski vidik 'učene nevednosti' kot same težnje po znanju, kar pomeni relativno popolnost kot izpolnjevanje znanja, kar pa ni isto kot dodajanje. Kritika današnjega aditivnega permanentnega izobraževanja je pogojena že s starogrško razliko med mnogoznalstvom 'polimatiji' in modrostjo. Pojem popolnosti je v novem veku izgubljal transcendentni smisel, ki se je izražal kot sredstvo za dokazovanje božjega bivanja (Anselm, Descartes) in je ohranil človeško imanentni smisel v smislu človeške popolnosti (npr. moralni zakon pri Kantu). V smislu tostranskega 'imago dei' se še vedno avtokratski režimi predstavljajo pod firmo nujnosti 'imitatio dei' v vlogi 'vzgojiteljev' in 'odrešiteljev' tudi v 20. stoletju. Tehnokracija je postala tako zamenjava za teokracijo. V teh režimih je zlorabljen pojem popolnosti zato, ker preprečuje možnost izboljšave, namesto da bi jo dopustil. Danes še vedno obstajata dve tendenci. Nekateri vidijo popolnost v preteklosti, drugi v prihodnosti, nekateri v naravi, drugi v civilizaciji in kulturi, kot ugotavlja Tatarkiewicz (1980; 339-358). Vprašanje popolnosti nas postavlja pred problem vrednot. Transcendentna popolnost predpostavlja obstoj vrednot po sebi, ki so neodvisne od nas. S kopernikanskim obratom postane pogoj možnosti vrednot človek sam kot avtonomni subjekt, ki priznava le imanentne vrednote. Tako dobiva pojem popolnosti samokritično dimenzijo. Že Avgustin je dejal, da je tostranska popolnost človeku nedostopna, to pa ne izključuje njegove težnje k popolnosti. Pojem popolnosti je omejen tako kot so omejeni pojmi nesvobodne svobode, neustvarjalne ustvarjalnosti. To pomeni, da ti pojmi niso absolutni. Zlorablamo jih, če jih absolutiziramo. Antropologi opredeljujejo človeka kot nedokončano bitje. Človek je tako postal konkurent in rival ne le samemu sebi, ampak tudi drugim živalskim vrstam in bogovom. Problem je v tem, kako kooperativno vzdržuje dinamično ravnotežje s svetom in s samim seboj.

Razlikovati moramo med optimalnim moralnim dejanjem v konkretnih odnosih med človekovimi možnostmi in "absolutnimi dejanji, ki vodijo v razočaranja in pasivizacijo, katere del je ozki hedonizem in dekadenca. Perfekcionizem na eni strani in na drugi strani ozki hedonizem, lažni 'liberalizem', pasivistični materializem in fatalizem se nujno znajdejo skupaj." Absolutna dejanja, ki niso moralna, koreninijo v divinizacijo dela in vodijo do enostranskih škodljivih posledic. Razlikovanje V. Rusa nas ne navaja samo na razlikovanje med človeško možnim in nemogočim, ampak tudi na razlikovanje med perfekcionistično in optimalno vzgojo. Moderni pojem 'popolnosti' ni čist, ker ni nepremične meje med popolnostjo in nepopolnostjo, med že doseženim in še

nedoseženim (nedokončanim). Morbidni perfekcionizem je prav v pristajanju na obstoječe. Ni slučaj, da je Bloch odpiral možnost humanizacije v smislu 'še ne-bití'. Tako družbeni kot vzgojni cilj ne moreta biti dosežena v absolutnem smislu, zato se vzgojne problematike ne da reducirati na formulo 'vse ali nič'. To bi pomenilo omejevanje vzgoje s pojmom 'perfectio prima', po katerem so stvari same na sebi popolne ali pa sploh niso popolne. Za moderno je značilen pojem 'perfectio secunda', tj. popolnost glede na cilj. V tem okviru je vzgoja nedokončano samoizpopolnjevanje, samorealizacija in samo-aktualizacija. Vzgoja ni vrednota sama na sebi, ampak je vrednota glede na zastavljen družbeni cilj, ki določa njeno dvosmerno intencionalnost od družbe k posameniku in od posameznika k družbi. Vzgoja postane vrednota tedaj, kadar človek postane vrednota, kar pomeni, da nezamenljivo postavlja samega sebe. Tomaž Akvinski v *Summa theologica* razlikuje med 'perfectio prima in perfectio secunda'. Po prvi je stvar sama po sebi popolna, po drugi pa le, če se sklada s svojim namenom, ciljem. Če je stvar po sebi v nekem smislu nespoznavna, postane glavni problem za novi vek 'perfectio secunda'. Gre za vprašanje, ali človek odgovarja svojemu namenu in stvari svoji funkciji. Gre tudi za vzajemno zvezo med človekom in naravo ne glede na stvar na sebi v smislu 'perfectio prima'. Glavna ovira za omenjeno smer reševanja je vsiljevanje (ne)določenega absoluta v avtoritarni vlogi, ki onemogoča uveljavljanje subjektivitete (npr. kapital, država, cerkev, stroj). Danes prav tako, kot v času Tomaža Akvinskega, ni dovoljeno zamenjevanje 'perfectio prima' in 'perfectio secunda', ker bi to pomenilo zamenjevanje idolov-svetinj za sveto. V ozadju razlikovanja 'perfectio prima' in 'perfectio secunda' je razlika med možnim bistvom in eksistenco, kar je pokazal tudi Kant pri nemožnosti dokaza o božjem bivanju. Bistveno je, koliko je, koliko se človek dejansko izpopolnjuje, ne pa to, ali je vzgojni smoter ali ideal sam na sebi popoln, kar sicer vodi v dualizem med pedagoško teorijo in prakso in k zagovarjanju nedotakljivosti v nespremenljivosti vzgojnih smotrov. Novoveška zveza med delom in vzgojo je v skupnem cilju izpopolnjevanja zaradi nedokončanosti, ne pa v spreminjanju človekove pomanjkljivosti v njegovo največjo prednost pred ostalo naravo, kot to mislijo nekateri antropologi. Izdelka tudi danes ne moremo misliti brez dovršenega akta, kot je pokazal Aristotel, vendar je postalo torišče človekovega delovanja neomejeno, kot tudi to, da dovršen akt nima več smisla v samem sebi, ampak šele v univerzalnem posredovanju kot univerzalnem procesu.

3. SUBJEKT VZGOJE - SVOBODNI SUBJEKT

Subjektivnost je sila, moč delovanja, objektivnost pa je odpor. Temeljni smisel vzgojnega procesa je krepitev subjektivne moči gojenca, ki je predmet vzgoje. Objekt je ustvarjen, naknaden. Objekt določa meje delovanja subjekta. Bistvo subjekta je v svobodi in v ustvarjalnosti. Izraz 'subjekt vzgoje' je večpomenski. Za učitelja pomeni pozicija subjekta pozicijo strokovno-pedagoške samostojnosti, za učenca pa položaj enakovrednega sodelavca, ki sme spraševati in ima tudi druge pravice (sodelovanje pri oblikovanju učnega načrta, pri načrtovanju učne ure in pri njeni izvedbi, itd.). Objekt kot vis a vis subjekta (podvrženi) ni samo pozitivno konotiran, ampak tudi negativno, ker je potrebno razlikovati med opredmetenjem in odtujevanjem tudi znotraj vzgojnoizobraževalnega procesa. Opredmetenje je nujna sestavina tega procesa,

odtujevanje, zaradi katerega dobi objekt negativno konotacijo, pa je deviantna, izjalovljena. Učitelj in učenec sta istočasno lahko subjekta in objekta (npr. v sokratskem dialogu v obojestransko zadovoljstvo) samo v različnih odnosih ali zaporedno z izmenjavanjem aktivne in pasivne vloge, če je eden izmed njiju objekt, ko je drugi subjekt, in obratno. Kartezijanski subjekt je nedoločen in razdvojen. Meje med subjektom in objektom vzgoje so premične, ker sta oba neločljivo prepletena. Subjekt vzgoje ni identičen z individuom, ker je potrebno šele vedeti, kaj se vsakokrat subjekt(vira). V novi paradigmi gre za to, da je subjekt čim bolj enakovreden z objektom (naravo) in ima tako tudi sam čim manj negativnih konotacij. Pri tem nastane dilema, ali je potrebno subjekt demontirati znanih mehanizmov podrejanja in nadrejanja in tako ločiti vsebino izraza od njegove jezikovne forme, ali pa bo potrebno termin 'subjekt'² opustiti v korist enakovredno-vzajemnih odnosov med ljudmi. Podobno vprašanje si postavimo glede odnosa dela kot hierarhije zamisli oz. načrta in izvršitve zaradi zunanjega, objektivnega cilja do integrativne svobodne dejavnosti. Kaj je v pojmu dela zastarelo in kaj se da retematizirati in vključiti v sodobne aktivnosti?

Na koncu prosvetljenstva kot mita se pokaže breztemeljna neustreznost odnosa med učiteljem-vzgojiteljem in učencem-gojencem po modelu gospodarja in sluga. Ta model onemogoča dvosmerno komunikacijo in dopušča vzgojitelju, da izsiljuje od gojenca priznanje za svoje 'vzgojno delo', s čimer postavlja sebe v vlogo 'gospodarja pomenov' (Lacan) in svoje znanje v vlogo prestižne moči.

V novoveškem družbenem kontekstu postane aktiven in pasivni princip na drugačen način relevantna kot v antiki. Pasivnost in aktivnost nista več značilna za različne lastnosti-kvalitete, ki so akcidentalne in substancialne, ampak za različne dejavnosti-funkcije ljudi, iz katerih te kvalitete izhajajo ali pa tudi ne. Dialektika odčaranja odnosov naturalnih skupnosti v moderni družbi, začaranja, ki ga prinaša moderna, in novega odčaranja v post-modernem, post-industrijskem obdobju itd. je v spoznanju, da je in ni absolutna subjektiviteta stvar sama (v Heglovi in Husserlovi zahtevi). Princip pasivnosti postane v samopostavitvi in samoomejitvi subjekta kot nekakšna taktika zvižanosti uma, podrejen aktivnosti, par pomeni, da je vsak cilj možno načelno doseči zgolj z aktivnostjo. To prepričanje vodi k divinizaciji ciljev, ker se je človek kot subjekt postavil nesamokritično na mesto in v vlogo boga z absolutiziranimi parcialnimi sposobnostmi in dejavnostmi. Človek še ni postal univerzalno bitje v generičnem smislu.

4. ČLOVEK - TELEOLOŠKO BITJE

Človekovo predznanstveno in znanstveno izkustvo o dosegljivosti in nedosegljivosti ciljev je neobhodni pogoj postavljanja ciljev. Čim bolj načrtno si človek cilje postavlja

² Odnos med subjektom in objektom pomeni etimološko odnos med podrejšo (lat. sub-iacere) in podrejenim (lat. ob-iacere). Ta hierarhični odnos subjekta do objekta vzpostavlja tako (odtujeno) delo kot vzgoja v njuni hierarhizirajoči procesualnosti.

Odnose subsumbeije in subordonacije je odkril že Aristotel v metafiziki in logiki, kar pomeni, da je izhajal iz subjekt-objekt odnosa v smislu substance in akcidente. Odnose med ljudmi in stvarmi je presegal po aktivnem-formalnem in pasivnem-materialnem principu, kaj čemu pripada. V novem veku pa si subjekt sam, ki je zaradi samopostavitve v temelj sveta hkrati tudi substanca (lat. pod-stat), formalno določa svojo vsebino kot samostojno, neodvisno suvereno bitje v vseh svojih vlogah: kot privatno bitje, posamezen delavec, član družbene skupnosti-državljan ali član vlade.

in kontrolira proces njihove realizacije, tem bolj postaja subjekt zgodovine. Med najstarejša predznanstvena izkustva spada ugotovitev o ravnotežju naravnih sil, ki jih človek nedejavno dejaven ohranja. V našem času doseže človek samo "izravnoteženo ravnotežje" (Trstenjak, 1969), sedaj pa tudi že celostno usmerjene znanosti (npr. alternativna medicina) izhajajo iz človeka kot psihosomatske celote.

V najstarejšem obdobju človek še ni pripisoval svojemu delu funkcije spreminjanja celotnega sveta. V delu ni utemeljeval bivajočega v celoti. Antična ontoteologija³ pa vsebuje nekatere implicitne prvine za takšno izvedbo v novem veku. Platonova ideja dobrega in Aristotelova entelehija pomenita dovršenost dela in dokončnost cilja. Spoznanje, po katerem je za realizacijo (vzgojnega) cilja potrebna človekova aktivnost, je skupno staremu in novemu veku (npr. Aristotelu in Makarenku). Kot stalna dilema se odpira že strim Grkom vprašanje (mere in meje) ali nezmernosti, ki pa danes spet postaja aktualna, ker človek spoznava, da je izgubil mero in bi si jo rad pridobil. V novem veku pa izhaja ontoteologija iz dela kot produkcijskega procesa, ki ima neskončni cilj-neomejeno rast proizvodnih sil. Dominantna poteza takšne ontoteologije je volja do moči, kot je pokazal Nietzsche, v tej točki se odpira vprašanje, ali je (nad)človek, ki teži po čim večji moči, še teleološko bitje, ali pa to ni več, ker je moč 'onkraj dobrega in zlega', kar pomeni, da so meje med dobrim in zlim zbrisane. Če definiramo teleološkost človeka v smislu njegov zmožnosti postavljanja hierarhije ciljev od najvišjega do najvišjega dobrega, potem znotraj hierarhije moči človek ni (več) teleološko bitje, ker je npr. manager prav tako podrejen svoji organizaciji podjetja, kot je delavec podrejen managerju. Na vprašanje, kaj je osnovno v strukturi sveta, moč dobrega ali "dobro moči", ni mogoče odgovoriti, dokler so meje med dobrim in močjo skrite ali izbrisane. Tudi Husserl predpostavlja v duhovni enotnosti in sorodnosti evropskih narodov princip gospostva, saj razume duhovnost kot energetsko valovanje. Piše o "vrojeni teleologiji evropskega človeka" (Husserl 1989) in o univerzalni enotnosti človeštva, ki jo metaforično primerja z "morjem, v katerem so ljudje, ljudstva nenehno oblikujoči se, prihajajoči in zopet izginjajoči valovi, med katerimi so nekateri bogateje, bolj komplicirano vzvalovani, drugi pa primitivneje" (Husserl, 1989; 10). Različni duhovni liki (evropskega) človeštva so nekakšni idealni tipi tistih družbenih skupin, ki jih ustvarjajo kot 'pozitivne predstave o sebi'. Po mnenju nekaterih si človek doslej še ni postavljajl tako plehkkih, zmaterializiranih (Bloch-pragmatično-kratkoročnih, Fromm-potrošniških, Morin-zaprto ideoloških) ciljev, kot si jih postavlja danes.

Razlikovati je treba eshatološke (poslednje) in relativne cilje. Ciljev vzgoje in izobraževanja ni možno dokončno enoznačno opredeliti. Rezultat je negotov zaradi pluralizma interesov. Enoznačnost izhaja iz paradigme naravoslovnih znanosti. Cilj pojasnimo z odkritjem dejavnikov (tendenc in nasprotnih tendenc), ki vplivajo na njegovo realizacijo ali nerealizacijo, kar nam omogoča točenjšo zakonito predvidevanje. Cilje je možno opredeliti čim natančneje glede na razvojno stopnjo znanstvenih spoznanj. Če se odrečemo znanstvenemu proučevanju ciljev, zapademo političnemu, ideološkemu volontarizmu. Proces realizacije ciljev ni niti zgolj subjektiven niti zgolj objektivni. Cilji so relevantni prav v subjekt-objekt odnosu. Zgolj s subjektivno "dobronamernimi" političnimi odločitvami, ki ne izhajajo iz zakonitosti vzgoje in izobraževanja, dosežemo kaj hitro nepričakovane in nezaželene rezultate.

³ Ontologija je metafizika kot ontologija in teologija, ker izhaja iz filozofskega pojmovanja boga v smislu biti bivajočega.

Cilji se nahajajo med tendencami in antitendencami razvoja. Tako Rothacker na človekovo težnjo po vsestranosti odgovarja, da človek v nobenih kulturah ne more biti vsestranski. Kako je možno razumeti ta ideal med njegovo absolutizacijo in relativizacijo, med motivi samohranitve in motivi samoaktualizacije *cum grano salis* oz. v racionalnem jedru? Ali se res njegova učinkovitost izraža bolj v boju zopet določene razmere, kjer je človek ponižano, izkoriščano in enodimenzionalno bitje, kot pa v boju za 'radost jutrišnjega dne'? To pomeni, da se pri zastavitvi družbenih ciljev izražajo družbena in razredna protislovja. Ena izmed ovir pri realizaciji ciljev je gotovo politični voluntarizem, ki preprečuje zakonito delovanje, ker nismo mogli odpraviti zakonitosti blagovne proizvodnje in tržne menjave (zakon vrednosti), nismo obvladali zapletene dialektike sredstev in ciljev. Cilji, ki so se nam zdeli kot 'na dlani', so začeli razkrivati zapleteno dialektiko med tem, kar je človeku najbližje, in tem, kar mu je najdlje, kar zmore in česar (še) ne zmore, med staro in novo paradigmo itd. Zaradi permanentnega vnašanja zgolj parcialnih sprememb v družbeni in še posebej v šolski sistem, so se cilji sprevračali v svoje nasprotje. Politični dokumenti in vzgojno-izobraževalni programi skušajo približati cilje, ki se nam sproti oddaljujejo v neko ločeno prihodnost drugečnega. Ciljev nismo postavljali v skladu z našim načinom (ne)kritičnega mišljenja in ekstenzivnega, razdrobljenega dela, ampak bolj kot idealno dopolnitev. Zato nismo znali in mogli ustvariti pogojev za samorealizacijo človeka v naših specifičnih razmerah. Formulacije ciljev 'bolehajo' na abstraktni splošnosti, formalnosti in neoperativnosti. Naša napaka je bila v tem, da smo hoteli globalne spremembe družbe izvesti iz parcialnih vidikov kot delne inovacije. Dober primer za to tezo je zakon o usmerjenem izobraževanju.

5. USMERJENO IZOBRAŽEVANJE

Usmerjeno izobraževanje je bilo zamišljeno kot del širše družbene reforme na osnovi ocene, da šola ni povezana s proizvodnim delom. Vzgojni smoter je bil tudi že pred usmerjenim izobraževanjem enoten. Po konceptiji usmerjenega izobraževanja se mora uresničevati v vseh vrstah VIP-ov ter v vseh oblikah in na vseh ravneh usmerjenega izobraževanja (ZUI, 1983; 9).

Iz določb v zakonu o usmerjenem izobraževanju (1983) sledi, da opredeljuje osebnost njen odnos do dela. "Temeljni družbeni smoter usmerjenega izobraževanja je oblikovati svobodno, odgovorno vsestransko osebnost v socialistični samoupravni družbi. Usmerjeno izobraževanje uresničuje temeljni družbeni smoter na podlagi dosežkov sodobne znanosti, marksizma kot znanstvene teorije in revolucionarne prakse delavskega razreda, samoupravljanja kot temeljnega družbenega odnosa ... s tem, da razvija odnos do dela kot temeljne vrednote, do družbene lastnine ter delovne in druge ustvarjalne sposobnosti in navade ..." (ZUI, 1983; 7). Zakon predpostavlja, da posameznik z ustvarjalnim odnosom do dela razvija svojo osebnost, ker je le ustvarjalno delo lahko temeljna vrednota v "ustvarjalni vlogi človeka v materialni in duhovni proizvodnji" (3. člen). Predpostavlja tudi, da pri nas ustvarjalno delo za vsakogar že obstaja. Vendar oblike prevladujočega industrijskega dela ne morejo oblikovati zrele osebnosti.

Problem je v tem, da postavke, na katerih zakon utemeljuje ustvarjalno vlogo človeka, niso vzdržale zgodovinske preizkušnje. Cilje smo si postavljali previsoko za vse, premalo načrtno in operativno. Nismo poznali etapnih ciljev, zato tudi nismo znali

povezovati kratkoročnih in daljnoročnih ciljev, pač pa smo pogosto reducirali daljnoročne na kratkoročne po uhojenih bližnicah. Tako je tudi v praksi nastala zamenjava ustvarjalnega ne neustvarjalnega dela. Pogoji za ustvarjalno delo so subjektivni (veselje, motiviranost, delo kot življenjska potreba in ne kot nuja, uporaba višjih psihičnih sposobnosti in inovativnega znanja) in objektivni (visoka tehnologija kot proizvodno sredstvo, investiranje v človeški kapital-znanje, skupinsko delo, visokokvalificirani kadri, visoke materialne in moralne stimulacije delavcev, sodobna organizacija in upravljanje dela, učenje kot predhodnik konkurenčnosti, podjetnost itd.). Iz teh kriterijev je razvidno, da smo vzgojnoizobraževalne cilje postavili na napačne temelje - na obstoječi značaj dela, ne pa na celostno spremenjeni, ker ta pri nas še ne obstaja. Prehitevanje možnosti zgodovinskega razvoja se je pokazalo kot zaostajanje. Podobno kot je Marx očital Heglu, da ne vidi negativne strani dela, ampak samo pozitivno, bi to lahko očital tudi našim institucijam. Tako cilj osvoboditve dela postane sredstvo ideološke podpore pozitivizma dela.

6. BLOCHOVA TEORIJA CILJEV

Seveda obstaja odprto vprašanje, ali je človek teleološko bitje ali ne. Skeptiki dvomijo v človekovega spoznavne sposobnosti in sposobnosti postavljanja ciljev. Metafizični odgovor bi bil v tem, da že um sam po sebi pomeni cilj samemu sebi. Z zgodovinskega vidika pa človek ciljev ne postavlja apriori, čeprav zgodovina sama nima cilja. Celostna realizacija ciljev terja tudi celostno interdisciplinarno zastavitev in novo teoretično osmislitev problema zastavljanja ciljev. Nekatere iztočnice za to teorijo se nahajajo v Blochovem opusu.

Za Blocha človek še ni dovršeno bitje, ampak je bitje odprtih možnosti, kar pomeni še nenastalo in nezavedno. Subjekt še ni predikat. Negacija je procesualna in spreminja utopijo v realno stanje, v stanje nedokočnosti (Bloch, 1978; 16). Svet ima lastnost eksperimenta kot laboratorij možnosti. Dialektika je lok med utopijo in materijo. Pojem človeško-humanega je za Blocha povezan s pojmom konkretne utopije in 'vzravnanje hoje'. Sintagma 'še ne-bit' izhaja iz Heglove določene negacije. "Da bi funkcioniral dialektično, nič ne sme biti prepuščen samemu sebi, mora biti dojet s tendenciozno protipotezo" (Bloch, 1978; 53-53). Hudič je sam zase enolična figura kot neznosno, nesmiselno trpljenje (Tantal-nič), ki vodi v pogubo. Hudič simbolično uniči seme, ki ne vzkljuje, npr. izid 30-letne vojne.

Dionizično veselje volje do življenja prehaja temne sence nacističnih taborišč. Blochovo spoznanje je, da se učimo upati na porazih. Lažni optimizem je plod sanjarij, ne pa tudi produktivne domišljije, ki načrtuje bistveno novo v prihodnosti, za razliko od ponavljanja istega v bodočnosti. V tem je razlika med abstraktno in konkretno utopijo. V konkretni utopiji ni mesta za shematiziranje, birokratiziranje in izkrivljanje, kar je sicer predmet negativnih utopij. Bližnji cilji vodijo samo v pozitivizem, banaliziranje in empirizem in zato ne pomenijo nič brez daljnih ciljev. Bloch se zavzema za integracijo bližnjih in daljnih ciljev. Daljni cilji preprečujejo, da bi doseženo stanje razvoja motrili kot dokončno. V predavanju 'Slovo od utopije?' Bloch meni, da za doseganje človega vrednega življenja ni bilo nikoli dovolj konkretnih utopij. Iz zgodovine utopij se lahko naučimo, kako se postavljajo daljni cilji. Koliko naporov je bilo potrebnih, da se ohrani

človeški rod, je razvidno iz daljnih ciljev. Negacija utopije je negacija upanja. Upanje je racionalno jedro utopije. Blochova diagnoza je, da človek še ne hodi pokončno, ker je v njem precej nezavednega in nenastalega. Brez produktivne domišljije ne moremo biti uspešni v boju za daljnje cilje. Šele pričakovanje realizacije daljnih ciljev mobilizira energijo zanje. Brez tega se ne moremo iztrgati dominaciji anamneze (po Platonovi in Heglovi teoriji). Kapitalistični način proizvodnje abstraktno zanika preteklost, s tem pa človeka (ne)hote oropa možnosti, da bi iskal prihodnost v preteklosti. Atomska bomba predstavlja simbol uničenja vsake tradicije. Kako ustvariti sintezo spomina in anticipacije? Bloch to poskuša v svojih delih. Potrebno je gojiti procesno mišljenje, ki vzpostavlja povratno zvezo s tradicijo, ne da bi jo shematiziral. Zaradi pomanjkanja zveze s tradicijo spreminjamo naravo v sredstvo in s tem v puščavo. Naloga umetnosti je, da napravi naravo spet domačo, tako da ji vrne kvaliteto in vsebino. Ni res, da bi narava 'govorila' v jeziku matematike. Njen specifični jezik, ki daje samoniklost, je poetičen. Umetnost omogoča človeku ponovno najdenje in spoznanje samega sebe v smislu nastanka tega, kar še ni bilo, a je bilo mišljeno, planirano. Vsi elementi za boljši svet so že dani, potrebno se jih je le zavedati, da bomo imeli dejansko.

Če nas po Blochovi tezi 'nuja uči misliti', nastane vprašanje, katera nujnost vodi k ozaveščenju človekovih kreativnih možnosti. Kot Hegel, tudi Bloch meni, da je svoboda v premagovanju nujnosti v smislu odstranitve določenih ovir, ki je v nevednosti, pomanjkanju, potrebi. Ne gre samo za sprejemanje in prilagajanje nujnosti, ampak za njeno transformacijo. Kako Bloch presega koncepcijo svobode kot obvladanja narave, ki je znotraj relacije gospodarja in hlapca? Človek je zanj Mangelwesen-pomanjkljivo bitje, svet pa je nedovršen. Hkrati s samoohranjevanjem se dogaja tudi samorazširjenje človeka - kar pomeni, da se z zadovoljitvijo starih pojavljajo nove potrebe. Človek je anticipacijsko in utopično bitje možnosti, ker teži k nečemu, česar še nima. V teleologiji delovnega procesa niso postavljene meje z eksperimentirajočimi anticipacijami in formirajočimi modeli. V svetu človek išče korelat svojim težnjam.

Bloch zastopa konkretno-utopijo tehnike, v kateri je narava subjekt, ki se ji do določene meje podreja človek kot subjekt. Konkretna utopija nastane takrat, ko izgine iz zgodovine usoda, nujnost. Še-ne označuje tendenco sveta v smislu naturalizma-humanizma. Samo utopično pozitivna zavest se povezuje z objektivno možnim. Nenajdeno in nerazrešeno je utopična entelehija. Cilj je potrebno najti v horizontu tradicije in ne v njenih "katakombah" (Bloch, 1978; 82). Ustvarjanje sveta izhaja iz nepopolnega bitja. Odtod izhaja Blochova teza, da začetka še ni, da je alfa vidna šele iz zvestobe cilju kot novuma (Bloch, 1978; 82). Rezultat človekove svobode pri Blochu niso institucije kot pri Gehlenu, ampak je nekaj, kar je potrebno šele najti v horizontu tradicije na nepozitivistični in antitehnokratski način. Svoboda ni le v izbiri sebe, ampak v svobodi za drugega in za drugo svobodo. Svoboda je v človekovi odprtosti. V tem je njen komunikacijski smisel. Zato vsaka družba izraža svoj odnos do prihodnosti s postavljanjem ciljev.

7. NEENAKOST PRI NAS IN DIFERENCIRANO POSTAVLJANJE CILJEV

Zaradi razredne strukture naše družbe je potrebna dilematična zastavitev možnosti realizacije vzgojno-izobraževalnih smotrov. To pomeni, da se pri učencih z razvitejšimi

sposobnostmi in težnjami po samorealizaciji realizirajo vzgojni smotri drugače in intenzivneje kot pri takšnih učencih, ki teh sposobnosti nimajo.

Zaradi različnih interesov se cilji ne morejo realizirati za vse enako. Za posameznike pomenijo cilji toliko kot razlogi, smisli, nameni ali motivi oz. racionalni interesi njihovega življenja. Delitev interesov na vladajoče in vladane se kaže tudi v klasifikaciji motivov. Večina ljudi živi zaradi 'motivov pomanjkanja', manjšina pa dela zaradi 'motivov samorealizacije' (po klasifikaciji motivov A. Maslowa) in z razvitimi sposobnostmi. Pri večini so na prvem mestu ekonomski cilji, pri manjšini pa humanistični. Mladina je bolj kot odrasli usmerjena k humanističnim ciljem, ki jih pa zaradi zastarelega industrijskega načina dela pri nas lahko realizira pretežno na abstraktno humanistični ravni, če izbere ustrezen poklic. Različna poklicna dela so v svetu in pri nas vrednotena različno. Razlika med priznanim in nepriznanim delom je razvidna iz dejstva, da (poklicno) delo nekaterih pomeni zelo veliko, delo drugih ljudi pa zelo malo.

Zaradi razredne strukture naše družbe je potrebna dilematična zastavitev možnosti realizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev. To pomeni, da se pri učencih z razvitejšimi sposobnostmi in s težnjami po samorealizaciji realizirajo vzgojni smotri drugače in intenzivneje kot pri takšnih učencih, ki teh sposobnosti nimajo. Uniformirana šola to izključuje. Dejansko pa bi morali ocenjevati učence v odnosu njihovi sposobnosti na pridobljeno znanje.

8. PROBLEM VSESTRANSKO RAZVITE OSEBNOSTI

Vprašanje je, na katerih ravneh abstrakcije in konkretizacije se nahaja 'vsestransko razvita osebnost'. Ali je to samo ideal, ki se preverja samo v daljših zgodovinskih obdobjih, ali pa je tudi cilj kot konkretizacija ideala na posebni ravni in operativna naloga? Pri nas je 'vsestranska osebnost' enotni vzgojni smoter, kar pomeni, da govorimo o njem tudi na posebni vzgojno-izobraževalni tj. (pred)šolsko sistemski ravni. Iz različnih razlogov se pojem 'vsestranske osebnosti' po eni strani absolutizira do nemožnih božanskih lastnosti človeka, do popolne neprotislovne in brezkonfliktne skladnosti posameznika s samim seboj in z družbenim okoljem, po drugi strani pa se ga relativira do vsakodnevnih, četudi odtujenih opravil vsakega posameznika. V obeh primerih postane pojem 'vsestransko razvite osebnosti' disfunkcionalni ideološki konstrukt. Vzgojni smoter vsestranska osebnost je postal prikladnejši za apologijo obstoječega stanja kot pa za kritiko obstoječe (vzgojno-izobraževalne) prakse. Vprašanje je, ali cilj vsestransko razvite osebnosti lahko pomeni ljudem, ki so podrejeni motivom preživetja, sploh kaj drugega kot farso.

Človek se kot bitje odprtih zgodovinskih možnosti ne more nikoli do konca realizirati, osmisлити in osvoboditi. Napak bi bilo ideal vsestransko razvita osebnost (VRO) zavreči zaradi tehnobirokratske redukcije posameznikov na vloge in funkcije in preložiti odgovornost za realizacijo osebnosti na bodoče družbene razmere, ker na ta način izključimo možnost sedanje samorealizacije.

Formulacija 'vsestransko razvite osebnosti' se je pojavljala v vseh socialističnih državah z atributi 'svobodna, socialistična, srečna, humana itd.'. V kapitalističnih državah pa poudarjajo 'razvoj osebnosti'. Situacija v svetu daje dovolj razlogov tako za

optimizem kot za pesimizem glede realizacije ideala 'svobodnega razvoja vseh'. Možno je, da zaradi poloma projekta realnega socializma vsestransko razvita osebnost ne bo več dominantna sintagma v šolskih in političnih dokumentih o vzgoji in izobraževanju. Pričakujemo lahko njeno retematizacijo in vključitev v nov vrednostni sistem po vrednostni praznini in priznanju, da se v dosedanjih razmerah ni mogel bistveno realizirati.

Osebnost se razvija oz. oblikuje. Ni bolje, če zamenjamo sintagmo 'vsestranska osebnost' za sintagmo 'celovita osebnost'. Osebnost tematiziramo lahko s 'kvaliteto življenja', 'bogastvom človekovih potreb', 'razvojem specifičnih sposobnosti'. V sovjetski družbi je vsestranska tista osebnost, ki je pripravljena na fizično in intelektualno delo, ima visoke moralne kvalitete, ustvarja estetske in druge vrednote in proizvaja materialno in duhovno bogastvo. To je le ena izmed možnih opredelitev. Pojem vsestranske osebnosti vsebuje tako socializacijo kot individualizacijo, po svoji mistificirani obliki pa vodi v uniformizem, kolektivizem in funkcionalizem, kar pomeni, da naj bi bila osebnost enako razvita v vseh svojih dimenzijah. V tej točki funkcionira kot nerealni idološki konstrukt, ker vseh svojih dimenzij človek enako ali optimalno v nobenem zgodovinskem obdobju ne more razviti. To bi pomenilo, da je 'vsak za vse', kar vodi v voluntarizem. Tako "so bili zgodnji socializmi nenehno obsedeni z idejo, da je mogoče z diktiranimi vzgojnimi modeli producirati Rafaele..." (Debenjak, 1988; 11). Cilj se učimo postavljati na napakah realnega socializma. "Za šolo je bridko spoznanje, da socializem s preštevilnimi deformacijami in slabostmi ni tisti, za katerega je šola vzgajala in navduševala rod za rod, ni tisti, na katerega smo mislili in za katerega smo se bojevali" (Strmčnik, 1988; 12). Strmčnik tudi opozarja, da je bilo idejo o vsestranskosti lažje razglašati, kakor uravnovesiti njene teoretične, ideološke in praktične vidike" (Strmčnik, 1988; 4). To idejo "so izsiljevale objektivne proizvodne in družbene potrebe po storilnostno učinkovitejšem proizvajalcu" (Strmčnik, 1988; 4).

Izhajamo iz teze, da vzgojnoizobraževalni smori/cilji ne bodo mogli dobiti humane vloge, dokler si bo človek postavljaj predvsem vnanje cilje (npr. obvladovanje narave). Tudi delovne izkušnje so enostranske izkušnje o zunanjem objektu, ne pa celovite izkušnje o hkratnem obvladovanju subjekta in objekta. Podobno ima učitelj izkušnje o discipliniranih učencih, nima pa izkušnje o hkratni interakciji obeh udeležencev vzgojnoizobraževalnega procesa na interpersonalni in intrapersonalni ravni, ali kot bi rekli še drugače: na psihosocialnem področju sinteze socializacije in individualizacije. Obratno lahko ugotovimo, da represivna vzgoja ohranja odtujeni tayloristični način dela in usmerja gojenca k uveljavljanju ekonomskih vrednosti na račun avtentičnih vrednot. Novoveška instrumentalizacija dela in vzgoje negira človeka kot cilj in ga spreminja v sredstvo. V odnosu do mehanizacije, koncentracije (zgoščevanja) instrumentalizacije, tehnizacije in racionalizacije dela človek govori to, kar misli, in misli to, kar dela samo v dveh primerih:

1. če ne priznava, da je človek kot cilj v humanističnem smislu, ko pristaja na obstoječe stanje, ali pa 2. negira obstoječo instrumentalizacijo dela, ki je ni mogoče spremeniti z moralističnim uporom proti delu, z individualistično *laissez faire* vzgojo ali s proudhonističnim ločevanjem dobrih in slabih strani dela. Tako pedagoški proces, ki je podoben taylorizmu v industriji, udeležence zanj tudi usposablja. To velja predvsem za izobraževanje neposrednih proizvodnih poklicev. Vzgojni učinek je v pridobitvi delovnih navad ali poklicne socializacije. Prav tako kot je nepotrebno globalno

obvladovanje proizvodnega procesa, je za opravljanje delovne operacije nepotrebna splošna izobrazba. Tayloristična organizacija dela se je prenesla tudi v šole in se tako zmanjšuje potreba po klasičnem obrtniškem izobraževanju; učence je treba usposabljeni za disciplinirano izvrševanje dobljenih navodil (Muršak, 1989; 177). Kot je pokazal Aubegny (1986), so postavitve ciljev v industriji in šolstvu v bistvu enake, ker sledijo zahtevam industrijske organizacije dela. Kot vemo, industrializem generira enodimenzionalnega človeka (Marcuse) in ne večdimenzionalnega.

LITERATURA

- Aubegny, J., Objectifs et menagement: Le systeme des Unitees capitalisables. V.: Educations permanente. Paris, 1986.
- Bloch, E., Tübingenski uvod u filozofiju. Beograd, Nolit, 1966.
- Bloch, E., Temeljna filozofska pitanja uz ontologiju još ne-bitka, predavanje i dvije rasprave, Veselin Masleša. Sarajevo, 1978.
- Bloch, E., Oproštaj od utopije? Beograd, Komunist, 1986.
- Debenjak, B., Redukcija države na družbo, Komunist, 30. 9. 1988.
- Dokler, A., Grško-slovenski slovar. Ljubljana-Št. Vid, Knezoškofijski zavod, 1915.
- Husserl, E., Kriza evropskega človeštva in filozofija. Maribor, Založba Obzorja, 1989.
- Lasch, Ch., Narcistička kultura, Zagreb, Naprijed, 1986.
- Marx, K., Engels, F., Izbrana dela v petih zvezkih, 2. zvezek. Ljubljana, CZ, 1971.
- Muršak, J., Vpliv avtomatizacijskih procesov na vzgojo in izobraževanje, Disertacija. Ljubljana, FF, 1989.
- Senc, S., Grško hrvatski rječnik za škole. Zagreb, ITRO Naprijed, 1988.
- Strmčnik, F., Socializacijske, personifikacijske in kvalifikacijske dileme naše enotne osnovne šole. V.: Posvet ob 30-letnici enotne osnovne šole (1958-1988). Zbornik strokovnega posvetovanja v Ljubljani 27. in 28. sept. 1988. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije in zavod SRS za šolstvo, 1988.
- Tatarkiewicz, W., Istorija šest pojmov. Umetnost. Lepo. Stvaralaštvo. Podraževanje. Estetski doživljaj. Dodatak: o savršenstvu. Beograd, Nolit, 1980.
- Trstenjak, A., Psihologija dela. Ljubljana, DDU, 1969.
- Vujčić, V., Pedagogija i odgoj. Zagreb, Školske novine, 1983.
- ZUI-Usmerjeno izobraževanje, Zakon z izvršilnimi predpisi, 2. izdaja. Ljubljana, ČZ, Uradni list, 1983.