

Darko Štrajn

KONSTRUKCIJA DRUŽBE V POSTOPKIH EDUKACIJE

Darko Štrajn

KONSTRUKCIJA
DRUŽBE V POSTOPKIH
EDUKACIJE

Kontakt:

Darko Štrajn, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut, Ljubljana

email: darko.strajn@pei.si

To poročilo je del projekta "Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji" (2009), financiranega s strani MŠŠ in ESS; projekt koordinira dr. Janez Kolenc.

Znanstveno poročilo **01/09**

Avtorji:

Darko Štrajn

Naslov:

Konstrukcija družbe v postopkih edukacije

Izdajatelj:

Pedagoški inštitut, Ljubljana (zanj Mojca Štraus)

Oblikovanje:

Emina Djukić in Jaka Kramberger

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:316.4(0.034.2)

ŠTRAJN, Darko

Konstrukcija družbe v postopkih edukacije [Elektronski vir] /

Darko Štrajn. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2009.

- (Znanstveno poročilo / Pedagoški inštitut ; 09, 01)

Način dostopa (URL): http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/01_09_konstrukcijadruzbevpstopkihedukacije.pdf

ISBN 978-961-6086-81-3

245561344



To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons. Avtor/ji besedila dovoli/jo reproduciranje, distribuiranje, prikazovanje in izvajanje ter predelavo pod naslednjimi pogoji: priznanje avtorstva, nekomercialno ter deljenje predelanega dela pod enakimi pogoji.

Polno besedilo licence je na voljo na URL naslovu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/si/legalcode>

Dovoljenja za morebitno uporabljena avtorska slikovna gradiva so podana sproti v besedilu.

Kazalo

8	Povzetek
10	Summary
12	Uvod
14	1. Družba in družina
15	Družba (ne)varnosti
16	Konec utopije
20	Post-tradicionalna družba
24	Zakonska zveza, družina in ideologija vrnitve
25	Intimnost z ljubeznijo
27	Slovenska družina
31	Meščanska družina
34	Seksualna revolucija in razcepi v kulturi
37	Družina, seksualnost, svoboda
40	2. Ideologija znanstvene resnice
41	Javna šola kot prostor svobode vzgoje
41	Avtonomija v asimetriji
44	Iskanje konsenza, ki ga nikoli ni bilo
49	Učitelj in njegova resnica
49	Mozaični kamenček v veliki sliki

52	Diderotov paradoks in učiteljeva igra
54	Subjekt in objekt etike v znanosti
55	Dobro v znanosti
58	Ali je sploh smiselno govoriti o znanstveni etiki?
60	Primer bioetike
61	Inherentna političnost znanosti
63	Kompleksnost edukacije v luči mednarodnih testov znanja
64	Realisti in nominalisti
66	Kakšen objekt je znanje?
69	Konstrukcija družbe znanja
72	3. Družbena sprememba je šolska reforma
73	Družbene spremembe in izobraževanje
74	Permanentna kriza izobraževanja
79	Prilagajanja univerze
80	Sublimno vezivo družbe
83	Pluralizem, vzgoja, tolerantnost
90	Primer: ena izmed francoskih šolskih reform
90	Reformni koncept 2004
92	Vračanje avtoritete
94	Šolska tranzicija družbe
97	Družba je organizirana z izobraževanjem
100	Reformiranje ali izboljševanje šole
101	Reforme pred reformami
105	Faze izboljševanja šol
107	Mreženja učečih se skupnosti

109	4. Vzgoja pogleda
110	Moralna vzgoja in njena nerešljiva nasprotja
114	Durkheimova paradigma republikanske moralne vzgoje
117	Kako uspeti v moralni vzgoji?
123	Vzgoja pogleda
124	Realnost filma
125	Pogled kot objekt
127	Slovenske težave s pogledom
129	5. Proizvesti državljane
130	<i>Thimos</i> in šola
130	Podoba državljana
132	Zahodne in »nove demokracije«
136	Moralna panika
139	Domovina proti državi
140	Dve modaliteti razprave
142	Presežna ogroženost
145	Vzgoja kot implementacija politike razlike
147	Pozabljena razorožitvena vzgoja
148	Kontekst novejšje zgodovine
152	»Ozaveščevanje« (<i>conscientization</i>) in razorožitvena vzgoja
157	Literatura
166	Imensko kazalo

Povzetek

Konstrukcija družbe v postopku edukacije

Sociološki pojem »družbe tveganja« močno označuje in »kontekstualizira« razvoj v okviru nedavne zgodovine industrializiranega sveta. Ta sociološki koncept, ki ga je najvidnejše elaboriral Ulrich Beck, je dandanes postal skoraj običajni pojem vsakdanjega jezika. To dejstvo kaže na določeno razumevanje sodobne realnosti v (post)industrializiranem delu sveta. Današnja realnost naj bi bila kraljestvo globoke ter odločilne gospodarske, tehnološke in hkrati družbene spremembe. Ko se je Anthony Giddens (1994) vprašal o tem kakšen tip družbenega reda to je, ali bi lahko postal, je nedoločno odgovoril, da gre za »globalno družbo, ne v smislu svetovne družbe ampak družbe v 'nedefiniranem prostoru'«. Giddensova nadaljnje razvitje odgovora se dotika percepcije prihodnosti, ki neizbežno vključuje pozicioniranje mladine. Po njegovem bo treba v družbi (družbenem redu), o kateri tu govorimo, »(...) družbene vezi pravzaprav šele narediti namesto, da bi jih podedovali iz preteklosti.« Taka hipoteza seveda terja novo definicijo razumevanja mladine (in nič manj tudi ostarelih ljudi), ko so hkrati institucije države blaginje že »transformirane«, kar ne pomeni samo tega, da jim zmanjkuje denarja. Toda vsaj ena ustanova industrijskega obdobja pridobiva pomen (pa čeprav je v nenehni krizi) in z njo se intenzivno ukvarjajo, kajti na splošno verjamejo, da prinaša rešitve za probleme mladine. Ta ustanova je šola, ki zastopa vzgojo in izobraževanje kot domnevno univerzalni odgovor na »negotovo prihodnost«. Zakaj vidimo prihodnost kot »negotovo« (bolj kot je bila?), upošteva raven bogastva in predvsem upošteva potenciale globalne ekonomije? Nekatere od pomembnih konsekvenc sodb avtorjev kot so Aronson, Derrida in Baudrillard, izhajajoče iz njihove percepcije izoblikovanje z njihovimi filozofskimi koncepti, so njihove jasne formulacije zavrnitve različnih navih pričakovanj »boljšega sveta« po koncu dobe hladne vojne. Z drugimi besedami: v globalizaciji po koncu hladne vojne so bila prestrukturirana in nekoliko spremenjena sama polja, v katerih se oblikujejo razlike konfrontacij (vrednot, kultur, interesov itn.) Razorožitev bi verjetno morala biti ključni smoter vseh dejavnosti za to, da bi se človeštvo znebil vojn. Unescov Svetovni kongres o razorožitveni vzgoji junija 1980 je dejansko razorožitev postavil v središče mirovne vzgoje. Nekaj evidence o tem, da razorožitvena vzgoja »ni mogla uspeti«, je mogoče najti v zborniku, ki ga je uredil Magnus Haavelsrud in je izšel l. 1993. Vseeno izobraževanje ostaja orodje upanja,

še posebej, ko se na mednarodnih ravneh strinjamo o tem kaj je treba poučevati prihodnje generacije. V takem pogledu je diskurz miru znanost upanja. Obstaja točka ključne razlike v razumevanju državljske vzgoje, ki posledično opredeljuje obliko posameznega kurikulumu in ustrezajoče prakse poučevanja in učenja. »Ključna razlika« je označevalec glede na katerega ena smer formulacije pojma državljske vzgoje vodi k viziji avtonomnega posameznika, druga smer pa vodi k viziji, ki zastopa nadrejenost skupnosti nad posameznikovimi pravicami in potrebami. Ta razlika se kaže kot razlika med »tradicionalnim« pristopom k problemu, ki rešuje vprašanje socializacije mladih ljudi v obliki tipičnega vzgajanja državljana (*»civics«*) in med »postmodernim« pristopom, ki se skuša opirati na reflektivni in odprti koncept, ki stavi na raznolikost, multikulturnost itn. Prva težnja se zanaša na bolj fiksirano idejo resnice, druga pa na predpostavko, da je resnica odvisna od tega, da jo posameznik pripozna, kar pomeni, da je pojem resnice tako bolj stvar kognitivnega procesa v družbeni praksi. Vendar pa je verjetno težko najti prvi ali drugi pojem v vzgojnoizobraževalni stvarnosti v »čisti« obliki – recimo kot dokončni »model« kurikulumu in/ali pedagoške prakse. Dve točki razlike v grobem oblikujeta diskurzivni prostor, v katerem lahko opazujemo boj za definicijo državljske vzgoje v vsaki deželi in v mednarodnih razsežnostih. Koncept državljske vzgoje korenini v univerzalističnih idejah evropskega razsvetljenstva. Očitno v mnogih deželah, ki niso povsem sprejele »zahodne demokracije«, razumejo državljsko vzgojo veliko bolj kot »kulturni« kakor pa kot politični pojem.

Summary

Construction of Society through Education

The sociological notion of “risk society” is very much marked and “contextualised” by developments in the framework of recent history of the industrialised world. This sociological concept, which was most notably elaborated by Ulrich Beck, became nowadays almost a rather common notion of the ordinary language. Such a fact points towards a certain comprehension of the contemporary reality in the (post)industrialised part of world. The reality of today is supposed to be a realm of a deep and decisive economic, technological as well as social change. As Anthony Giddens raises (in 1994) a question on what type of social order this is, or might it become, he gives a rather vague answer, saying that it is “a global society, not in the sense of a world society but as one of ‘indefinite space’.” Giddens’ further elaboration of the answer touches upon the perception of the future, which inevitably includes a positioning of youth. In his words the society (the social order) in question is “ (...) one where social bonds have effectively to be made, rather than inherited from the past.” Such a hypotheses of course involves a redefinition of the very understanding of youth (and the elderly people not much less) as the institutions of welfare state are supposedly “transformed”, which doesn’t only mean that they are running out of funding. But there is at least one institution of the industrialised period, which is gaining the importance (in spite of its being in a permanent crisis) and it is being intensely dealt with since it is widely believed that it brings solutions for the problems of youth. This institution is school, which stands for education as a supposedly universal answer for the “uncertain future.” Why is the future seen as “uncertain” (more than it used to be?), considering the level of wealth and above all, considering the potentials of the global economy? Some relevant consequences of judgments from authors such as Aronson, Derrida and Baudrillard – following from their perception as it is formed by their philosophical concepts – are their clear critical formulations of a repudiation of different naïve expectations of a “better world” after the end of the cold war era. In other words: the post-cold war globalization restructured and to an extent changed the very fields, where differences gain shape of confrontations (of values, cultures, interests, and so forth). The disarmament should be probably the crucial aim of all activities to get humanity rid of wars. UNESCO World Congress on Disarmament Education in June 1980 actually did

make the problem of disarmament a focus of peace education. Some evidence that the worthy goals of the disarmament education could not “make it” can be found in a collection of texts, edited by Magnus Haavelsrud and published in 1993. Still, education remains a tool of hope, especially, when we agree on the international levels what next generations should be taught about. In such a view discourse of peace is a science of hope. There is a point of a key difference in understanding the concept of citizenship education, which subsequently determines the form of a particular curriculum and a corresponding practice of teaching and learning. The “key difference” is a signifier under which one direction of formulation of the notion of citizenship education leads towards a vision of an autonomous individual and the other direction of formulation of the notion that leads towards a vision, which advocates a primacy of a community over individuals’ rights and needs. This difference displays itself as a difference between a “traditional” approach to the problem, which solves the question of socialisation of young people in a form of the typical “civics” and a “post-modern” approach, which tries to rely on a reflexive and open concept invested with diversity, multiculturalism, etc. The first tendency relies on a more fixed idea of truth, the other relies on an assumption that the truth depends on being recognised as such by an individual, making the notion of truth much more a matter of a cognitive process within a social practice. However, it is probably difficult to find one or the other notion in any educational reality in a “pure” form – let us say, as a definitive “model” of a curriculum and/or an educational practice. Two points of difference mainly broadly shape a discursive space in which, we can watch a struggle for a definition of the citizenship education within each country and on the international scale. The concept of citizenship education has its roots in the universalistic ideas of the European enlightenment period. Obviously in many countries, that haven’t yet embraced fully the “Western democracy,” they take citizenship education as much more “cultural” than as a political notion.

Uvod

Vzgoja in izobraževanje ali z eno besedo *edukacija* sta sestavina *družbe* v najširšem pomenu besede. Kot v knjigi večkrat opozorimo, gre za tisto sestavino, ki je ključna za *reprodukcijo* družbe. Na konceptualni ravni (za to raven pa nam v tem besedilu pretežno gre) velja, da je edukacija (vzgoja in izobraževanje) veliko širši pojem od pojma šolstva, na katerega vsak od nas najprej pomisli, ko je beseda o edukaciji. Če se v zadnjih nekaj desetletjih, ko govorimo o tretji industrijski revoluciji, o informacijski družbi, družbi znanja, reflektivni družbi, pogovarjamo o *konstrukciji družbe* v luči teh terminov, vključujemo v vse te pojme *edukacijo* in pri tem mislimo na *šolski sistem*, h kateremu povsod po svetu z razvitimi šolskimi sistemi praviloma prištevamo še *vseživljenjsko izobraževanje* (ali učenje). Iz pravkar povedanega izhaja, da je tisto, v čemer se pojem edukacije semantično razlikuje od pojma šolstva, torej tisto v čemer ta pojem presega določila bolj objektivno definiranega pojma šolstva, vendarle konec koncev sploh mogoče misliti v povezavi in odvisnosti od pojma šolstva. Glede na našeta poimenovanja družbe, v katera so vpisane predstave in projekcije, ki jih uokvirjajo vsakršne progresistične in razvojne ideologije, je mogoče ugotoviti, da se šolstvo pretežno povezuje s »pozitivnimi« konotacijami, saj ga omenjamo kot instrument napredka in izboljševanja družbe. Skorajda brez izjeme pa lahko ugotavljamo, da se takrat, ko določeni »negativni« pojavi kažejo na to, da je nekaj narobe v družbeni konstrukciji, da »družba« ne deluje tako kot je v prevladujočih pogledih nanjo (bodisi s strani institucij oblasti bodisi s strani civilno družbenih organizmov), družbeni akterji spomnijo na edukacijo in na šolstvo; kadar je torej v družbi nekaj problem, je tega krivo šolstvo ali pa je šolstvo pozvano k reševanju problema. Vse te »samoumevne« povezave pomenov je v zadnji instanci mogoče povezati z zgodovinskimi označevalci, med katerimi je nedvomno najpomembnejše razsvetljenje.

Seveda si družbo v teoriji in ideologiji razlagamo tudi z bolj »negativnimi« konotacijami. Še zlasti v obdobju *postmodernizma* in *globalizacije* se množijo oznake in poimenovanja družbe nasploh v terminih, ki se navezujejo na predstavo o *krizi* in *trganju družbenih vezi*. Tako po simbolnem univerzumu krožijo oznake kot so družba (ali kultura) strahu, družba tveganja, in represivna družba, pa tudi številne po svojem predznaku bolj »nevtralne« oznake, kot npr. porabniška družba, medijska družba, starajoča se družba in multikulturna družba. Prav posebno mesto med vsemi

temi oznakami je zavzela oznaka »postkomunistična družba«, ki je nasledek enega od ključnih dogodkov 20. stoletja, namreč propada, poraza ali vsaj manifestnega neuspeha družbenega sistema ali modela, ki se je nekaj deset let predstavljal kot »rešitev uganke zgodovine«. Obdobje postsocializma je še posebej intenziviralo razmišljanja o konstrukciji družbe s postopki edukacije in v tem okviru o državljanski vzgoji, ki naj bi bila agens oblikovanja aktivnega državljanstva. Le-to naj bi jamčilo reprodukcijo odprte družbe v nasprotju z modeli zaprtih družb (diktatur, avtoritarnih družb, ipd.) Tudi v navezavi na te oznake znova in znova vznikata šolstvo in edukacija kot zastopnika sfere, v kateri je treba iskati rešitve za družbene probleme. Hkrati pa je vse več odzivov, izvirajočih iz okolij edukacije in kritičnih teoretskih zastavkov, ki opozarjajo, da šola vse težje tekmuje z agensi v »zunajšolskem« družbenem prostoru. Razmišljanja, ki gredo v svojih kritičnih analizah še korak naprej, pa opozarjajo – pogosto na podlagi nasledkov odmevne Althusserjeve teorije, ki je šolstvo uvrstila med ideološke aparate države – na udeležnost šolstva in dejavnosti edukacije, ki poteka v njegovem okviru, v sami proizvodnji družbenih problemov.

Poglavja pričujoče knjige se ukvarjajo s temami in problematikami, ki sledijo iz vrste naštetih pojmov in poimenovanj. Knjiga je sestavljena iz vrste zapisov, ki so nastajali v obdobju zadnjih dvajsetih let in so bili objavljeni v revijah *Javnost/Public*, *Šolsko polje*, *Sodobna pedagogika*, *Ekran* in v dveh zbornikih, nekaj odstavkov pa je bilo objavljenih tudi v Sobotni prilogi časopisa DELO. Besedila, ki jih je bilo mogoče spraviti na skupni imenovalac, ki ga nakazuje naslov knjige, so kajpak predelana in na novo povezana. V metodološkem pogledu pa ne gre za nikakršen poskus zaokrožene sinteze omenjenih problematik, saj se kaj takega v *postmodernem stanju*, kot bi rekli z Lyotardom, ne zdi niti mogoče. Prav zato gre v večjem delu knjige za kritične premisleke, a hkrati tudi za poskuse, da bi nakazali konceptualne smeri, ki se vpisujejo v polje emancipacijskih družbenih praks. V takem okviru pa igrajo svojo vlogo tudi polemični poudarki. Navsezadnje »družbo« proizvajamo skozi vrsto simbolnih praks, med katerimi imajo družboslovne in humanistične teorije posebno funkcijo in vlogo. Soočanje z realnostmi, v katerih je v ideoloških reprezentacijah zabrisana sled pojmov, ki so jih proizvedli, je seveda mogoče z raziskovanjem (ko »gre zelo zares« z metodo dekonstrukcije) samih pojmov in včasih tudi z udeležbo v dialogih znotraj ideoloških polj, v katerih se včasih zazdi, da je družba to, kar vemo o njej, da je, ali da ni.

1

Družba in družina

Družba (ne)varnosti

Danes bi težko našli družboslovca, pa tudi politika ali duhovnika, ki bi lahko enoznačno definiral »družbo«; vsakdo lahko samo našteje opredelitve, katerim verjame ali jih kakorkoli povezuje s svojo diskurzivno pozicijo..., skratka, vsakdo tako rekoč hočeš nočeš govori o družbi bolj kot o nekakšnem »projektu v izgradnji« kakor kot o pojavu, ki obstaja v bolj ali manj razvidnih okvirih. Celo v tradicionalističnih diskurzih, ki se navadno utemeljujejo v religiozno obarvanih dogmatskih izhodiščih, se v izrekah o tem, da družba (ali kakšen od njenih sestavnih delov) pač nekaj je, kaže pravzaprav deontološka drža, torej to, da bi družba *naj* bila to, kar govorec trdi, da *je*. V danem kontekstu, ko je vedno mogoče ugovarjati temu, da neki družbeni fenomen sploh obstaja, je afirmativna trditev neizbežno razumljena kot stališče, ki je investirano v oblikovanje realnosti, ni pa hkrati opis realnosti. Kdaj se je razsrediščenje pojma družbe, pravzaprav malodane razpad pojma družbe, začelo, je težko ugotoviti, vsekakor pa je to dejstvo potrdila markantna politična osebnost 20. stoletja Margaret Thatcher s svojim vzklikom, »da take stvari kot je družba ni!« Koliko je bil ta vzklik, ki je po vsej verjetnosti vzniknil iz potreb praktične politike, kakor jih je videla revolucionarna konservativka, izrečen kot razpoznanje pomembnega premika v temeljih konstrukcije skupnosti najbrž niti ni tako pomembno. Izrečen je bil v obdobju neštetihih ekonomskih, političnih in kulturnih prelomov, ki se v diskurzu družboslovja še kar naprej kopičijo, in s katerimi označujemo meje med »epohami«: obdobje modernizma se umika postmodernizmu, industrijske družba se je umaknila informacijski družbi in ne nazadnje mesto razredne družbe je zasedla *družba tveganja*.

Konec utopije

Kot je znano, je to poprej nepojmljivo razliko med epohami v sociološkem polju med prvimi razložil Ulrich Beck, pri čemer je sam tudi postavil in do ravni pojma razvil termin družbe tveganja. Ta razlika, ki pomeni splošno prestrukturiranje razmerij, ki sestavljajo skupnost, je (ne samo po Becku) posledica procesov modernizacije, ki koreninijo v kapitalizmu kot predvsem ekonomskem sistemu, ta pa kot poglavitno determinanto družbe uveljavlja mehanizem trga. Kljub temu, da je tržni mehanizem ključen, pa genealogije družbe tveganja ni mogoče misliti brez vrste drugih konstitutivnih determinant, ki se križajo v območju političnih sistemov demokracije. Kapitalizem in demokracija kot komponenti v procesu modernizacije seveda nista statični kategoriji in potemtakem botrujeta bodisi evolutivnim bodisi skokovitim družbenim spremembam ali prestrukturiranjem družbe. Zlasti prestrukturiranje družbe v obdobju vrhunca in zatona »klasičnega« tipa industrijske družbe pomeni prerazporeditev družbenih akterjev in hkrati podlago za afirmacijo povsem novih agensov v (družbeni) realnosti. Seveda ne gre za to, da »družba tveganja« v nasprotju z razredno družbo ne pozna več socialnih razredov, da v bogatejših družbah ni velikih delitev na bogate in revne itn. Če povzamemo v nekoliko poenostavljeni obliki Beckovo opisovanje transformacije same realnosti, ki se dogodi v prestopu iz razredne družbe v družbo tveganja, lahko rečemo, da je bila diahrona komponenta njenega nastanka iz konteksta razredne družbe v tako imenovanih razvitih deželah prav družba blaginje, ki jo je kajpak uokvirjala intervencionistična država. Relativni uspeh družbe blaginje je spremenil sam pomen razrednih razlik in prečkal tudi poprej nepremagljiva nasprotja med političnimi subjekti. Indikacija učinka teh procesov je npr. diskurz vrednot, ki v sociološkem kontekstu pomenijo, če nič drugega, pripoznanje tiste družboslovne refleksivnosti, po kateri je konec pretenzije, da sociolog samo opisuje neko dano »od zunaj opisljivo« družbeno realnost. Zdaj je namreč razvidno, da je tudi sam udeležen pri njenem konstruiranju. Drugo vprašanje pa je seveda koliko je njegova v vsakem primeru diskurzivna udeležba bodisi z empiričnimi raziskavami bodisi s teoretskimi esei ipd. določujoča za, denimo, upravljanje in politično odločanje.

Ulrich Beck v svoji omenjeni epohalno pomembni knjigi opredeljuje razliko med razredno družbo in družbo tveganja z množice zornih kotov.¹ Četudi bi lahko nekaterim njegovim distinkcijam ugovarjali, je dejstvo, da je avtor s tem svojim prispevkom postavil nekatere izmed ključnih mejnikov v sodobni teoretski sociologiji, ki je že izrazito vplivala tudi na empirično sociologijo. Beckova knjiga pa nemara še vedno ostaja opozorilo, da ob vseh možnostih dimenzioniranja družbenih pojavov, obdelovanja nekoč nezamisljive množice podatkov, empiričnega proučevanja tudi kvaliteta-

¹ Beckovo besedilo se razvija v cirkularnem diskurzu v dobri tradiciji nemške teorije s koreninami v nemški klasični filozofiji, v okviru katere je krožno argumentacijo do vrhunca razvil oče dialektike Hegel.

tivnih fenomenov ipd., morda tudi ob zvišujoči se ravni napovedljivosti vrste pojavov, še vedno ostaja širok prostor za »proizvodnjo« abstraktnejših konceptov – še zlasti v družbi, ki jo danes širok krog družboslovcev opredeljuje v terminih refleksivnosti. Ker nam tu gre bolj za opredelitev izhodišč za razumevanje problematike aktualnega družbenega konteksta kot za kompleksno interpretacijo Beckovega prispevka, ne bomo navajali vseh podrobnosti Beckovih distinkcij. Avtor je ugotovil, da se v tranziciji od razredne družbe k družbi tveganja »spremeni *kakovost skupnosti*.« Po Becku najdemo v grobem, v »teh dveh tipih moderne družbe dva izrazito različna vrednostna sistema. Razredne družbe ostajajo zavezane idealu *enakosti* v njihovih razvojnih dinamikah (v različnih formulacijah od 'enakih možnosti' do inačic socialističnega modela družbe).« (Beck, 1992: 49) V družbi tveganja je bistveno drugače. Njena podlaga in motivirajoče gibalno je *varnost*.

»Medtem ko utopija enakosti vsebuje bogastvo vsebinskih in pozitivnih ciljev družbene spremembe, utopija družbe tveganja ostaja posebno negativna in defenzivna. V osnovi nas ne zanima več, da bi dosegli nekaj 'dobrega', ampak bolj da bi preprečili najhujše; samoomejevanje je prihajajoči cilj. Sanje razredne družbe so to, da vsakdo hoče in mora imeti delež potice. Utopija družbe tveganja je to, da bi vsakdo moral biti obvarovan pred zas-trupitvijo.« (Ibid.)²

Iz tega razvidno sledi, da sta za družbo tveganja določujoči psihološki kategoriji strahu in tesnobe, kar ni stvar avtorjevega pretiravanja ali nemara njegovega insistiranja na kritični drži, ampak prej označba svojevrstne paradoksnosti, ki prežema družbo tveganja. Ker se namreč poimenovanje *družba tveganja* nanaša predvsem na tako imenovane razvite zahodne demokracije, je vsekakor že na prvi pogled očitno, da doslej v zgodovini še ni bilo družb, ki bi v relativnem smislu zagotavljale toliko varnosti kot jo prav te družbe tudi potem, ko je neoliberalna revolucija pretežno znižala raven socialnega skrbstva. To je očitno še zlasti, če upoštevamo primerjavo s tretjim svetom, ki je glede ogroženosti z lakotami, nalezljivimi boleznimi, ekološkimi katastrofami in ne nazadnje z etničnimi konflikti neprimerljivo manj varen. Vendar pa kategorija tveganosti funkcionira še na drugih ravneh in je, med drugim, paradoksni učinek kompleksnih sistemov varnosti. Kot meni Beck »bolj ali manj otipljive množične nevar-

² Slabo poldrugo desetletje po izidu prve izdaje Beckove knjige, po izidu Fukuyamovega *Konca zgodovine* in po vmesnem padcu komunizma, je Russell Jacoby postavil podoben pesimistični poudarek v svoji knjigi *Konec utopije*: »Vse bolj od nas zahtevajo naj izberemo med *statusom quo* in nečim slabšim. Zdi se, da druge alternative ne obstajajo. Vstopili smo v dobo vdanosti, v kateri oblikujemo svoja življenja, družine in kariere z majhnimi pričakovanji, da se bo prihodnost razlikovala od sedanjosti.« (Jacoby, 1999: XI)

nosti viktimizirajo vse».³ Ob tem navrzimo še epistemološki aspekt: za konstitucijo in funkcioniranje družbe tveganja ni toliko pomembno samo to ali so mnoge njene nevarnosti dejanske ali ne! Tako dejanske nevarnosti kot tiste, ki jih pretiravajo v medijih, so dejanske s tem, da so kot take množično prepoznane ter ustrezno temu razumljene. Potemtakem tudi pomenijo podlage za dejanske politike ali, denimo, za dejavnosti gibanj v civilni družbi. Vrsta tveganj, ki jih lahko pripišemo nepovratnim motnjam v razmerjih med naravo in kulturo, se zdijo kot nekakšni zunanji izrazi tveganj, ki jih lahko vidimo na strani same družbe. Družba tveganja v nasprotju z razredno družbo pomeni razvitje principa individualizma, drugo vprašanje pa je ali je individualizem v njej realiziran. Tako filozofi, ki se v obdobju konca humanistične ideologije ukvarjajo z abstraktnimi opredelitvami »konca subjekta« kot psihologi in psihoanalitiki, ki se srečujejo v svojih praksah s pojavnimi empiričnimi oblikami razbite subjektivnosti, bi gotovo ugovarjali vsaki oceni o tem, da je individualizem pozitivno realiziran. Družba tveganja je družba, v kateri so v vsakdanji ideologiji posebno poudarjene priložnosti za posameznike, da se vzpnejo nad »povprečje«, da torej hitro obogatijo, da postanejo »slavni in znani« ipd., a zato morajo tvegati in slednjič tudi zmagati. Seveda pa je za večino manj ambicioznih prebivalcev še vedno ključno določujoč trg delovne sile, na katerega se morajo vračati pogostejše kot nekoč, ko je domnevno en poklic zadoščal za celo življenje. Trg delovne sile pa je samo eno od področij, ki jih je prizadelo prestrukturiranje družbe. Učinki prestrukturiranja, s katerimi je skorajda nemogoče sistematično »racionalno« upravljati, segajo predvsem na področje reprodukcije, torej družine, vzgoje in izobraževanja, življenjskih slogov, prostega časa in ne nazadnje politike ter javne komunikacije.

Družbe tveganja pa seveda ne opredeljuje samo atribut tveganja, ki ga je v tej povezavi »izumil« Beck. To, kar imenujemo družba tveganja, je hkrati tudi informacijska družba, družba znanja, družba pospešene globalizacije in detradicionalizirana družba, če naštejemo samo nekaj epitetov, ki imajo tudi nekaj teoretskega pomena in opustimo naštevane množice »post« fenomenov ter različnih frivolnejših poimenovanj. V sociologijo je tako, denimo, težje uvrstljiva opredelitev, ki jo je nakažal Gilles Deleuze v terminu »družba kontrole«⁴, naslednico družbe discipline, ki jo je po Deleuzu opisal Foucault v svojih »zgodovinah«.

³ Nevarnosti, ki so rezultat razvoja industrijske ekonomske paradigme obsegajo vse v razponu od ugotovljenih in domnevanih ekoloških nevarnosti do tistih, ki segajo v vsakdanje življenje kot npr. prometne nesreče, zdravstvena tveganja itn. Seveda pa je gotovo, da je zaznavanje teh nevarnosti pogosto disproporcionalno glede na njihovo realno razsežnost. Barry Glassner je v knjigi *Kultura strahu* sistematično obdelal več sto primerov nesorazmernega medijskega napihovanja, napačnega interpretiranja in seveda senzacionalističnega pretiravanja posameznih dogodkov ali tipa dogodkov, ki so sami po sebi izjemni, statistično zanemarljivi ali vsaj redki.

⁴ Kljub temu, da se za ta Deleuzov izraz v slovenskih prevodih uveljavlja pojem »družba nadzora«, pa podpisani vztrajam pri prevodu v »kontrolo«, kajti v francoskem jeziku za »nadzor« obstaja izraz *surveillance*, ki signalizira bolj racionalne pomene kot *contrôle*.

»Smo v posplošeni krizi vseh zaprtih okolij, zapora, bolnišnice, tovarne, šole, družine. Družina je nek 'interjer', kakor vsi drugi interjerji – šolski, službeni itn. Pooblaščen ministri ne nehajo najavljati reforme, za katere se predpostavlja, da so nujne. Reformirati šole, reformirati industrijo, bolnišnico, vojsko, zapor; toda vsakdo ve, da so te ustanove v daljšem ali krajšem roku zapisane koncu. Gre samo za upravljanje njihove agonije in za zaposlitev ljudi do vzpostavitve novih sil, ki trkajo na vrata. Družbe kontrole nadomeščajo disciplinarne družbe. 'Kontrola' je ime, ki ga Boroughs predlaga za opredelitev nove pošasti, in ki ga Foucault prepoznavna kot našo bližnjo prihodnost.« (Deleuze, 1990: 241)

Iz tega izhajajo pomembne posledice za konstitucijo družbe in posameznikov. Tu bi bilo preveč zamudno povzemati Deleuzovo argumentacijo, opozorimo naj samo na njegovo sklepno izpeljavo, da se individualnost v kontekstu družbe kontrole transformira v »dividualnost«, torej v deljivost nekoč po definiciji nedeljivega. Pri tem je kajpak pomembno udeležena digitalna tehnologija. Čeprav je v izpeljavi Deleuze še bolj kritičen kot Beck, pri čemer je treba upoštevati, da je Deleuzovo besedilo (spričo bolezni in potem tragične smrti avtorja) ostalo bolj ali manj zgolj osnutek, pa ni težko videti, da se oba diskurza nanašata na podobno percepcijo razsrediščene družbene realnosti. Toda za razliko od družbenih kritik, ki so jih artikulirali npr. avtorji marksistične kritične teorije (na katero se Beck sicer nekoliko navezuje spričo Habermasovega vpliva nanj) se Beckova in Deleuzova kritika vpisujeta v drug obrazec. Filozofsko ozadje obeh diskurzov je že bolj (pri Deleuzu) ali manj (pri Becku) rešeno iluzij o meščanskem subjektu bodisi kot o agensu dominacije nad naravo in racionalnega upravljanja z družbo bodisi kot o odtujenem in ranjenem adornojskem subjektu. To pomeni, da se take kritike ne naslavlajo na »napačno dejanskost« kot tako, ampak že vštejejo percepcijo refleksivnosti družbe; so torej refleksije refleksivnih družb, ki opozarjajo na meje njihovih možnosti. Kot nasploh vse bolj ugotavljamo družboslovci, gre v naših vedah vse manj za to, da bi mi o družbi kaj več vedeli kot npr. pripadniki večinskega srednjega sloja, ampak je naše vedenje samo nekoliko bolj sistematično in zato nemara tudi bolj pesimistično.

Post-tradicionalna družba

Beckova postavitev pojma družbe tveganja se je, kot je znano, ujela z Giddensovo teorijo refleksivne družbe, pri čemer pa je Giddens razvil vrsto manj pesimističnih poudarkov, ki so se nazadnje izrazili v njegovem sodelovanju v laburističnem političnem projektu »tretje poti«. Kar izhaja iz različnih ugotovitev o strukturnem prelomu, prehodu iz enega tipa družbe v drugega, o krizi družbe kot nečesa dejanskega ter o krizi samega pojma družbe, o učinkih globalizacije, novih tehnologij itn., je nedvomno to, da so, med drugim odpovedali znani organizacijski modeli, da so številne institucije postale disfunkcionalne ali pa se je njihova funkcija bistveno spremenila, pri čemer so opazne spremembe, katerih končne konsekvence še niti niso povsem znane, zajele tudi suvereno nacionalno državo. Skokovit razvoj družboslovnega in humanističnega diskurza, ki premeščata v središče interesa raziskovanj kulturo, pri čemer je sam ta termin vse bolj retematiziran in teoretsko preinterpretiran, lahko beremo kot opredeljevanje različnih manifestiranj slabljenja ali trganja družbenih vezi. Giddens to stanje stvari med drugim opredeljuje v okviru svojega pojmovanja procesov detradicionalizacije, ki vodijo v post-tradicionalno družbo, ki je po Giddensu »neki konec (*ending*)«. Kaj vse je tradicionalna družba in kako se kaže po tem »koncu« lahko premišljujemo skupaj z vrsto sodobnih avtorjev, med katerimi bi poleg Giddensa morali poudariti zlasti antropologa Benedicta Andersona, zgodovinarja Erica Wolfa, francoskega sociologa in filozofa Pierra Bourdieuja in še mnogo drugih. Nas to vprašanje tukaj zanima v bolj omejenem obsegu. V družbah, vključno z industrijskimi, v katerih funkcionirajo institucije tradicije, posredovane z rituali pa tudi s pomočjo ideoloških vzorcev, je socialna in vsakršna druga negotovost za člane družbe pomembno manjša kot je v družbi tveganja. To pomeni, da tradicionalistične politične kulture vzdržujejo družbene vezi tako, da posameznik bodisi povsem brez dvomljenja ali za ceno odrekanja delu svoje prostosti, v »zamenó« dobi definiran položaj v družbi in relativno varnost v okviru tradicionalnih ustanov družine, cerkve in kolektivnih oblik sožitja ter delovanja, ki se razlikujejo v različnih družbah glede na kulturne determinante. Koliko so tradicionalne družbe, ki so se seveda v zgodovini modificirale in prilagajale in s tem hkrati preoblikovale svoje rituale, vedno funkcionirale tako kot jih slika nostalgичni tradicionalizem že v kontekstu modernizma, je seveda posebno vprašanje. Posebno vprašanje je tudi koliko je pojem tradicije eksplikativen za vse družbe v tistem delu zgodovine, v katerem so se oblikovali narodi in jezikovne skupnosti.

Če je industrijska družba že ob svojem nastanku razdrla ali vsaj premestila mnoge »tradicionalne« ustanove, oblike človeškega sožitja ipd., pa je mogoče pritrditi vsaj temu, da so temeljne oblike sožitja, kot je zlasti družina, bile razumljene kot posredovane s tradicijo, pri čemer je za to v praktično vseh kulturah jamčila taka tradicionalna ustanova kot je cerkev. Dejstvo, da se »tradicija« pravzaprav postopno ali tudi hitreje spreminja in tudi sproti konstruirati, so najprej ugotovili že razsvetljenci in

s tem nakazali pot v meščansko družbo ter v sekularizacijo in individualizacijo. Toda razsvetljenski intervenciji navkljub, je tradicija delovala tako, da so vzorci in rituali, v katerih so se reproducirale družbene vezi, opredeljevali življenje večine članov družbe. Tako razumljena tradicija »inkorporira oblastna razmerja in teži k njihovi naturalizaciji.« (Giddens. 1996, str. 61) Konec take družbe pa je po Giddensu:

»... vendar tudi začetek, izvirno novi družbeni univerzum delovanja in izkušnje. Kakšen tip družbenega reda ali kakšen red lahko postane? Kot sem že dejal, ne gre razumeti globalno družbo v pomenu svetovne družbe ampak v pomenu 'nedoločenega prostora'. To je družbeni red, kjer je družbene vezi prej treba narediti kot pa podedovati iz preteklosti. Na osebni ravni in na več kolektivnih ravneh je to težko in naporno podjetje, ampak hkrati tisto, ki obljublja velika povračila. (Ta red) je razsrediščen glede na avtoritete, je pa ponovno osrediščen glede na priložnosti in dileme, ker je usmerjen na nove oblike vzajemne odvisnosti.« (Ibid., str. 63)

Iz tega navedka je razvidno, da sociologija družbe tveganja z vsemi svojimi konceptualnimi inovacijami vendarle prinaša tudi obrat v pozitivno smer, ali drugače: odpira vsaj možnosti zamišljanja novih alternativ; gotovo pri tem lahko mislimo tudi na alternative, ki izvirajo iz tradicije gibanj za socialno in kulturno družbeno emancipacijo. Beck in Giddens nas torej iz svojega razumevanja o refleksivni konstituciji post-tradicionalne družbe, razumevanja, v luči katerega se pokaže nekaj, čemur bi lahko rekli samoproizvodnja družbe, usmerjata k iskanju in izumljanju (invenciji) novih družbenih vezi, pri čemer ni dvoma, da je ta konsekvence kompatibilna s politiko leveice. Investicija družboslovnega znanja v politične projekte je seveda prav tako tvegana, kot so bili vsi tovrstni podvigi doslej v zgodovini, s polomom socialistične revolucije vred. Vendar pa se zdi, da tip družbe, ki se še oblikuje v postindustrijski epohi, pravzaprav niti ne more funkcionirati brez udeležbe ekspertov. V pogledu z druge strani se nam lahko prikaže to, da ta udeležba prinaša tudi določeno demistifikacijo nekoč privilegiranih znanj, vključno z družboslovnim, ki preko medija politike stopajo v dialog in izmenjavo izkušenj z drugimi tipi dejavnosti, udeleženi v reproduciranju skupnosti. Med delom teoretikov in javnosti pa ta tako imenovana scientifikacija upravljanja z družbo zbuja ostro kritiko in tudi odpor. V družbi, ki funkcionira tako, zaznavajo pomanjkanje perspektive, alternative, vizije. Obtožujejo jo kot »potrošniško družbo«, ki potlačuje duhovno sfero itd. Množično kulturo, ki je nivelizirala smisel doslejšnje meščanske estetike in dejansko demokratizirala kulturo, obtožujejo primitivizma in vsesplošnega razvrednotenja. Hkrati vidijo v odsotnosti transcendentnih ali eshatoloških ciljev vzroke za pojave odtujenosti, cinizma in asocialnosti med mladino. Čeprav ni dvoma, da je delo na kritični percepciji neizbežna sestavina refleksivnosti družbene realnosti, ki se že kaže v mediaciji, kakršna deluje v okviru vse bolj digitalizirane virtualne realnosti, pa v tej kritiki zlahka razberemo tudi

resentimente iz registra iluzij o nekdanji »boljši urejenosti družbe«. Dejstva, ki jih sodobna empirična raziskovanja na vseh področjih z dokajšnjo zanesljivostjo predočajo v statistično podkrepjenih poročilih, vsekakor pričajo o izginjanju tradicij, napredujoči sekularizaciji, krizi družine in vseh ustanov, ki smo jih zgoraj omenili skupaj z Deleuzom. Za določen tip dojemanja se je zgodil »propad sveta« in najbrž tudi ne kaže zankovati, da je potrganost družbenih vezi, še posebno na področju družinskih odnosov in spolnih praks, ustvarila probleme, ki posebej zadevajo socializacijo mladine.

»Kriza družine« je v družbi tveganja tista kategorija, ki danes veliko bolj kot »zastarelo« vprašanje razrednih razlik deli politike na konservativne in liberalne, levičarske in desničarske. Vse raziskave v zahodnih demokracijah kažejo na to, da število ločitev zakonov ter enostarševskih družin bolj ali manj strmo narašča. Poleg tega je veliko indikacij, da so v visokem odstotku »urejene družine« dokaj frustrirane skupnosti, v katerih se generira vzajemna kulpabilizacija njenih članov – kategorije travmatičnosti iz psihoanalitskega polja tako nemara postajajo bolj sestavina kolektivnega zavednega kot nezavednega. Tovrstna sociološko ugotovljiva dejstva kažejo težnjo k naraščanju skorajda ne glede na ukrepe različnih državnih družinskih politik, sploh pa ne glede na »vračanja k družini«, ki jih razglashajo konservativni politiki in številne cerkve. Osnovni sorodstveni obrazci, iz katerih se oblikuje identiteta posameznikov, so vse bolj zapleteni, saj razvezljivi zakoni prinašajo vrsto nekoč izjemnih sorodstev kot so polbratstvo ali polsestrstvo itn. Čeprav družina kot forma spolnega sožitja ni in tudi ne bo povsem odmrta, pa je že temeljno spremenjena. Toda ali to nujno pomeni, da so družbene vezi potrgane in se je zato »treba vrniti nazaj«, kar se je že pokazalo kot neizvedljivo, ali je treba »izumiti« nove oblike socializacije? Glede na to, da je že v industrijski družbi šolski sistem postal vsem dostopna javna dobrina in da je ta sistem prevzel dovršen del funkcij družine pri vzgoji otrok, je spričo »krize družine« ta sistem tarča enormnih zahtev glede socializacije mladine. Očitno je, kot meni Neil Postman nekje v svojem pretežno duhovitem esaju o »koncu izobraževanja«, da je javna šola javna po tem, da kreira javnost. Današnji državljani vseh sodobnih družb, z na žalost ne majhno izjemo velikih predelov dežel tretjega sveta, smo bili skoraj brez izjem socializirani v družini in v šoli. Ko zdaj eden od členov te socializacije slabi, se veliko pozornosti obrača na drugi člen, ki je pač stvar politike, ker je skupnostnega pomena. Družine z enim ali dvema otrokoma za razliko od nekdanjih večjih družin so glede socializacije (vzgoje) veliko bolj nemočne, so pa lahko veliko močnejše glede na možnosti izražanja in uveljavljanja svojih zahtev, ko jih naslavljaajo na »družbo«, ki naj bi svojo skrb pokazala z organiziranjem kakovostne šole. Da pa to ni ravno lahko, dokazujejo relativni uspehi šolskih reform. Te spodbuja vrsta razlogov: dejanska potreba po širši distribuciji znanja, zvišane zahteve trga delovne sile v kontekstu »nove ekonomije«, množičnost srednjega sloja in njegova jasna percepcija vzgoje in izobraževanja kot odgovorov na vprašanje prihodnosti. Nemara je treba dodati še to, da je osnovna raven znanja (kakorkoli že ga definiramo), ki jo zahteva vsakdanje življenje v sedanjih kompleksnih družbah precej višja kot je bila kdajkoli doslej.

»Znanje je pravi odgovor« je refren, ki ga slišimo z vseh strani: iz vladnih palač, iz upravnih odborov korporacij in ne nazadnje s kateder za sociologijo številnih univerz. Katerikoli problem »družbe tveganja« načnemo, pa naj bo to brezposelnost ali predvidena nestabilnost poklicev, je brž pri roki »odgovor« v ekspanziji ter dopolnitvi izobraževanja, ki ga večinoma enačimo z institucijo šole. Čeprav bodo s svojo skeptičnostjo najprej pohiteli tisti eksperti, ki poznajo šolo bodisi odznotraj kot učitelji ali v bolj zunanjem pogledu kot raziskovalci fenomena šolstva, pa je, vsem težavam in mnogim konfliktom navkljub, že očitno, da se nove družbene vezi bolj ali manj uspešno pletejo prav skozi take subsisteme kot je šolstvo. Le-to se vse bolj sproti mora močno preoblikovati, saj javnost nič kaj opazno ne postaja bolj realistična glede svojih zahtev, kajti v spremenjenem kontekstu šola kratko malo ne more več biti, kar »je nekoč bila«.

Čeprav ne kaže trditi, da je »družba tveganja« realizirana utopija in zato pač ne potrebuje novih utopij, pa je vse več znakov, da transformirana razmerja ustvarjajo družbo, ki je pač veliko bolj diverzificirana kot je bila tradicionalna. Kritično poantirana Deleuzova »dividualnost« je lahko tudi obrazec izbire več različnih »subjektivnosti« v enem življenju, kar je bilo do nedavnega dostopno samo najbolj privilegiranim. In če res ni več velikih vizij, eshatologij, definitivnih alternativ, to morda ne pomeni »konca človeštva«, ampak samo to, da se posameznikom odpira drugi prostor lastne realizacije, recimo tisti, ki ga Bourdieu opredeljuje kot »socialni prostor«, kjer gre za »koeksistenco družbenih položajev, vzajemno izključujočih se stališč, ki so za tiste, ki jih zasedajo, v načelu gledišča.« (Bourdieu. 1997: 157) Ni dvoma, da bodo mlade generacije socializirane v takem kontekstu, ki ni nič manj popoln in nepopoln kot so bili tradicionalni. Le-ti kot »popolnejši in boljši« obstajajo samo v konservativni domišljiji. Že zdaj je razvidno, da je percepcija, ki je pri sedanji mladini oblikovana v informacijsko nasičenem okolju vizualnih medijev in vse bolj digitaliziranega okolja, njihovo izhodišče za življenje v spremenjeni kulturi. Za množico ljudi, ki se dobro spominjajo povojne stabilnosti države blaginje na dveh materialno različnih ravneh na obeh straneh železne zaves, je tehnološko pospešena družbena transformacija »prehitra« in se jim kaže kot razdiralna. Gotovo je sicer, da je razlogov za kritiko disproporcionalnosti sedanje globalizacije, sproščenega mednarodnega kapitala, konfliktov v teh okvirih, (ki jih ponazarja npr. *fenomen Seattle*, kasneje preimenovana v »antiglobalistična gibanja«) in mnogih aspektov kompleksnejših ter subtilnejših form dominacije v postindustrijskih družbah več kot dovolj, toda hkrati vse to pomeni tudi priložnosti za kreacijo družbenih vezi preko vseh dosedanjih meja.

Zakonska zveza, družina in ideologija vrnitve

Če računamo na to, da je zakon ena zadnjih možnosti tvorbe humanih celic v nehumani občosti, se obče maščuje z razpadom zakona tako, da se ga polasti kot dozdevno izjemnega in ga podvrže odtujenima redoma prava in lastnine ter se roga tistemu, kar se je poprej zdelo varno.

Adorno. 1951: 41

Vse, kar zadeva vprašanja o razmerjih med ljudmi, ki vključujejo različne vidike spolnega odnosa, je brez dvoma eno od središčnih področij za vsakršno refleksijo družbenega življenja, kar pomeni, da je ta tematika neizbežno tudi predmet zanimanja vrste humanističnih ved, družboslovnih raziskav in, ne nazadnje, tudi naravoslovnih znanosti, še posebej medicine – iz zanimivih razlogov, ki so hkrati povsem razumljivi in simptomatični tudi v sociološkem pogledu in v političnem kontekstu. Seveda pa je to hkrati neodmisljiva vsebina predvsem narativnih umetnosti (literatura, opera, popularna glasba). Pravzaprav govorimo o eni od najpomembnejših tematik, okoli katere so organizirane družbene ustanove, ki vzvratno organizirajo in *oficializirajo* (izraz je Bourdieuejev) spolna razmerja v ustanovo, ki je nadalje prikazana kot temeljna, večna, naravna ali pa, nasprotno, kot predvsem prostovoljna, pogodbeni in na ljubezni temelječa skupnost. Po najbolj enostavni sociološki definiciji je »družina skupnost individuov v sorodu, ki se povezujejo bodisi v zvezo s poroko, bodisi s svaštvom, bodisi bolj izjemoma s posvojitvijo (v sorodništvo), in ki živijo pod skupno streho«. (Bourdieu. 1994: 135) Zlasti v času modernizma z ne povsem enoznačnimi podaljševanji v čase postmodernizma, se – kot se zdi pomembno poudariti omenjenemu največjemu sociologu 20. stoletja – izraz *družina* nanaša na marsikakšno obliko sožitja, ki v čisto vseh pogledih ne ustreza navedeni definiciji navzlic njeni širini. Bourdieu tu med različnimi primeri na ravni tako imenovane nuklearne družine poleg enostarševske družine omenja še različne inačice glede na akt poroke: neporočeni pari, ki živijo skupaj in poročeni pari, ki ne živijo skupaj. Pri tem pa je treba upoštevati, da je družina tudi v okvirih povečanega individualizma urbanih družb znatno vpletena v prezentiranje simbolnih manifestiranj socialnega kapitala. Prav sklepanje zakonske zveze je tisti formalni pogodbeni akt, ki performativno dokaj opredeli individualne

družbene položaje vpletenih glede na mreže družbenih razmerij, četudi za razliko od tradicionalnih družb to ni enako ključna determinanta. Vsekakor pa ne kaže spregledati ekonomskega faktorja: »Očitno je, da vse kulture vsebujejo kontinuiteto razmerij med ženskami in moškimi (ali med istospolnimi osebami), ki imajo komercialni aspekt – ta sega od priznanih primerov prostitucije do poroke za denar.« (Nussbaum. 1999: 280) Tu bi morda lahko iskali povezavo med zakonsko zvezo in dominantnim redom, s čimer bi lahko razumeli zakaj se konzervativizem (vključno z njegovimi *neo* inačicami) pri vprašanju zakonske zveze brez izjeme izreče za promocijo in propagacijo zakonske zveze, kajpak na heteroseksualnem dispozitivu, ki sledi iz zbira »samoumevnosti« vpisanih v temelje tovrstne ideologije. Glede na učinke zakonske zveze in na njej zasnovane skupnosti, družine, na dojem družbene realnosti, je nemara lahko razumljivo zakaj je za reprodukcijo reda pomemben ritual poroke, ki sporoči in *oficializira* sklenitev zakonske zveze. Nadaljevanje v slavljenju poroke, kakorkoli že se to v različnih kulturah poimenuje, zdaj v bolj tradicionalnem okviru zdaj v kičasto porabniški obliki, večinoma oznani zvezo raznospolnega para in s pretežno ritualnimi gestami sporočanja, mladoporočenca spodbuja k seksualnemu aktu, ki mu je s samim ritualom nadet okvir družbene sprejemljivosti in reproduktivne namembnosti.

Intimnost z ljubeznijo

Ideološka igra okoli zakona, poroke in končno družine, katere del je neizbežno tudi politično prerekanje o vrednotah, je seveda izredno polimorfna in večznačna ter zajema širok spekter aparatov države in socialnih institucij, ne izključuje pa konec koncev tudi estetskih praks. Upošteva, da je na tem področju v vsej igri izrazito udeležena seksualnost, ki jo institucija družine udomačuje (ali dobesedno: jo naredi za del pojma doma) in ji odreja prostor ter pravila, je jasno, da so posameznikova občutljivost, ranljivost in dojemljivost tu še posebej očitno povnanjajo. Govorimo o občutljivosti na narativne prikaze njene in njegove usode, na ekstrapolacije fantazmatskih momentov individualne eksistence ali na celo vrsto identifikacijskih namigov in povezav. Vse to so lahko sestavine geste, ki organizira spregled točke, na kateri se subjektivno ujame v ideološko mrežo, a hkrati so lahko tudi, brechtovsko rečeno, potujitvene geste, ki nosijo za ideologijo subverzivna sporočila. Čeprav bi tu zdaj lahko sprožili razpravljanje o nepregledno velikem številu tematik, ki se ponujajo na mnogih področjih estetskih praks (od literature do slikarstva), izločimo samo enega od najbolj nazornih filmskih žanrov, kar jih je sploh bilo na temo družine. Govorimo o filmski melodrami, in to pretežno o hollywoodski melodrami, o žanru za ženske in o ženskah. (Podrobneje o tem žanru, o estetskih, družbenih in simbolnih vidikih sem pisal v: Štrajn. 1989.) Ta dolgo časa kritiško močno podcenjeni žanr je na eni strani že od svojih začetkov (v filmih Griffitha in Stroheima) odseval premike v formi družine, hkrati pa intrasingetno

izrekal kritiko socialnih krivic skozi usode svojih junakinj in junakov na drugi strani. Z obravnavami razsežne tematike individualne sreče so melodramski filmi v največ primerih prikazali družino kot oviro sreči. Prikazali so jo kot grob čustev, včasih kot pravi pekel vzajemnega trpinčenja, pekel, ki ga je presegala samo ena še hujša groza: pekel osamljenosti. Toda tisto najpomembnejše, kar je opravil melodramski filmski žanr, sta bila prav razkrivanje iluzije o »prostoru notranje svobode« in relativizacija "družinske intimnosti", soočene z "zunanjim" prostorom krutih družbenih pravil igre, kajpada v kapitalističnem sistemu lastnine, kompetitivnosti, družbenih hierarhij in vsakokratnega sistema dominacije. S tem pa, da melodrama praviloma vključuje perspektivo ženske in reprezentira njeno opeharjenost glede zaželene in pričakovane sreče, je postopoma na svoj najpogostejše dozdevno lahkotni način, brez odvečnih psihologizacij klasične dramaturgije, v razumljivi in vendar pogosto sofisticirani filmski naraciji nazorno slika podrejenost ter eksploatiranost ženske na različnih stopnjah falokratske družbene organizacije. Koliko je bila posledica teh sporočil tudi emancipacija ženske (kolikor se je je pač sploh uveljavilo), je seveda vprašanje posebne razprave, toda trditi, da ni bilo nobenega realnega učinka, najbrž ne bi bilo mogoče, kajti spomnimo se, da je prav hollywoodski film naučil številne generacije vsega od tehnik poljubljanja preko pojmovanja ljubezni v nešteti variacijah na izvirni romantični kliše do vrste vzorcev obnašanja, ki so se seveda spreminjali na trajektoriji od izhodiščnega viktorijanstva do postmoderne inačice opozicije libertinstva in moralističnega konzervativizma.

Veliko hollywoodskih filmov je dobesedno strukturiranih s podobami uprizoritev poroke. Poroke v teh filmih uprizarjajo vso zadrego, ki zadeva vprašanje tradicije. Če upoštevamo, da je bil že pojav igranega filma, tega poglobitnega agregata množične kulture industrijske dobe, v poljih simbolnih menjav in oblikovanja družbenih vezi izziv za vso kulturno tradicijo, potem je jasno, da hollywoodsko mnogokratno variiranje teme poroke ponavlja sam ta izziv in manifestira nemogočo vrnitev k tradicionalni funkciji sklenitve zakonske zveze. V filmski dramaturgiji, ki je neizbežno vzpostavljena s pogledom kamere (pogledom drugega), se razkroji vsakršna avtentičnost, poroka je celo v etnoloških filmih bolj reprezentacija dogodka za vpletene individue kot pa stališče o poroki in družini kot o mehanizmu družbene reprodukcije. Razcvet industrijske množične kulture je potemtakem uveljavil različno vrednotene posledice razsvetljenske uvedbe pojma svobode, ki skonstruiranost družbenosti naredi za vidno. S tem pa se je okrušila samoumevnost ustanove družine in kajpak tudi poroke kot »edinega moralno sprejemljivega« akta sklenitve sporazuma o seksualno utemeljeni skupnosti.

Četudi je, kot zatrjujejo z različnih strani, družina v krizi in je tudi sklepanje (in razvezovanje) zakonskih zvez označeno s trendi deinstitucionalizacije, pa se v območju ambivalentne detradicionalizacije vendarle še vedno ohranja, če nič drugega, pa vera v končno neuničljivost družine in nekega zadnjega, ne povsem izgovorljivega smisla sklepanja zakonske zveze v oblikovanju družine.

»Za Singlyja je sodobna družina tako v središču konstrukcije individualizirane identitete. Vrača se središčni prostor za ljubezen s tem, da je z njo predpostavljeno razodetje sebstva tako za sebstvo otroka kot za sebstvo odraslega. V družini, vendar bistveno v okolju ljubezni, se razodeva intimno sebstvo. Razbremenjen blišča 'družbenega', je posameznik presojan in ljubljen zaradi samega sebe, zaradi tega, kar je.« (Martuccelli. 2002: 492)

To opažanje bi nas lahko odvedlo k nekaterim nedavnejšim teoretizacijam intimnosti, kamor se v tem besedilu ne bomo preveč podajali, vendar pa bi si tako nemara lahko pojasnili kaj je za posameznice in posameznike v instituciji družine tisti presežni obet, ki učinkuje na motivacijo za formalizacijo (*oficializacijo*) spolnega razmerja. Ne enostavno ljubezen – ta se lahko aktualizira tudi brez zakonske zveze, da niti ne govorimo o seksualnem ugodju – ampak zunanje jamstvo, zunanja zapoved ljubezni, ki se naslanja na relacije intimnosti, je tisto, kar seveda ob vseh vidikih pogodbenega razmerja kot družbeno verificiranega razmerja med raznospolnima posameznikoma omogoča, lyotardovsko rečeno, vso jezikovno igro okoli nečesa, kar je vsaj v 20. stoletju postalo stvar individuov samih. Seveda je glede obeta ljubezni z opozorilom na prispevke psihoanalize treba pribiti, da je ljubezen neizbežno izhodišče za sovraštvo. Tu pa smo spet blizu področju, kjer je kaj mogoče razložiti tudi s pojmom ideologije. Da bi malo bolj pojasnili za kaj nam tu gre, se bomo v naslednjem razdelku s pretežno sociološko usmerjenim pogledom ozrli na nekatere vidike, ki jih sugerirajo različni diskurzi o zakonski zvezi in o družini v Sloveniji.⁵

Slovenska družina

Zakonska zveza je okvir ljubezni. Družina je osnovna celica družbe. Družina je temelj naroda. Družina je življenjska skupnost moža, žene in njunih otrok. Zdrava družina je pogoj zdravja družbe. Družina je nenadomestljiva pri vzgoji otrok. Družini je treba posvetiti vso družbeno skrb. Družina je v krizi. Družina ne sme biti prepuščena sama sebi. Zakon je vrednota. Zdrava družina oblikuje moralnega in odgovornega posameznika. V družini človek postane človek. Zakonski zvezi moža in žene mora-

⁵ Ko je bilo konec enostrankarskega političnega sistema ali konec socializma kot družbenega reda – pustimo pa odprto vprašanje o tem kaj se je v bolj dolgoročnem pogledu pravzaprav zgodilo s komunizmom – so v Sloveniji vprašanja v registru spolne razlike postala poglavitni vir ideološko obarvanih grupiranj. Spremembe v konstituciji oblasti so nedvomno premaknile izhodišča njene reprodukcije v novonastali demokraciji, ko je vprašanje ovladovanja telesnosti in populacije (v navezavi z dramtizacijo narodnega vprašanja) prešlo v središče političnega diskurza. Verjetno bi dodatne razlage za to kazalo iskati v Foucaultovem pojmu biopolitike.

mo znova priznati več pomena. Samo zdrava družina zagotavlja narodu prihodnost. Družinska sreča mora biti eden najpomembnejših ciljev posameznika in družbe. Družina mora nuditi človeku zadovoljstvo, ki ga motivira za boljše delo. Slovenci smo družinski ljudje. Božič je družinski praznik.

Ti citatni stavki, pobrani iz že dokaj vsakdanjega (političnega) govorjenja, pričajo, da je tematika družine nadvse primerna za izrekanje ideoloških propozicij. Po retorični stiliziranosti, po mestih, s katerih jih izrekajo, lahko sodimo, da se ustvarja vtis nekakšne singularnosti in izjemnosti te problematike; kot da je družina najbolj ogrožena prav zdaj – in ta zdajšnjost je navzoča že lep čas: vsaj od svobodnjaških šestdesetih let naprej. Po spremembi političnega sistema v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja se je perspektiva zagotovo nekoliko premaknila, sociološko ugotovljiva dejstva pa so se zameglila. Tako, denimo, konservativni govorci pogosto namigujejo na to, da je bil koren za »moralno izprijenost«¹ socialističnega režima prav v njegovem odnosu do družine; torej do »biološke substance«² naroda. Seveda ne gre za to ali je ta trditev resnična ali ne, tudi ne gre za vprašanje ali je sploh dokazljiva, kajti gre za prisvojitev določene tematike, ki je vedno, povsod in vselej v meščanski epohi služila za poligon ideoloških bojev, ki so med drugim tudi boji za pripadnost državljanov določenemu pojmovanju form družbene (ko)eksistence. Forma sožitja med ljudmi v monogamni heteroseksualni zakonski zvezi, ki pač zajema vse aspekte družbene in hkrati biološke reprodukcije, torej predvsem proizvodnje ljudi, je ob vsej številnosti doslej znanih modalitet vsaj v meščanski epohi vendarle razmeroma stabilna. Upošteva dejstvo, da je z njo predvsem regulirana seksualnost, vzreja in vzgoja otrok, da je posameznikova skrb za družino in njeno dobrobit realna vez, ki ga vpenja v zunajdružinska družbena razmerja, je nenehno opozarjanje ideoloških agensov na potrebo po varovanju družine razumljivo in prav tako stalno kot sam obstoj družine.

Konture sklopa ideoloških predstav, ki podpirajo slovensko potenciranje problematike družine v času po spremembi političnega in ekonomskega sistema, se nam lahko v grobem pokažejo že na ravni predteoretskega soočenja samih ideoloških pojmov in na ravni relativizacije političnih izjavljanj z majhno pomočjo zgodovinskega spomina. Že takšen povsem površen vpogled nam lahko pomaga klasificirati ideologijo, ki se očitno skuša oblikovati kot vladajoča ideologija, čeprav uvrstitev v takšno klasifikacijo sicer ni edini in končni namen našega razpravljanja. Predpostavka, da je socialistični režim domnevno zanemarjal družino, da jo je razvrednotil, pripeljal v krizo ipd., kar je vse skupaj izhodišče obljubljanе rekonstrukcije družbe tudi na ravni intimnih razmerij, je očitna dedukcija iz širše predpostavke, po kateri komunistični režim ni bil nič drugega kot sistem zatiranja, uzakonjene nemorale, oviranja posameznikove sreče in svetovnonazorskega terorja partijskega enoumja. Po deduktivni logiki potem kajpak sledi, da je ta »v celoti gnili sistem«³ ogrozil in prizadel tudi vse svoje dele, med njimi še posebej družino, menda pa bi se morali zahvaliti vrojenemu smislu slovenskega človeka za moralno razsojanje in trdoživost elementa krščanske kulture v narodni

skupnosti, da katastrofa na področju ohranjanja družinske skupnosti ni bila večja. Iz tega je razvidno, da je osnovna ideološka zameglitev posredovana s pojmom vrnitve.

Podobno kot se je ob zori velikih družbenih sprememb ob koncu socializma prva demokratično izvoljena oblast desnega političnega zavezništva *Demos* zapletla v problem »vrnitve nepravilno odvzete lastnine«, se je na drugi, simbolno obteženi ravni, zapletel tudi problem vrnitve družine na stanje pred začetkom domnevno razdiralnega početja komunistov. V primeru poudarjanja vračanja nacionalizirane in zaplenjene lastnine je bilo očitno, da je prav ta zastavek blokiral uresničitev ponovne uzakonitve zasebne lastnine prav na tistem področju, kjer naj bi ta bila dejavna in po pričakovanju bolj učinkovita kot tako imenovana družbena lastnina. Proces lastninjenja v sferi produkcije, na področju lastnine zemlje, pa tudi na področjih drugih bolj kompliciranih lastnin, ni mogel steči niti toliko kolikor bi lahko, ker ni bilo pojasnjeno, čigava bi lahko bila družbena lastnina, ki je nastala s famoznim podružbljanjem. Problem je bil kajpak izredno zapleten, kajti v času, ko je bila določena lastnina zaplenjena ali nacionalizirana, so bile prevladujoče oblike lastnine pretežno arhaične v primerjavi z razvitejšimi oblikami lastnine, kakršne poznamo zdaj na Zahodu, v katerega se je Slovenija zlagoma in ne brez težav integrirala, pri čemer je bila med vsemi »tranzicijskimi« državam najbolj uspešna. Ko je bil cilj vsega procesa lastninjenja razviti sistem lastnine in upravljanja z njo, kakršen je uveljavljen v razvitih kapitalističnih družbah, smo se znašli pred pravno izredno zapletenim problemom kako arhaično kapitalistično in kmečko lastnino vrniti nekdanjim lastnikom tako, da bo ta hkrati postala moderna in v sodobne ekonomske tokove vključena oblika lastnine, katere vrednost se spreminja iz dneva v dan na trgu glede na njen tržni, profitni in rentni potencial? Vsekakor se je, skupaj s prelivanjem nekdanje družbene lastnine (ki je prehodno prevzela forme javne in državne lastnine) v zasebno sfero, zgodil prehod k široki privatizaciji z mnogimi hotenimi in nehotenimi posledicami. Pri tem pa so glede na v osnovni kod denacionalizacijske zakonodaje vpisano »naivnost«, ostali mnogi nerešeni problemi kot, denimo, status stanovalcev najemnih stanovanj, ki jih je zajela denacionalizacija. Taki nerešljivi problemi izpodbijajo vero v samo možnost vrnitve na neko minulo izhodišče, torej v sistem neke neobnovljive konstrukcije družbe. Vsekakor je novonastali sistem zasebne lastnine v Sloveniji, tako kot tudi v drugih uspešnejših tranzicijskih deželah, vse prej kot sistem, v katerega naj bi se domnevno vrnili. Nemara kaže verjeti izjavi, ki jo je škof Stres v začetku l. 2006 dal medijem, ko je trdil, da je vrnjena lastnina katoliški cerkvi bolj breme kot vir dohodka, s čimer je utemeljeval potrebo po državnem financiranju cerkvenih dejavnosti. Pred drugo svetovno vojno pa ni bilo tako, saj je takrat ta lastnina bila vir čednega dohodka. V zahtevnejših gospodarskih okoliščinah takšno premoženje kot so gozdovi in nepremičnine na tržno manj zanimivih lokacijah sami na sebi ne morejo tekmovati z aktivnejšimi oblikami lastnine.

Problem oblike družine, na kakršno bi nas rada vrnila najprej Demosova in precej kasneje neokonzervativna oblast, ki je nastala po zmagi politične desnice l.

2004, je seveda še bolj nerešljiv in zato je simptomatnost ideološke zameglitve tukaj še bolj očitna. Zagovorniki nereflektiranega koncepta zdrave družine pravzaprav priključujejo povsem nerealistično nostalgijo po urejeni družini in pri tem vsa odstopanja od nostalgичnega ideala krščanske družine (kar je lahko izenačeno s prazno sintagmo slovenske družine) pripisujejo razdiralnemu učinku komunističnega režima in porabništvu, ne odgovarjajo pa na vprašanje ali se ne bi oblika družine spremenila tako ali tako, namreč že zaradi nekaterih splošnih premikov v načinu življenja v zahodni kulturi glede na številne dejavnike spreminjanja materialnih okvirov socialnih razmerij. Še posebno vprašanje, ki je nujno zamolčano, da bi nostalgичna propozicija sploh bila izrekljiva, pa je, ali je kakršenkoli korelat ideala, ki je konstruiran v verigi enačajeve med ideološkimi označevalci, torej ideal »slovenske krščanske družine« sploh kdaj obstajal? Mar ne gre zgolj za fenotip meščanske družine, kakršen je bil še v predvojni Sloveniji prej izjema kot pravilo, ali nemara za še regresivnejšo idealizacijo idile kmečke družine, ki naj bi nemara ohranjala in obnavljala slovensko »samobitnost« od mistificiranega pokristjanjenja naprej. Dovolj je poiskati primere iz sicer kanonizirane slovenske literature (npr. Kersnikova Mačkova očeta, ali več Cankarjevih besedil itd.), da se nam pokaže globina ideološke regresije glede na tisto socialno podobo slovenske družbe, ki bi jo bilo morda mogoče kritično-historično rekonstruirati. Vsaj del posla demistifikacije »trdne, klene in zdrave« slovenske družine je opravila Alenka Puhar v svojem orisu zgodovine otroštva v 19. stoletju na Slovenskem. (Puhar. 2004)

In ne nazadnje: ali so vse obtožbe komunističnega režima povsem utemeljene? Če pustimo ob strani vsa poudarjanja zdrave socialistične družine in v socialistični besednjak prepesnjeni zgledni katoliški moralizem, ki je obvladoval dušebrižniški diskurz večji del petinštiridesetih let enostrankarskega sistema, je dovolj že, če se ozremo na prispevek tako imenovanega Zakona o zakonu s konca sedemdesetih let. Med zadnjimi samoohranitvenimi potezami socialističnega režima namreč najdemo reformo vzgoje in izobraževanja na srednji stopnji ter poskus krepitve statusa družine ali natančneje: same heteroseksualne zakonske zveze. Že uvedba obveznega strokovnega svetovanja pred sklenitvijo zakonske zveze (ki je spričo ostre reakcije v javnosti že takrat ostalo zgolj formalna obveza) priča o tem, da si je nekdanji režim prav tako prizadeval za famozno zdravje družine. Toda tisto, kar nova nacionalna ideologija iz pragmatičnih razlogov zamolčuje ali izreka le na pol, zadeva položaj ženske! To, kar se je res zgodilo v socialističnem režimu, je bila izredno visoka stopnja zaposlenosti žensk, kar je gotovo v nasprotju s tradicionalno obliko družine, v kateri žena skrbi za kuhinjo in otroke.⁶ Četudi zaposlitev žensk še zdaleč ni neposredno emancipirala žensk, pa je vendarle postala normalna in je kolikor toliko spremenila položaj ženske v družbi, čeprav na drugi strani še vedno pomeni tudi rezervoar bolj cenene delovne sile. Za ideologe obnove zdrave družine sta tako vidni vsaj dve pomembni oviri: na

⁶ Seveda je tudi težko reči, da je zaposlovanje žensk bilo izključno socialistični domislek. Z nekaj variacijami, povezanimi bolj s kulturnimi kot političnimi dejavniki, se je zaposlenost žensk zviševala v vseh industrijskih deželah.

eni strani samoumevnost zaposlitve žensk in na drugi ekonomska gotovost, da bi se v pravzaprav nezamisljivem primeru vrnitve žensk za štedilnik in k otrokom (implicitno je predpostavljeno še to, da bi bilo otrok veliko več), zelo verjetno zvišala cena delovne sile, kar bi lahko bil destimulativen element za interes še posebej tujega kapitala, ki ga je politična desnica v obdobju po l. 2004 skušala bolj vabiti kot prejšnje politično sredinske in leve vladajoče koalicije. Če torej izvzamemo določene stranske produkte ideologije obnove zdrave družine, kot npr. težnjo po omejitvi pravice do abortusa ali idejo o šolski indoktrinaciji za pripravo na zakonsko zvezo namesto liberalne spolne vzgoje, imamo torej opravka s čistim ideološkim govorom, ki se vpisuje v okvire obsesije z nacionalnimi atributi skupnosti. Da gre za diskurz moralizma, se kaže v tem, da v svoji politiki družine lokalna neokonzervativna oblast ni dosegla realnih sprememb v trendih, značilnih za krizo družine (kot so ločitve, enostarševstvo, neporočeni pari itn.), pač pa recimo grozi s finančno participacijo za šolanje otrok v imenu večje odgovornosti družine za njihovo vzgojo. Potemtakem lahko razlagamo vztrajanje na zamisli o ozdravitvi družine z močnimi dozami tradicionalizma kot presežni simbolni zastavek ideologije, ki misli resno s homogenizacijo na nacionalni podlagi; lahko ga razumemo kot moralni pritisk, ki podpira osnovno težnjo, koliko pa bi se na tej podlagi lahko zgodilo tudi kaj realnega, je kajpak odvisno (tudi) od precej verjetnega odpora v politični in civilni sferi.

Meščanska družina

Družine kot prevladujoče oblike razmerja med ljudmi, seveda niso izumili Slovenci in zato si nemara lahko dovolimo trditi, da slovenski družinski problemi niso kdo ve kako specifični v primerjavi z npr. francoskimi, ki nikoli niso bili posledice komunistične vladavine ali, denimo, z ruskimi, ki so nastali v razmerah nekoliko dolgotrajnejše tovrstne vladavine. To je bilo navsezadnje tudi potrjeno s pomočjo empiričnih raziskav, v katerih so ugotovili, da je prevladujoča percepcija slovenske populacije v skladu z zgornjo trditvijo: »Splošna ugotovitev, da med zahodom in vzhodom ni bistvenih razlik glede vrednotenja družine, še posebej velja za slovenske respondente, ki na prva tri in zadnja tri mesta uvrščajo iste lastnosti kot respondenti iz drugih držav.« (Rus, Toš. 2005: 153.) Obstoje družine v njeni vendarle spreminjajoči se formi in stalnost ideoloških opredelitev njenega obstoja sta, kot kaže, tako rekoč univerzalen pojav. Ko v tem kontekstu govorimo o ideologiji, se seveda sklicujemo na širši pomen tega pojma. Če se skličemo na eno od razmeroma novjših določitev pojma ideologije v inačici Terryja Eagletona, gre za » (...) skupek vrednot, predstav in verovanj, ki, udeleženi v določenih materialnih aparatih, jamčijo za tista spregledovanja 'realnega', ki prispevajo k reprodukciji vladajočih družbenih odnosov«. (Eagleton, 1990: 19) Model ideologije, kakršnega lahko razberemo iz tega, nam potemtakem pojasnjuje tudi zgo-

raj obravnavani slovenski primer. Poudarjanje ogroženosti družine je, med drugim, dokaj očitna gesta premestitve pomena dejstva, da je pravzaprav ogrožena vsa družba spričo ekonomske negotovosti, bolj fiktivnega kot realnega bohotenja korupcije in sledi roparske ekonomije, ki je bila neizbežna tudi v Sloveniji. Toda v Sloveniji vendarle ni bilo tako anarhičnih razmer propada starega sistema in neizoblikovanosti novega kot v vrsti drugih nekdanjih socialističnih dežel. A vrnimo se k vprašanju, ki nas tu predvsem zanimajo.

Na splošno sprejeta forma družine v tako imenovanem civiliziranem (zahodnem) svetu kot institucije na nejasni meji med politično državo in civilno družbo, je v historičnem pogledu ozko povezana z nastajanjem in razvojem meščanske družbe, kar pomeni, da je bila v vsem tem obdobju hkrati pravno regulirana in cerkveno posvečena, hkrati zavezana etnološko opisljivim kulturnim tradicijam in ideološkim adaptacijam nujnih sprememb njenih značilnosti glede na spreminjanje materialnih razmer. Pogled na pozitivne utemeljitvene postavke v meščanskih filozofijah 18. in 19. stol. opozarja na povezanost pojmovanja družine s pojmom svobode, utemeljenim v razumevanju svobodne privatne lastnine. Pri tem ne kaže spregledati, da je bila ideja meščanske družine vpeljana na način idejnega spopada, da je torej meščanska filozofija s svojimi vrhunskimi predstavniki utemeljila družino tako, da je terjala njeno prilagoditev novemu družbenemu redu. John Locke je tako, denimo, svoje pojmovanje družine vpeljal s polemiko proti "*Patriarchiji*" Roberta Filmerja, ki je zagovarjal popolno oblast očeta kot preneseno suverenost monarha na – kot bi rekli danes – mikroraven. Locke temu stališču ugovarja najprej z nujnostjo, da del oblasti v družini pripada tudi materi in drugič s stališčem, da je očetova oblast omejena na obdobje, v katerem otroci dosežejo sposobnost za prakticiranje tiste svobode, ki pripada vsakemu odraslemu državljanu. To, da otroci spoštujejo starše pa jamči lastnina, ki naj bi jo otroci dedovali. (Locke. 1960: – zlasti 6. poglavje II. knjige.) Polemični element ni tuj niti nemški klasični filozofiji, ki s Kantovo praktično filozofijo vpelje družino v sfero naravnopravne družbene pogodbe, kar vsaj potencialno vmešča žensko v krog pomena ključnega pojma te filozofije, pojma subjekta. Tako v Fichtejevi filozofiji, med drugim, zasledimo odmev na romantičnega duha časa v njegovem poudarjanju vloge ljubezni pri nastanku in obstanku zakonske zveze, kar je razvidno nasprotovanje aristokratskemu principu poroke predvsem v okviru in interesu fevdalne posesti. Vendar pa je treba pripomniti, da je Fichte hkrati našel utemeljitev za podrejenost ženske v zakonskem razmerju v formuli njene večje podvrženosti naravi, ki jo terja vloga matere. V tem pogledu je Fichte ostal v okvirih, ki jih je zarisalo francosko razsvetljenstvo v ožjem pomenu besede, še zlasti Rousseau. Pri Heglu je ljubezen že nekoliko zrelativizirana v »npravni vidik zakona«, nasproti kateremu sta postavljena višja politična sfera in zakon prvorojenstva, ki nista predmet nikakršne samovolje. (Hegel. 1970: – § 180) Po drugi strani pa Hegel postavlja »razširitev družine kot prehajanje v drugi princip (...) v ljudstvo, nacijo (...)« (§ 181), kar seveda ni brez posledic v kasnejših pravnih teorijah. Seveda te najprezentativnejše filozofske določitve družine v starejši meščanski filo-

zofiji, ki so izraz vzpostavljanja historično nove ureditve, temelječe na avtonomiji in svobodi subjekta, ki se nikoli ne moreta dokončno realizirati (kar je bilo Heglu sicer jasno), lahko služijo kot paradigmatške opredelitve. Kasneje te določitve učinkujejo v bolj utrjeni ideološki formi, odcepljeni od praktičnih problemov konstituiranja meščanske družbe, za katere so klasični filozofi iskali umu prilagojene rešitve.

Marxova in Engelsova kritika ideologije meščanske družbe je zaobsegla tudi kritiko meščanske družine, in sicer na eni strani glede na njeno patriarhalno formo in glede na razkrinkavanje njene »dejanske vsebine« na drugi strani. Engelsovo delo *Položaj delavskega razreda v Angliji* npr. vsebuje tudi obravnavo dekadentnega stanja delavske družine. To je bilo posledica katastrofalnih socialnih okoliščin, ki so vsekakor onemogočale realizacijo predpisanih standardov družinske spodobnosti. Teh tudi buržoazija sama ni spoštovala drugače kot na način "dvojne morale". V poznem Engelsovem delu *Izvor družine, privatne lastnine in države*, ki temelji na nekaterih Morganovih etnoloških dognanjih, ki so se kasneje sicer izkazala za napačna (predvsem predpostavka o matriarhatu in družinski obliki *punalua*), najdemo več kot samo izpopolnitev znanstvenega socializma s tematiko »reprodukcije ljudi«, za katero je Marxu menda ob preokupiranosti s problematiko politične ekonomije zmanjkalo časa. Kljub datiranosti tega spisa, je v njem možno zapopasti enega prvih resnejših poskusov kritike meščanske družine in s tem dešifriranja njene vloge v sistemu gospostva, kar je služilo upiranju vladajočim razmeram tudi zunaj okvira marksistično motiviranih gibanj, če ne sploh bolj zunaj teh z idejo razrednega boja poglavitno zaposlenih gibanj. Kot je znano, so se politične stranke delavskega gibanja v vsej svoji zgodovini večinoma ogibale bolj natančnim odgovorom na vprašanje družine in enakopravnosti ženske z abstraktno frazo, da bo vse to rešeno, kakor hitro bo ukinjena ekonomska eksploatacija delavskega razreda. Idejni in politični boj za in proti ideološkim določitvam družine je tako potekal pravzaprav zunaj okvirov ožje razumljene revolucije proti vzpostavljenemu redu.

Seksualna revolucija in razcepi v kulturi

»Pogosto pozabljajo (potlačujejo?), da je sam Freud zagovarjal reformo seksualnih običajev in kodov. Še posebno pred vojno se je Freud pogosto spraševal o ceni pretirane seksualne potlačitve; na tihem si je celo nadeval sloves emancipatorja mladine«. (Jacoby. 1983: 38) To opozorilo je zapisano v knjigi, ki bi jo lahko šteli v tisto strujo intelektualnih iskanj, bodisi socialno-filozofskih, socioloških, duhovno-zgodovinskih ipd., ki jih je sprožil nemir šestdesetih let ter s tem nemirom povezana seksualna revolucija ter pojav novega feminizma. Konceptualizacija teh pojavov je vodila v odkrivanje razcepov v sami meščanski kulturi, torej v odkrivanje tradicije revolta proti meščanski morali, proti diskriminaciji žensk in represivni vzgoji otrok. Gre za tradicijo, katere družbena relevantnost je bila poprej vseskozi v senci zgodovine razrednega bojevanja sindikatov in delavskih strank. Tako na splošno lahko rečemo, da je bila ena pomembnejših teoretskih poant, ki se je izkristalizirala na podlagi refleksije o izviri, pomenih in perspektivah revolta, odkritje *druge fronte odpora sistemu dominacije*, ki se je na novo odprla novemu dešifriranju. Torej ne več kot predvsem svet »kapitalistične eksploatacije«, čigar *krivičnosti* so izvedenke te središčne razredne dominacije, ampak kot polimorfni sistem represije nad manjšinami, moške dominacije in kot sistem vrste »samoumevnih« institucij fizične ter ideološke prisile. Meščanska družina se pogledu skozi to prizmo prikaže kot institucija, ki je pač vpeta v dani sistem dominacije, in ki interiorizira zunanjo prisilo, torej kot institucija ustrezne socializacije posameznika. Institucijo družine bi bilo v tej perspektivi mogoče opisati kot mehanizem perpetuiranja danega sistema dominacije. Kot je znano, je to videnje sodobne meščanske družbe vodilo v vrsto praktičnih poskusov oblikovanja drugačnih tipov skupnosti, npr. tako imenovanih komun, ki naj bi bile svobodne oblike življenja »zunaj sistema«. Komune so bile seveda, ob vsej pozornosti, ki so jo zbudile tudi na podlagi senzacionalizma, marginalni pojav sicer širše seksualne revolucije kot dokaj disperznega spreminjanja načina življenja in prevladujoče mentalitete med urbanih mlajšimi generacijami v okviru gibanj tako imenovane nove senzibilnosti. Z izjemo feminističnih skupin pa ta »revolucija« ni potekala kdo ve kako organizirano, saj so se njeni vplivi bolj ali manj izčrpali z nastankom permissivnejšega odnosa pravnih sistemov do seksualnih manjšin, predvsem do ženske pravice do abortusa, do estetskih in tudi manj estetskih prezentiranj seksualnih podob, simbolov ter pornografije in ne nazadnje, v anketno ugotovljivi spremembi vrednostnega sistema predvsem pri srednjem sloju

kot prevladujočem sloju postindustrijske družbe. Vendar pa so bili dosežki seksualne revolucije (pripomniti pa kaže, da so mnogi njeni zagovorniki ta termin zavračali ali so ga uporabljali z veliko dozo ironije) minimalni samo, če jih merimo z njenimi v začetku deklariranimi cilji kot so bili: konec patriarhata, dokončni konec meščanske družine, destrukcija represivnih vzgojnih sistemov ipd. Njene učinke je prej treba meriti z intenzivnostjo reakcije v okviru neokonzervativizma, ki si je, med drugim zadal nalogo »moralne obnove« družbe in v tem svojem programu, mimo nekaterih bolj partikularističnih versko fundamentalističnih zahtev, tako rekoč na prvo mesto svojih prizadevanj postavil prav obnovo družine. Skupaj z njo pa naj bi »obnovil« še celotni repertoar vrednot: od patriotizma in militarizma do antikomunizma. Glede na to, da se misija neokonzervativizma v prvem desetletju 21. stol. morda le počasi izteka, ne da bi v celoti uveljavila svoje cenzorske in moralistične cilje (gotovo pa je, da ni obnovila patriarhalne družine), je mogoče reči, da je revolt šestdesetih in sedemdesetih let prispeval tudi k utrditvi pomembnih demokratičnih in kulturnih prvin ter k višji ravni tolerance nasploh. Konec koncev tudi strategijo emancipatoričnih novih družbenih gibanj, ki je bila zasnovana na pojmu avtonomije civilne družbe, lahko razumemo kot nasledek »revolucije 68«.

Kot smo že rekli, je sam pojav druge fronte boja proti sistemu svetovne dominacije (ki se je v globalnih razsežnostih prikazovala med drugim tudi kot blokovski sistem militaristične dominacije) spodbudil novo refleksijo pozabljenе tradicije. Christopher Lasch, ki se je v začetku osemdesetih let proslavil s svojim intelektualnim bestsellerjem *Culture of Narcissism*, je že l. 1965 v knjigi *The New Radicalism in America 1889-1963*, raziskal tradicijo dejavnosti na »drugi fronti« v Ameriki. Tako je, med drugim, sodobnemu bralcu predložil nekaj pozabljenih in nekaj razvpitih primerov pretežno intelektualno in kulturno profiliranega upiranja vladajočim ideološkim vzorcem. V figuri *Randolpha Bournea* (1886 – 1918), pacifista, feministe ter pedagoškega teoretika je tako odkril enega prvih zastopnikov generacijskega upora, zagovornika posebne mladinske kulture in seksualne osvoboditve. Lasch poudarja, da je, kar zadeva slednje, Bourne bil v sozvočju s Freudom, čeprav ni znano, koliko ga je sploh poznal. (Lasch. 1965: 91) Proti koncu svojega kratkega življenja je bil Bourne razočaran spričo izteka zgodnjega ameriškega feminizma v konzervativizmu. Druga zanimiva figura, ki jo je prikazal Lasch v omenjeni knjigi, je bila *Mabel Dodge Luhan* (1879 – 1962), zaznana kot ekscentrična pisateljica in kritičarka stanja družine. Tradicionalna družina in lokalna skupnost, ki jo je ohranjala, je v Ameriki ob prelomu stoletij začela izginjati ob hkratnem uveljavljanju nacionalne ameriške identitete. Mabel Dodge Luhan se je v diskusiji o družini uvrstila med tiste, ki so zagovarjali pravice žensk in otrok ter so hkrati priznavali svobodno seksualnost. Zahvaljujoč dejstvu, da je bila iz premožne družine, si je lahko privoščila ustanovitev nekakšne sproščene umetniške kolonije v Novi Mehiki, kjer je bil eden najbolj vidnih gostov *D. H. Lawrence*. Ta podrobnost nas mimogrede opozarja tudi na pomen dilem v zvezi z družino in seksualnostjo, kakor so se zrcalile v vrsti literarnih del že od konca minulega stoletja naprej, o katerih bi lahko razpravljali kot o dejavnikih subverzivnega diskurza glede na ideologijo družine.

Omemba D. H. Lawrencea nas mimogrede lahko opozori, da je bil svet za »seksualne revolucionarje« zgodnjega 20. stoletja dokaj majhen, saj se je Lawrence poročil s *Friedo von Richthofen*, ki je bila pred tem epizoda v življenju *Otta Grossa*, Freudovega učenca in izredno radikalnega zagovornika psihoanalize, razumljene kot revolucionarnega nauka. V svojem zavzemanju za seksualno revolucijo ter za ukinitve družine in malomeščanske morale je Gross, med drugim, utemeljil tudi to, kar smo mi poimenovali »druga fronta« emancipacije.

»Revolucije so v preteklosti propadle, je razglasil Gross, ker so revolucionarji ohranjali avtoritarnost, privzgojeno v patriarhalni družini. Na tihem so bili zaljubljeni v avtoriteto, ki so jo subvertirali in so ponovno vzpostavili dominacijo, ko so jo mogli. Predlagal je, naj psihoanaliza pomaga revolucionarjem razviti svobodnejše seksualne odnose, ki naj bi razbili okove patriarhalne avtoritarnosti. Naslednja revolucija ne bo revolucija za očetovo 'pravico', marveč za materino 'pravico'«. (Jacoby. 1983: 43)

Ko govorimo o Grossu, se ukvarjamo z obdobjem pred in po prvi svetovni vojni, ki ga označuje *Jugendbewegung* – mladinsko gibanje, ki v je prostoru Srednje Evrope, težko je reči, predstavljalo bodisi odmev na Freudova odkritja bodisi je z razcepom, ki ga je vneslo v vladajočo ideologijo, ta odkritja ali vsaj njihove posamezne poudarke spodbudilo. V kontekstu tega gibanja, je odmevala Wedekindova dramatika, iz njega je zrasel tudi *Reichov Sexpol* kot eden prvih obsežnejših eksperimentov z odpravljanjem seksualne potlačitve in uveljavljanjem antiavtoritarne vzgoje. Ta eksperiment se je, kot je znano, moral končati ob naraščajočem nacizmu kot najhujšem avtoritarizmu poleg stalinizma v zgodovini. Kot je znano, Freud ni sledil radikalizmu svojega učenca Reicha, saj mu njegova teoretska dognanja o Ojdipu niso dopuščala sprejemanja hipoteze, da je ojdipsko razmerje mogoče enostavno ukiniti. Pri tem je Freud upošteval pomen Ojdipovega kompleksa za konstitucijo subjekta tudi onkraj meja kulture meščanske družbe, o čemer nekaj pove njegovo delo *Totem in tabu*. Med Freudom in nekaterimi njegovimi učenci je bilo nekaj podobnega nesporazumu. Freudovo odkritje notranjega represivnega značaja meščanske družine, je učencem, kakršna sta bila Gross ali Reich (če ne govorimo o celih gibanjih, ki so se sklicevala na nauke psihoanalize) pomenilo nujnost »odprave meščanske družine«, medtem ko je sam Freud, ki je lastno teorijo jemal nekoliko resneje, stal kvečjemu na stališču »zmerne reformizma« - bil je proti »pretiranemu seksualnemu potlačevanju«.

Te drobce iz genealogije idej o družini kot bodisi »preseženi« ustanovi bodisi kot ustanovi podjarmljenja posameznikov, smo izločili iz širšega proučevanja historičnih in idejnih korenin poskusov spremembe strukture meščanske družbe na področju, za katerega je po Freudu postalo jasno, da zaobsega kompleksno produkcijo ljudi. Toda v nasprotju z marginaliziranostjo v bistvu intelektualnega in kulturnega revolta proti (malo)meščanski morali, najdemo na nasprotnem polu gibanje za nadzor nad

družino, ki se je skušalo prikazovati kot znanstveno utemeljeno. Govorimo o *evgeniki*, nauku o dedni determiniranosti, ki je nastal s kombiniranjem elementov socialnega darvinizma, italijanske kriminalne antropologije, frenologije in genealoških študij tako imenovanih degenerativnih družin. Kot je bolj ali manj znano, je evgenistično gibanje pomenilo zgledni pozitivistično-znanstveni ideološki odgovor na stanje pavperiziranosti delavskih množic. Izhodišče evgenike je teorija o superiornih in inferiornih rasah, ki jo je med drugimi utemeljil Darwinov sorodnik *Francis Galton*. Že v 19. stoletju začenjajoče se evgenistično gibanje se je dokaj uveljavilo v začetku stoletja v ZDA, kjer je v *roaring twenties* doseglo vrhunec. Predlagani družbeni inženiring naj bi zmanjšal število »inferiornih« oseb. Evgenična sekcija ameriške zdravniške asociacije je tako l. 1914 ugotovila, da je okoli 10% prebivalstva »neadekvatnega«. Metode preprečevanja rasti tega dela prebivalstva so bile tako imenovane karantene in prisilna sterilizacija. V ZDA je bilo zato na podlagi pravnih možnosti, ki jih je izsililo evgenistično gibanje, steriliziranih 45.000 ljudi, večinoma revnih žensk. Evgeniki, ki so zagovarjali tudi metode kontrole rojstev, pa so se kasneje razočarali, saj so opazili, da so le-te bolj vplivale na zmanjševanje številnosti članov družin v srednjih in višjih slojih, manj pa na številnost članov družin domnevno biološko inferiornih nižjih slojev, kar seveda ni bilo v skladu s projektom postopnega »ozdravljenja družbe s povečevanjem proporca rojstev superiornih posameznikov superiornim staršem«. Poleg tega pa je evgenično gibanje zamrlo tudi spričo dokaj očitnih podobnosti z rasnimi teorijami v nacizmu. (O evgeniki prim.: Petchesky. 1986.)

Družina, seksualnost, svoboda

Vse, kar smo do tu nanizali, opozarja na dejstvo, da je ideološko polje, označeno s pojmom družine in/ali zakonske zveze, polje konfrontacije v grobem dveh ideoloških sistemov. Na eni strani pač tistega, ki bi ga pogojno lahko imenovali konservativnega, in ki običajno deluje bodisi z zaledjem skrbniških aparatov države bodisi se odklonilno ozira na vmešavanje državnih instanc. Ne glede na inačico pa vedno zahteva zavaranje družine, zdaj v imenu nacije, zdaj v imenu morale, zdaj v imenu ekonomije, zdaj v imenu vere itd. V optiki te usmeritve se v družini, ki kot ustanova nastane s sklenitvijo zakonske zveze, realizirajo dogmatsko postavljeni občestveni ideali ali vsaj socialna stabilnost občestva. Nasproti temu nastopa vrsta gibanj, ki pa se dandanes vse bolj navezujejo na sodobni feminizem in kljub širokemu spektru nazorov – od radikalne zahteve po ukinitvi družine do liberalnega modela zagotavljanja uslug za sicer svobodno družino – vendarle zastopajo načela svobode ter bolj ali manj permissivne vzgoje otrok. Ta gibanja predvsem postavljajo svoje zahteve na podlago pravic ženske. Toda med obema pozicijama ni prave simetrije. Zastopniki prve smeri običajno govorijo o družini kot podrejeni kategoriji, torej o družini kot temelju družbe, kot o »celici«,

v kateri naj se realizira tisto, kar »družba« (namreč sami ti konservativci) šteje za dobro. Zastopniki drugega tipa diskurza pa govorijo o družini kot o konkretni družbeni formi, o njenih problemih v konkretnem družbenem kontekstu, v danih materialnih razmerah ipd. *Toda, kot vidimo, se problem družine v obeh primerih definira predvsem kot problem ženske!* Torej je pravi naslovnik pozivov za zdravo družino pravzaprav ženska, ki naj bi se v imenu družine kot najvišje vrednote podredila določenim zahtevam, ki jih postavljajo nacija, dobrobit otrok, »naša prihodnost« itn. Čeprav ideologija zdrave družine pretežno podpira konservativno reakcijo na vrsto sprememb v družbenem statusu ženske, pa njenega dometa v družbeni praksi ne kaže podcenjevati še zlasti, če ji uspe doseči status vsaj poluradne državne ideologije, s čimer pridobi v roke zakonodajna in represivna sredstva za nadzor nad vsem, kar se ji zdi povezano s »problemom družine«: torej s seksualnimi navadami, s pravico do brezplačnega in svobodnega pristopa do abortusa, s profilom televizijskih programov, ki bi lahko domnevno škodili »moralnemu zdravju otrok« itn.

To, kar se je hkrati z ideološkimi kontroverzami, skupaj z njimi in proti njim, z družino v času recimo zadnjega stoletja dejansko zgodilo, seveda oži prostor praktičnega vpliva na življenje družine. Če ne govorimo o tem, da imajo vsaj v vseh deželah zunaj območja tretjega sveta ženske volilno pravico, je npr. absurden že pomislek na obnovo kulta devištva. Prav tako ni mogoča ukinitve vsaj formalne pravice žensk do profesionalne kariere in udeležbe v javnem življenju. Toda, če se oblika družine, kakršno poznamo danes, kaže kot dokaj odporna na zahteve po nekakšni repatriarhalizaciji, pa moramo ugotoviti, da se je monogamna zakonska zveza kljub zdaj že davni legalizaciji ločitve (in kljub nezaustavljivo naraščajočemu prakticiranju ločitve) izkazala tudi kot dovolj odporna na zahteve po njeni ukinitvi ali vsaj kot odporna na napovedi njenega gotovega in popolnega propada.

Ta ugotovitev bi nas utegnila zapeljati k sklepu, da je družina kot realna kategorija pravzaprav zunaj ideologije, od nje neodvisna, konec koncev nemara ideološko nevtralna, samoumevna in sploh normalna oblika sožitja večine ljudi vseh slojev. To bi pogojno veljalo, če bi dojemali ideologijo zgolj na podlagi njenih političnih manifestiranj, ne pa tako, kot smo se opredelili z Eagletonom. V okviru takšnega pojmovanja ideologije, pa se seveda izkaže vse kaj drugega. Trdnost ideološkega temelja meščanske družine, slej ko prej definirane kot monogamne heteroseksualne skupnosti, je konstituirana prav v območju temeljnega ideološkega pojma vse meščanske epohe: svobode! Naj je »normalna družina« bolj ali manj patriarhalna, s kopico otrok ali celo brez njih, vedno je dojeta kot institucija, ki zagotavlja intimnost, torej razmeroma široko »notranjo« svobodo, ki obstaja tudi v pogojih »zunanje« politične diktature. Tu moramo iskati tisti spregled 'realnega', ki prispeva k reprodukciji dominantnih družbenih razmerij, ki so ga omenjeni in neomenjeni seksualni revolucionarji dovolj jasno slutili in ga z edino danimi sredstvi kulturnega in političnega boja niso mogli odstraniti. Zato so slednjič včasih spoznali, da ideologija ni premagljiva z izrekanjem

»resnice« o njej, čeprav ni dvoma, da so pripomogli k določenim emancipatoričnim spremembam. (Tako kot so revolucionarji na prvi fronti obnemogli pred nalogo vzpostavitve socialistične družbe, so pa – vsaj v razvitejših demokracijah – dosegli vrsto relativnih uspehov na področju dolžine delovnega časa, dopusta, svobode tiska itn.) Prav ta »notranja« svoboda, imenovana tudi družinska intimnost, je mehanizem, preko katerega se vladajoča ideologija vpisuje v subjektivnost. Da pa bi to lahko uspešno potekalo, mora biti v tej formi sožitja » (...) nekaj za same individuume. Moramo biti na določene načine poplačani, kakor tudi od tega sfrustrirani; sicer bi bila država prisiljena, da bi se zatekla h goli prisili, s čimer bi utrpela izgubo svoje kredibilnosti«. (Eagleton. 1990: 37) Ni dvoma, da na področju družinske politike kar naprej poteka nenehna menjava koncesij države družini in nasprotno predvsem v obliki dopuščanja nedotakljive intimnosti, pa tudi v oblikah dodeljevanja prednosti družinskim ljudem (formalno poročenim) nasproti samskim v zameno za trdnejši socialni mir in za vzgojo otrok, bodočih državljanov. Glede na to, kakšne koncesije država dodeljuje družini in kakšne zahteve ji postavlja, jo lahko tudi definiramo kot *bolj* ali *manj* totalitarno. Tisto, kar je izgubljeno s prepuščanjem prostora vladajoči ideologiji na drugi fronti, denimo zaradi kakšnih drugih domnevno bolj pomembnih političnih zadev, se po navadi (prepozno) izkaže kot spregledano osvajanje prostora po totalitarnih agensih, kot se je pokazalo npr. ob vzpostavitvi fašizma. Zato je na mestu še eno opozorilo Terryja Eagletona: »Trditi, da je 'notranji prostor' neprimerna metafora za upodabljanje človeške svobode, seveda ne pomeni, da zanikujemo obstoj te svobode. Pomeni samo zanikovanje tega, da bi kdajkoli lahko bilo koristno o človekovi svobodi misliti kot o 'notranji'«. (Ibid.: 37) Konec koncev ta ugotovitev zadeva tudi iztek revolucije šestdesetih let v oblikah kreiranja »svobodnih skupnosti« zunaj sistema in je obenem komentar neuspeha strategij usmerjenih v »osvoboditev odznotraj«.

2

Ideologija znanstvene resnice

Javna šola kot prostor svobode vzgoje

Javna šola je pravzaprav relativno kratka epizoda v svetovni zgodovini. Njena zgodovina je sploh v celoti umeščena v meščansko epoho in, če ravno ne zagovarjamo kakšnega od mitov o naravnem bistvu človeka, ki da ga civilizacija neizbežno pervertira, potem je seveda mogoče trditi, da se je v praksah v tej epohi javna šola potrdila kot pretežno uspešna oblika socializacije. To kajpak velja, če si skušamo misliti sodobno družbo brez šolskega aparata in se vprašamo, kdo bi v tem primeru znal brati, pisati, računati..., kar se tako rekoč izenačuje z minimalnimi pogoji posameznikove vključenosti v družbo. Mar se nam že samo takšno očitno »nemogoče vprašanje« ne zdi kot povsem odvečna spekulacija? To torej pomeni, da si družbe, ne glede na njeno konkretno državno obliko, nacionalno sestavo ipd., »brez šole« kratkomalo ni mogoče zamisliti. Če pa naj šola zajame vse posameznike, potem si tudi ni mogoče zamisliti družbe brez šolske obveznosti, ki je nujna kot zakonska prisila, ki nazadnje ne more biti izpeljana, če ne obstaja šolski sistem v obliki javne (povečini državne) šole.

Avtonomija v asimetriji

Toda to, da »šola mora obstajati«, ta samoumevnost šole, ki dandanašnji postaja samoumevnost tudi v najzaostalejših predelih planeta, je brez ostanka zgodovinska, kar pomeni, da ni razložljiva samo kot nekakšna »materialna nujnost«, ampak je doumljiva predvsem kot realizacija zgodovinsko porojene povsem določene zamisli: »Razsvetljenstvo, to se pravi namera po počasni, toda obči spremembi zavesti skozi več generacij, je najhumanejša praktična konsekvence občečloveške zahteve meščanskega mišljenja v pravilnem spoznanju, da (...) šole vzgoja omogoča udejanjenje revolucionarne volje.« (Willms.1969: 12) Od Locka, preko kajpak in seveda Rousseauja, do nekoliko poznejših meščanskih mislecev, Fichteja in celo Hegla, so dokaj določne ideje o funkciji vzgoje (in izobraževanja) na sledi uresničitve projekta, ki je z meščansko revolucijo postal legitimen kot projekt udejanjenja vrste občin kategorij. Na eni strani je posameznik, določen s pojmom subjekta, bodisi izenačen s tem pojmom bodisi kot njegova »pojavnost oblika«, na drugi strani pa so instance občestva, ki mu zagotavljajo

svobodo: osvobodjena privatna lastnina, pravo, nacija in država. Idealistične filozofije zgodnjega meščanskega obdobja v premišljanju kategorije svobode postulirajo vzgojo kot nujni pogoj, ki šele posreduje možnosti, da posameznikom svoboda lahko služi, namreč individuum se mora usposobiti za državljana, kar pomeni, da je zajet v pravno kategorijo subjekta. Ta kategorija se konkretizira glede na svobodno privatno lastnino, zato ni nič čudnega, da v klasičnih besedilih meščanske filozofije določitvam funkcije vzgoje do polnoletnosti in za polnoletnost, pogosto sledi tema o dedovanju lastnine.

To, kar karakterizira zgodnje ideje o funkciji vzgoje in izobraževanja, je z današnjega stališča skorajda naivni optimizem – pri sicer še zdaleč ne naivnih mislecih. Zdi se, kot da so pojmi recimo kulture, znanja in morale povsem transparentni, enoznačni ali pa se za takšne izkažejo brž ko je beseda o prenašanju dosežkov meščanske revolucije na nove generacije. Pri Heglu, kot »enciklopedičnem mislec« meščanske epohe, so vsi načelni problemi rešeni na pravno-teoretski ravni. Vzgoja otrok je določena pozitivno po *nравnosti*, ki naj jo vzgoja neposredno vsadi vanje in negativno po tem, da jih dvigne iz »naravne neposrednosti, v kateri se izvirno nahajajo, k samostojni in svobodni osebnosti ter s tem k izstopu iz naravne enotnosti družine.« (Hegel. 1970. 327/328) V dodatku k paragrafu, ki smo ga pravkar omenjali pa zasledimo še namig, da je treba »slabim staršem otroke odvzeti, da bi jih bolje vzgojili (...)«. Celo pri Heglu, za mnoge največjem filozofu vseh časov in avtorju zadnjega popolnega filozofskega sistema, je potemtakem mogoče najti isto »naivno idejo« kot pri sicer tudi cinično kritiziranih predhodnikih, idejo o vzgojljivosti otrok na eni strani in o vrednotah, ki naj bi jih z vzgojo na otroke prenesli na drugi strani.

Zgodovinsko je sicer jasno, da je bil čas »velikih idej o poslanstvu vzgoje in izobraževanja« hkrati čas, v katerem še ni bil realiziran šolski sistem, ki bi se obnašal v skladu s humanističnimi zahtevami pomembnih avtorjev, čeprav ne kaže podcenjevati širjenja šolanja, kolikor se je razmahnilo že v obdobju razsvetljenih absolutističnih držav predvsem v 18. stoletju. Če nič drugega so dogajanja v tem obdobju »kapitalizma pod fevdalno vladavino« (kakor ga označuje Perry Anderson) nakazala smer oblikovanja javnega šolstva, ki se kot tako konstituirala s tem, da posvetna država na področju šolstva prevzema iniciativo od cerkve, kar je vsaj v zametku pomenilo nadomeščanje predvsem duhovne vzgoje z izobraževanjem zaradi gospodarskih in upravnih koristi. Postopni razvoj šolstva, ki v skladu s potrebami politično-ekonomsko-vojaških sistemov res zajema vse širše sloje, utemeljuje, je spodbujala in predvsem od njega veliko pričakovala pedagoška veda, ki jo je v zgodnjih obdobjih pogosto težko ločiti od filozofije. Gotovo ni dvoma, da so pedagoški praktiki in teoretiki v eni osebi kot, denimo, Komensky že v 17. stoletju ali Pestalozzi (izvirni uresničevalec Rousseaujevih idej) v 18. In 19. stoletju prispevali k nujnim izhodiščnim predpostavkam za postavljanje vsakršnega šolskega sistema. Naslonjenost teh predpostavk na humanizem je prispevala k pojmovanju vzgoje in izobraževanja kot nekakšne občečloveške dobrine, ki je vsaj deklarativno, ob upoštevanju znamenitih pedagoških in didaktičnih načel nazornosti, od enostavnega k bolj zapletenemu itn., dostopna vsakomur.

Pedagogi, oz. teoretiki in eksperimentatorji na področju pedagogike (Pestalozzi-jevi poskusi so npr. primerljivi z Owenovimi na področju ekonomske dejavnosti), ki so pravzaprav sledili filozofskim hipotezam utemeljenih na koncepcijah avtonomnega subjekta, so videli v vzgojno-izobraževalnem procesu mehanizem »počlovečevanja«, instrument emancipacije in izboljševanja življenjskih pogojev vseh slojev prebivalstva. Toda dejanski šolski sistemi, kakor so se oblikovali z različnim tempom v različnih predelih Evrope in v ZDA, in ki so nemara postali »samoumevni« šele v dvajsetem stoletju, so se pretežno razvijali kot segregacijski mehanizmi, ki so »najvišje in najboljše« nudili le ožjim skupinam učencev iz privilegiranih slojev. Vsebovanost segregativnih tendenc, ki v svojem učinku izstopajo kot »resnica« klasične pedagoške občečloveške namere, tendence, ki so se pravzaprav v vsej dobi obstoja šolskih sistemov uresničevali ne glede na stopnjo navdahnjenosti in truda učiteljev, so bili posledica osnovnega institucionalnega razmerja med šolo in meritorno institucijo. V primeru javne šole je to praviloma država. To razmerje pa je mogoče opisati zlasti kot razmerje subordinacije.

»Z njo imamo opraviti, ko ima neka družbena institucija malo avtonomije za notranje določanje svojega delovanja zaradi odvisnosti od druge. Treba je poudariti, da je subordinacija lastnost odnosov med institucijami in ni značilnost kateregakoli dela družbe. To, kar je tu pomembno, pa je to, da sta bila vzgoja in izobraževanje (education), kot mono-integrirana ustanova, vedno podrejeni partner v razmerju, spričo popolne odvisnosti od pritoka sredstev iz druge institucije (...) Izobraževanje ima velike potrebe po finančnih in fizičnih virih za svoje delovanje in je zato ranljivo glede na vir vzdrževanja, ki je unitarno tam, kjer je šolstvo mono-integrirano. Zgodovinsko se zdi, da obstaja vgrajena kratkoročna asimetrija med odvisnostjo izobraževalnih dejavnosti od virov in med odvisnostjo tistih, ki jih prispevajo, od izobraževalnih uslug. Kratkotrajno, dejavnosti druge institucije lahko shajajo brez novih izobraževalnih outputov daljši čas kot izobraževanje lahko shaja brez virov. Ta temeljni vzrok neravnotežja v razmerju med izobraževanjem in njegovimi vzdrževalci se je prevedel v razlike v moči, ki jih je odsevalo pomanjkanje izobraževalne avtonomije.« (Archer.1984: 23)

Model razmerja, ki ga opisuje Margaret Archer, seveda velja v različnih družbah, v primerih povsem različnih šolskih sistemov, različnih kultur, predvsem pa jasno velja za sistem javnega šolstva, ki je največkrat »mono-integrirano«.

Utemeljitelvene ideje zgodnje meščanske filozofije in na njo vezane pedagogike naj bi – v posplošitvi razsvetljenske vizije širjenja izobraževanja in v uveljavljanju inherentno ideoloških (enoznačno samoumevnih) vzgojnih ciljev – s šolanjem udeležile svobodo in avtonomijo v sferi pedagoške prakse. Paradoksi svobode in avtonomije, ki so se zazdeli teoretsko razrešljivi s Heglovo konstrukcijo relativizacije svobode v

razmerju subjektivnega nasproti obćim instancam, naj bi v pedagoški »operacionalizaciji« postali obvladljivi, če ne že kar odpravljeni. Temeljni problem definicije svobode, ki je ni mogoče konstruirati drugače kot v odnosu med »mojo« svobodo in svobodo drugega, se je zdel, kakor da bi bil razrešljiv z uveljavitvijo spoznanja, naddoločenega s Kantovim moralnim zakonom. Toda takšna vizija vloge šolstva kot transmisije moralnih norm hkrati s posredovanjem vrste koristnih znanj, torej že po zgodnje-liberalni ideologiji *dejavnosti, ki bi vsakemu posamezniku omogočala enake možnosti razvoja vseh dispozicij*, ni v naprej vračunala prav razmerja, ki smo ga prikazali s citatom Margaret Archer. Ali natančneje: ni vračunala njegove konfliktnosti in ni predvidela strukturne vmeščenosti šolstva v nastajajoči sistem gospodstva. Preprosto razložljive koristi, ki naj bi sledile iz izobraženosti in moralne vzgojenosti državljanov, pa naj bodo le-ti pač kmetje, uradniki, ali celo delavci, so se zgodnjim pedagogom verjetno zdele dovolj prepričljiv argument, ki so ga ob tem še podpirale »velike ideje« človeške emancipacije, svobode, avtonomije, moralne dobrote itn. Seveda pa ne gre zanikati učinkovanja tega ideološkega temelja na oblikovanje vrste didaktičnih napotkov, pedagoških metod in morda ne nazadnje motivacije učiteljstva, opirajočega se na idejo o svojem poslanstvu.

Iskanje konsenza, ki ga nikoli ni bilo

Iz nauka, ki ga je artikulirala Margaret Archer, se lahko poučimo tudi o vprašanju operacionalizacije koncepta svobode v vzgoji in izobraževanju. Če naj bi namreč bila avtonomija pedagoške dejavnosti pravzaprav predpogoj za udejanjenje njenega poslanstva (kakor so ga načelno opredelili že klasični pedagoški misleci), se problem dojemanja te avtonomije kaže kot problem razmerja »zunaj-znotraj«. Na videz površinsko razmerje, denimo, med državo in njenim šolskim sistemom, ki se konec koncev zvede na vprašanje o zadostnosti financiranja, vsebuje več kot se kaže na prvi pogled. Jemati ga kaže kot zunanji izraz strukturnega razmerja, v katerem element zunanje določenosti šolske avtonomije opredeljuje polje njene »notranje« dejavnosti. V tej konstelaciji je šola pravzaprav še v najslabšem položaju, če ji je dana polna svoboda, kajti še tako liberalna država bo takšno svobodo dodelila šoli z odločilnim poudarkom na »odgovorni uporabi« te svobode in še vedno bo razpolagala s finančnimi instrumenti za regulacijo obsega in trajnosti te svobode. Kaj to pomeni pa si dodatno lahko pojasnimo, če si predstavljamo nenehno vpletenost najrazličnejših socialnih agensov v »izboljševanje«, reformiranje ter prilagajanje šole bodisi političnim zahtevam zmagovite stranke bodisi »interesom davkoplačevalcev«, bodisi »potrebam življenja« itn.

»Zares, jasno je, da je na področju vzgoje in izobraževanja več samozvanih ekspertov kot nemara na kateremkoli drugem. Vendar pa javnost zelo

redko učitelje in ostale, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, pripoznava za avtoritete na temo šol in izobraževanja. V debatah veliko pogosteje dvomijo v njihovo strokovnost in strokovna mnenja kot pri drugih, vključno z avtomehaniki, inštalaterji in zdravniki. V oblikovanju in implementaciji vzgojno-izobraževalne zakonodaje, vzgojno-izobraževalni stroki običajno dodelijo sedež v zadnji vrsti.» (Reid, str. 21)

Čeprav ne bi mogli reči, da ideje zgodnejših pedagoških mislecev niso preživele obdobja svoje nastalosti ali, da jih reinterpretacije niso ohranile vsaj v poglavitnih načelih, kakor tudi ne, da se vzgojno-izobraževalna praksa ni vsaj do neke mere približala idealu dostopnosti vzgojno-izobraževalnega sistema vsem, pa je gotovo, da so se mnogi odnosi zapletli. Če pustimo ob strani vse razsežne spremembe v samih konceptih vzgoje, vplive številnih spoznanj v psihologiji, sociologiji, lingvistiki in drugih vedah, ki so vplivale na preoblikovanje področja pedagogike v interdisciplinarno področje z mnogimi specializacijami, pa je gotovo tudi to, da se je razblinila »izvirna« samoumevnost in razvidnost samega pojmovanja vzgoje. Ali natančneje: če se je kdaj zdelo, da je možen nekakšen nevpravšljivi konsenz (to, da bi kdaj zares obstajal je kvečjemu mit) o vlogi šole v družbi, o tem kako, zakaj in kaj šola vzgaja in izobražuje, je vsaj v obdobju »eksplozije izobraževanja« (torej v šestdesetih letih 20. stoletja) nemožnost tega konsenza postala eno s tako imenovano krizo izobraževanja. Vključenost različnih dejavnikov v »reševanje« krize sicer nikjer ni pripomogla k temu, da bi na ravni prakse rešitev res našli, niti ni ustvarila konsenza, toda prispevala je k temu, da se je vprašanje šole vse bolj povezovalo z vprašanjem demokracije. Dejstvo, da v večini zahodno-evropskih držav sama država nikjer ni mogla v celoti uveljaviti svojih konceptov (ki poleg vsega še niso bili nikjer razviti do »operativne« faze) nasproti avtonimiziranim družbenim skupinam: študentskim organizacijam, učiteljskim sindikatom, *lobbyjem* strokovnjakov, atomiziranim, lokaliziranim, a v seštevku vendar vplivnim oblikam civilno-družbenih gibanj ipd. v sedemdesetih letih, je prispevalo k neverjetni dinamiki nenehnega reformiranja šole, ki je malodane postalo forma njenega obstoja.⁷ Vse to dogajanje je vodilo v sferi prakse upravljanja šolskega sistema do nekakšne uzakonitve vzpostavljanja minimalnih konsenzov o šoli, ki vodijo v legitimnost sorazmerne avtonomije šole, kakršne doslej v zgodovini še ni bilo. Razlogi, ki so temu botrovali so vsekakor kompleksni, med njimi pa niso na zadnjem mestu tudi interesi vladajočih struktur, ki vse bolj potrebujejo večji in kvalitetnejši *output* iz šol spričo dejstva znanstveno-tehnične revolucije, za katero se zdi, da jo je tako imenovana

⁷ Sedemdeseta leta, ki so bila v Evropi čas produktivnega iskanja (ko je postalo jasno, da »vsi hočejo boljše šole«, hkrati pa je bilo jasno, da nihče nima povsem sprejemljive koncepcije za vse udeležence dialoga) so bila pri nas na žalost zapravljeni zato, ker je na koncu spričo razmerij moči v enopartijski državi prevladal unitarni koncept reforme šole. Umanjkala je torej faza boja za demokratizacijo šole ali pa se vsaj ni razvila v polnem spektru. Prav ta faza pa je npr. v zahodno-evropskih deželah pripeljala do vzpostavitve institucionalnih oblik za reševanje konfliktov in do implementacije stalne prisotnosti raziskovalnega spremljanja dogajanj v šolskem sistemu.

študentska revolucija l. 68 pripravila v naprej. Problemi univerzitetnega izobraževanja, ki so se pokazali ob tej revoluciji – v njihovi strukturni pogojenosti, utemeljenosti in v njihovem globljem kontekstu pa jih je dešifriralo družboslovje razvito iz novih paradigem – so se sčasoma razvili kot problemi produkcije znanja v spreminjajočih se družbenih okvirih. Konflikt najmanj dveh tendenc reforme univerze, ki ju je Habermas zapopadel s pojmom »tehnokratske in humanistične« reforme, sicer ni bil nemudoma rešen, toda osemdeseta leta so pritrdila zagovornikom »humanistične« reforme, torej zagovornikom čim bolj odprtega pristopa v izobraževalni sistem ter demokratizacije učno-vzgojnih procesov, saj se je izkazalo, da v danem trenutku sami »tehnokrati« niso dojeli pomena znanja *per se* v nastajajoči tehnologizirani in »poznanstvenjeni« paradigmi družbenosti. Na ravni celotnega šolskega sistema in hkrati ob reševanju strukturne ekonomske krize se je nemara prvič v zgodovini v posameznih deželah začelo dogajati, da so se na področje šolstva usmerili tako bogati viri, da npr. raziskovalci že niso več vedeli kako naj jih porabijo. Postindustrijska družba se je namreč vse bolj začela kristalizirati kot družba okrepljenega izobraževanja. Že v šestdesetih letih je te tendence, med drugimi, precej jasnovidno predvidel Norman Birnbaum:

»Možnosti novih razmerij s prakso so številne in niso bile izčrpane že z določeno (ter nujno) modernizacijo vsebine izobraževanja. To, da je film mogoče šteti za enakovreden predmet estetske refleksije kot roman, da je zgodovina tehnologije tako pomembna kot zgodovina države, da politična filozofija usmerja svoj interes bolj na posledice ekonomskega načrtovanja, kot da bi se omejevala na abstraktno razlaganje o tem, kaj naj bi bila dobra družba, so razvidna navodila. Postajajo razvidna celo, ko so še nova. To pa, kar je presežno, je problem sredstev, ki naj bi jih uporabili, da bi naučili novo generacijo povezovati kulturno tradicijo z možnostmi konkretne družbe, povezovati spoznavne strukture s področji njihove uporabe. Jasno je, da za to ni enotnega recepta in, da uporabna metoda variira glede na različne discipline in glede na različne situacije. Nič manj ni pomembno upoštevati problemov delovanja novih pedagoških idej, kajti ni si mogoče misliti, da bi te probleme lahko rešili s sredstvi starih. (Birnbaum. 1972: 183)

To, kar se je v strukturalistični filozofiji izreklo kot epistemološki prevrat, je dobilo svoj korelat v družbeni praksi v globalnem obsegu. Na teoretski ravni pa je v tem času nastala rešitev, ki se je izkazala za produktivno ravno zato, ker je bila napačno razumljena na eni strani in je sprožila dekonstrukcijo vseh »večnih« pedagoških resnic na drugi strani: »Menimo, da je prav *šolski ideološki aparat* tisti ideološki aparat države, ki je po hudem političnem in ideološkem boju proti staremu vladajočemu ideološkemu aparatu države prišel na *vladajoči* položaj v zrelih kapitalističnih formacijah.« (Althusser. 1980: 58)

Kaj vse je mislil sam Althusser sicer ni tako jasno, toda gotovo je, da so njegovo opredelitev šole kot enega izmed ideoloških aparatov države, razumeli kot poziv k destrukciji »buržoazne šole«. Pri tem so tisti, ki so tako dojemali Althusserjevo shematizacijo, spregledali avtorjev premik glede na klasično marksistično pojmovanje ideologije kot »lažne zavesti«. Že iz samega Althusserjevega besedila (ob vsej njegovi marksistični profiliranosti, ali pa prav spričo interpretativne reaktualizacije Marxa na teoretski ravni) je le mogoče razbrati, da govori o ideologiji kot o neodmisljivi danosti, kot o nujnem vezivu družbe, kot o sklopu vrednot, predstav in verovanj, ki v zgodovinsko dani formi sploh omogočajo funkcioniranje družbe in, ki seveda v teoretski osvetlitvi kaže tudi na sistem dominacije, eksploatacije itn., ali kot pravi Braco Rotar: »In kakorkoli se obrnemo, ne moremo mimo tega, da je izhodišče razpravljanja o ideologijah slej ko prej odkritje Karla Marxa, da med realnimi družbenimi razmerji in tem kako ta razmerja vidimo, obstaja neka simbolizacijska struktura, zaradi katere ta razmerja vidimo drugačna, kakor v resnici so«. (Rotar. 2007: 25)

Althusserjeva označitev šole kot ideološkega aparata države pa hkrati tudi relativizira tisto poslanstvo, ki ga je šoli pripisovala klasična pedagogika. Zlasti kategorija vzgoje⁸ tako v luči te Althusserjeve definicije kot tudi v praksi »zrelih kapitalističnih formacij«, benjaminovsko rečeno, izgubi svojo *auro*. Vse zveneče in danes že vse bolj votlo doneče humanistične kategorije »vzgoje človeka v človeka«, »aspiracije k višjim vrednotam« ipd. se prikažejo v svoji datiranosti, kot usklajene z danimi dejavnimi ideološkimi kategorijami in mehanizmi. Procesi, ki so se na tem področju zgodili v postindustrijski družbi, opozarjajo, da v kulturi te družbe, ki jo označujejo nazorska pluralnost in prehodnost vrednot malodane v skladu z menjavami estetikih slogov z odmevi v množični kulturi, kratkomalo ni več podlage za kakršnokoli prakso vzgoje na »trdnih konceptualnih temeljih«. Vse to se lepo kaže tudi v številnih dokumentih Sveta Evrope, ki usmerjajo prilagajanje vzgojnih principov demokraciji raznolike združene Evrope. Opozarjajo na zbir idej tolerance, nenasilnega reševanja konfliktov, kooperativnosti, spoštovanja kultur drugih narodov in dojemanja legitimnosti razlik. Vzgoja se potemtakem transformira v spremenljivo pragmatično aktivnost, ki bolj kot na moralnih »pridigah«, temelji na sugeriranju določenih argumentacijskih postopkov in bolj kot na vcepljanju določenih vzorcev obnašanja, na »treningu« sožitja. Če nekoliko pretiravamo z metaforo – šola postaja supermarket vrednot. To pa je gotovo v skladu z Althusserjevo definicijo, po kateri bi bilo jasno, da se ideologija reproducira v šolskem aparatu; v poudarjeno demokratični družbi se torej reproducira ideologija takšne družbe kot družbe svobodne izbire. Seveda pa je pravkar povedano bolj optimistična projekcija kot dejansko stanje, saj je področje šolstva še naprej polje idejnega boja, s katerega se že zdaleč niso umaknile nazorsko ozkogrudnejše vzgojne

⁸ Tu bi morali sicer razpravljati tudi o specifičnem pomenu samega termina vzgoja v slovenščini in o njegovi (ne)prevedljivosti v druge jezike. To bomo opravili v 4. poglavju te knjige in se za zdaj zadovoljimo z opombo, da je vsebina pojma vzgoje vsekakor prisotna tudi v drugih jezikih, čeprav se ne pojavlja vedno v tako izločeni obliki glede na izobraževanje kot se pri nas.

»teorije«. Prav tako se šolski sistemi še niso povsem prilagodili zahtevam po optimalnem *outputu*, saj še vedno bolj ali manj ostajajo segregativne, kar pomeni, da na najvišje stopnje pripuščajo v nesorazmernih proporcih učence iz imetnejših socialnih okolij, kar pa vsekakor podpira mehanizem reprodukcije dominacije v nasprotju s proklamirano enakostjo vseh in vsakogar v demokraciji glede na možnosti participacije na bogastvu ali oblasti.

Naj bo kakorkoli že, v postindustrijski družbi je izobraževanje postalo ena od mednarodno prestižnih dejavnosti. Razvoj sistemov tako imenovanega permanentnega⁹ izobraževanja ponazarja vse manjšo razvidnost meje med *produkcijo* in *reprodukcijo*. Šolski sistemi so vse bolj odprti in omogočajo doseganje kvalifikacij po različnih poteh. Nova tehnokracija ne insistira na kvotah določenih poklicev (ker planiranje različnih vej proizvodnje ne more računati na dolgoročno stabilnost), ampak na indeksih izobrazbe, čim višje »funkcionalne pismenosti«, na prilagodljivost delovne sile, ki je mogoča s čim višjo povprečno ravniyo izobrazbe. Ta usmerjenost seveda spreminja vzorec kontrole nad družbo. Nekdanja vzgoja, ki je temeljila na indoktrinaciji z moralnimi normami (vladajočega razreda), ki so vključevale patriotizem, različne ideološke naravnosti ter tudi religioznost, je bila funkcionalna kot »inženiring duš« in je kot taka v obeh prevladujočih ideoloških sistemih (vsekakor pa v trših oblikah na nekdanjem socialističnem Vzhodu) bila eden od pomembnih opor sistemov socialne kontrole, ne glede na to pač, v kakšnih humanističnih formulah je prikazovala svojo dejavnost. (Gotovo, da je vsebina te vzgoje bila tudi kultura, toda tu govorimo o razlogih in motivih vzgoje v zadnji instanci.) Toda vendarle še vedno nastajajoči sistem izobraževanja, čigar konture pa so vsaj v nekaterih razvitih deželah že kar dobro vidne, skriva svoje nevarnosti in, kot kaže, pomeni končno stopnjo v aplikaciji ideologije svobode. Ta stopnja se kaže kot, da bi šlo za realizirano svobodo individua, ki naj bi s temeljito inicialno izobraženostjo lahko v vsakem trenutku znova izbral med »meniji« permanentnega izobraževanja.

⁹ Izraz »permanentno izobraževanje« je nekako ob koncu tisočletja začel vse bolj zamenjevati pojem »vseživljenjsko učenje« (lifelong learning), ki so ga v svoje dokumente vključile take organizacije kot zlasti UNESCO, Svet Evrope in OECD.

Učitelj in njegova resnica

Učitelj je komedijant, če ne, ni učitelj. »Avtentični« učitelj ni učitelj tako kot igralec prežet z lastno senzibilnostjo; po Diderotu, ne more nikoli postati veliki igralec.

Hannoun, Hubert.1989: 135.

Izhodišče za hipotezo tega besedila dolgujemo knjigi, iz katere je preveden uvodni citat. V luči te izposojene zastavitve je namreč mogoče razčleniti in opisati specifični problem, ki zadeva razmerje ideologije in učitelja navsezadnje tudi v fluidnem položaju nedefiniranih družbenih sprememb (sprememb same strukture družbenega), s tem pa tudi družbeno vlogo šolske institucije in vlogo tistih, ki jim je v njej naloženo posebno poslanstvo. Gotovo je namreč, da je vse, kar se je zgodilo ravno v območju ideologije, povzročilo pravi potres v samih temeljih tudi na področju vzgoje in izobraževanja, in da je vse, kar je bilo nekoč samoumevno, kar je bilo podlaga vrste gotovosti in samogotovosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, izpostavljeno novemu preizpraševanju, a hkrati predstavlja tudi polje neomejene ponudbe vrste »konceptov«, »teorij« in tudi bolj ali manj drznih »praks«. V vsem tem se pogosto pripeti, da je sproti »pozabljena« ključna vloga učiteljstva, kar pomeni, da se učiteljstvo nenadoma prikazuje kot nekakšno prazno mesto v »sistemu«, ki mu je mogoče naložiti karkoli: velike cilje nastajajoče družbe, etično zadolženost, visoko kvaliteto dela, ljubezen do učencev, čuvanje ugleda poklica s »poslanstvom«, lastno kreativnost in prenašanje kreativnosti na učence, dodatno izobraževanje..., čisto na koncu pa še avtonomijo. Toda prav slednje je navadno le mašilo, saj vse zahteve izključujejo tisto bistveno v pojmu avtonomije, namreč samodoločitev.

Mozaični kamenček v veliki sliki

To prav gotovo ni brez zveze s spremembami, ki so se zgodile na področju, ki ga ne moremo bolje in natančneje poimenovati drugače, kot prav s pojmom ideologije,

čtudi se zavedamo, da je prav ta pojem pogostejše razlog za vznikanje nesporazumov kot pa prispevek k splošnemu pojasnjevanju nastalega družbenega položaja po prehodu iz socializma naprej v kapitalizem. Dodatna težava s pojmom ideologije je tudi to, da niti v družboslovnih vedah niti v vsakdanjem sporazumevanju ni in ne more biti enoznačno definiran. Vendar pa je ravno strukturni premik, novo še na veliko potekajoče in še nedokončano razmeščanje družbenih akterjev, nenadoma prispevalo k ujemanju smisla zelo različnih rab in pomenov tega pojma tako, da postaja skoraj vseeno, ali govorimo o ožje opredeljenem pojmu politične ideologije, ali o širšem pojmu ideologije kot forme družbene zavesti ali »praktičnega« vsakdnjega razuma – bodisi s pozitivnim manheimovskim ali kritičnim zahodno-marksističnim poudarkom. Kajti s tem, da je ideologija v vseh svojih možnih pomenih postala predmet zanikanja, torej nekaj ključnega v vsem družbenem spreminjanju, so se izenačile posledice ne glede na osnovno razumevanje vzroka: ali se je spremenila samo politična ideologija, ali kar ves kompleks samorazumevanja družbe, v obeh primerih se je »vse spremenilo« in iz tega seveda izvirajo spremembe za »vse«, kar obstaja v družbi. Razlika med ožjim in širšim pomenom pojma ideologije ohranja zanimivost kajpada za ambicioznejšo teorijo, ki se ukvarja bodisi s problemom »konca ideologij« bodisi z vprašanjem ali ideologijo sploh lahko nadomesti kaj drugega kot zopet ideologija, če jo kajpak razumemo kot neizbežno družbeno vez kot smo sugerirali v prejšnjem razdelku. Navsezadnje ne kaže pozabiti tudi na idejo »ideološkega vakuumu«, ki pravzaprav poimenuje prehod od ene ideologije k drugi ali nemara k pluralizmu ideologij.

Za vzgojo in izobraževanje, za šolsko institucijo, za mesto učitelja v njej, za razmerje šolstva z »družbo« nasploh, ima ideološki prevrat v vseh inačicah nedvomne posledice, ki jih niti ni nemogoče dešifrirati. Nemara se je v »ideološkem vakuumu«, ki je nastal po koncu socializma, šele dodobra razjasnilo kako je cel sistem vzgoje in izobraževanja temeljil na ideologiji, »tekel na ideološki pogon« in bil podprt z ideologijo, prevedeno v samo strukturo šolske institucije, v regulativna pravila sistema in ne nazadnje v »tehnologijo« učnega procesa. Za vsakim od teh elementov je delovala pedagogika, ki je bila s tem degradirana na status posebne veje ideologije, zadolžene za uravnavanje delovanja celotnega področja vzgoje in izobraževanja. Hkrati pa je pedagogika bila zmožna absorbirati prispevke drugih znanosti od psihologije do sociologije in jih reducirati na svoj (ideološki) imenovalec. S tem kajpada nočemo reči, da ta veda »ni nič drugega kot samo ideologija«, saj v svojem temelju vendarle vsebuje racionalno jedro, ki se nanaša na problem posredovanja znanja.¹⁰ Učitelj, niti najmanj po naključju imenovan tudi »pedagoški delavec« ali kar »pedagog«, še zdaleč ni bil samo »pod pritiskom« ideologije, ampak je bil z njo jasno definiran v svoji vlogi, v svojem poslanstvu in konec koncev je bil – ne glede na to kaj vse porečejo

¹⁰ Pedagogika je vseskozi bila hkrati (mimo ali nasproti političnemu sistemu) tudi legitimna humanistična veda ter vsaj potencialno še družboslovna znanost. Tudi glede na zgodovinsko izkušnjo z razsvetljenstvom je treba reči, da je pedagogika neizogibno področje vednosti, brez katerega emancipatorične teoretske projekcije in prakse sploh niso mogoče.

danes – z njo zavarovan v svojem družbenem statusu in vlogi. Zavedajoč se nevarnosti določene poenostavitve, lahko rečemo, da je bil sistem vzgoje in izobraževanja, ki je bil v socializmu zasnovan na razvidni ideologiji, pravzaprav sistem popolnih jamstev, ki so učitelja ustrezno avtorizirala in mu nudila nekakšno udobje nasproti »negotovemu in relativnemu« svetu onkraj šolskih zidov. Znamenita pedagoška terminologija pedagoških ciljev in smotrov, ki so jim bile prilagojene metode pedagoškega dela, je pomenila v naprej napisano vlogo, ki jo je učitelj lahko samo boljše ali slabše odigral. Vsi smotri vzgojnega in učnega procesa so se utemeljevali v obrazcu »družbeno zaželene« osebnosti, snov poučevanja pa je z ideološko avtorizacijo bila v vsakem posameznem primeru mozaični kamenček v veliki sliki resnice.

V obeh ključnih točkah »šolske ideologije«, namreč tega, da je šola institucija, ki oblikuje osebnost in hkrati institucija, kjer domuje od ideologije za znanstveno proglašena resnica, je prišlo do preloma, ki je povzročil vrsto različnih odzivov, med katerimi nobeden ne zmore ponovno vzpostaviti nekdanje gotovosti. Če torej rečemo, da se je podrla ideologija, hkrati s tem ugotovimo, da se je podrla nekdanja gotovost smisla učiteljevega dela, torej jamstvo z idealom osebnosti in jamstvo, da je v učnem programu zapakirana resnica. Posebno vprašanje je seveda kako je ta sistem dejansko funkcioniral, torej povsem banalno, ali je »proizvajal« takšno osebnost, kakršna je bila opisana v vzgojnih smotrih, ali je »resnico«, vsebovano v učni snovi, uspel prevesti v prepričanja in znanja učencev? Pri odgovoru na ta vprašanja je, manj kot kakorkoli že ugotovljiva dejstva, najpomembnejše to, da je vladajoča ideologija znala opraviti tudi s svojimi učinki v »šolskem polju«, in da je svoj neuspeh nivelizirala s formulo prepada med ideali in stvarnostjo. Tisto, kar se je torej prikazovalo kot njen neuspeh, je samo še dodatno podpiralo njene postulate, problem pa naj bi bil v »realizaciji«, torej v največji meri pri učiteljih in v posameznih sestavinah sistema, ki ga je bilo treba pogosto reformirati. S samim prolongiranjem obstoja šolskega sistema, ki je po zamenjavi političnega okvirapač deloval naprej, pa se ohranila prav ta vloga učiteljev kot »krivcev«, čeprav ni več ene, edine, enotne ideologije (pedagogike) z njenimi jamstvi glede smotrov in metod. Učitelj je tako postajal žrtev »pluralizma« v najslabšem pomenu besede, saj se je nastali ideološki vakuum kaj hitro začel polniti z vrsto partikularističnih ideologij, ki se med seboj tudi močno razlikujejo glede »idealov in zahtev«, a jim je nemara skupno prav to, da nalagajo učitelju gromozansko breme, pripisujoč mu vse mogoče »lastnosti« in odgovornosti.

Diderotov paradoks in učiteljeva igra

Učitelj je tako nenadoma moral sam vedeti kako naj dela, čeprav ni bilo več nobene jasne avtorizacije za metode, ki jih je imel na razpolago. Učitelju so še naprej pripisovali zmožnost posredovanja resnice, čeprav resnica nikjer več ni bila enoznačno definirana. Predpostavljali so, da učitelj mora vzgajati, čeprav je bila zmešnjava vrednot, ki naj bi jih privzgajal popolna in, kar je nemara najhuje, učitelj naj bi bil svoboden in naj bi za svobodo »oblikoval« tudi svoje učence. Med vsemi partikularističnimi ideologijami (čeprav so v večini primerov po svoji intenci »celostne«), ki so skušale napolniti ideološki vakuum, je bil viden nek skupni presek, »točka prešitja«: učitelj je bil postavljen pred zahtevo naj bo avtentičen, pri čemer se je ta zahteva izrekala v najrazličnejših figurah. Učitelj je namreč moral »biti« nekaj določenega za razliko od drugih »normalnih ljudi«, ki so lahko bili marsikaj in jim torej ni bilo treba »biti« nekaj povsem določenega. Različne nove šolske ideologije, ki izhajajo zdaj iz religiozne podlage, zdaj iz poobčenih antropologij, zdaj iz različnih »etik«, so se strnile v nekakšen konstrukt »človeka« in je torej logično iz njih sledila eksistencialna določitev učitelja, ki mora biti sam tisti »človek«, ki je transponiran v pedagoškem idealu omenjenih ideologij. Tako je namesto nekdanje ene, enotne ideologije nastopil »avtenticistični« ideal učitelja, ki je v svojem učinku reduciral pomen same šolske situacije v šolski (državni, javni) instituciji. Izkazalo se je, da šola namreč ni nikakršen prostor svobode, saj gre za institucijo, ki je po naravi stvari zasnovana na prisili, šola je pač socializacijski mehanizem s kompleksnimi zgodovinskimi razlogi svojega obstoja in navsezadnje šola ne more biti mesto za razodevanje resnice (npr. tako kot cerkev, ali gledališče, ali parlament itd.), ampak je nujno, četudi to prikriva, prostor interpretacije resnice, ki je v slabšem primeru unarna, v boljšem pa pluralno reaktivizirana.

Prav razmerje šola-resnica je razmerje, v katerem se riše ločnica med ideološkimi zahtevami na račun šolstva in učiteljstva ter možnimi ideološko manj obremenjenimi znanstvenimi utemeljitvami šolskega procesa. Tudi v zahodnih demokracijah še vedno prevladujejo ideološke imperativne zahteve, ki se sicer pojavljajo v obliki pluralizma idej, politik, kultur, razredov in slojev, nalagajo učitelju podobno nalogo kot jo ima komedijant v Diderotovi analizi paradoksa igralca: bolje kot igralec laže, bolj kot mu uspeva prepričati občinstvo, da je nekaj drugega kot on sam je, bolj mu je mogoče verjeti in bolj je mogoče njegovo laž zamenjati za resnico. »Avtentični« učitelj tako mora biti hkrati s tem, da je spolno bitje, državljan, ateist ali vernik, morda še filatelist, ali vrtičkar, z vsemi svojimi atributi učitelj, »človek« in ne institucija, skratka mora biti tisto, kar je nemogoče biti, kar je mogoče misliti samo kot presežni »nekaj več«. Mora torej vzgajati »človeka« za vse situacije in morale, mora posredovati resnico, ki je v vseh znanostih dostopna kot relativna interpretacija, pri čemer je jasno, da »resnica« mora biti na različnih stopnjah prilagojena »razvojni stopnji« učenca, torej

podana kot interpretacija interpretacije, če ne govorimo še o zahtevah po »prijaznosti« šole, celo po »ljubezni« do učencev itn. Če k vsemu temu prištejemo še zahtevo po »celostnosti«, ki jo izrekajo mnoge ideologije, skozi katere se kaže nezainteresiranost za probleme vsakdanjega povprečnega učitelja (ta je kar počez »slab«), potem nam je lahko jasno, da se učitelju spričo pluralizma zahtev na njegov rovaš, lahko samo še zmeša, če se ne opre na pozitivno znanje, ki ga je pridobil v svojem lastnem izobraževanju in na nazore, do katerih ima državljansko pravico. To pa pomeni, da se opredeli v institucionalnem okviru šole in nujno sproži vsesplošno nezadovoljstvo »družbenih« dejavnikov ter tako namesto, da bi bil agens zaželenе harmonije, postane udeleženec neizbežnih konfliktov.

Žal interdisciplinarni sklop znanosti, ki z različnih zornih kotov obravnavajo šolo, ne more povsem parirati pluralizmu ideologij, ki se zgrinjajo na šolstvo in na učiteljstvo. Za to je več razlogov:

a.) ni znanosti, ki bi bila zmožna jamčiti »resnico«, kajti vsaka se nujno omejuje na izsek, ki je v njenem okviru preverljiv, logično, ali empirično dokazljiv, merljiv

b.) nobena znanost ne more zaobseči vzgoje v njeni »totalnosti«

c.) vrsta znanosti se svojim metodološkim aparatom ne more upreti skušnjavi naslonitve na ideološke pojme (npr. »osebnost« v psihologiji ali poantirana »socializacija« v sociologiji itn.)

»Konec ideologije« torej učitelju ni prinesel nikakršne razbremenitve. V »tranziciji«, v času opaznega »ideološkega vakuum« je posal predvsem predmet protislovnih redefinicij in ni mu preostalo nič drugega kot to, da se se je nasproti »družbi« zatekel v sindikat, ki mu je nudil vsaj oporo v poklicni opredeljenosti. Ta pa ima konec koncev ceno v denarju, o kateri se je mogoče pogajati.

Subjekt in objekt etike v znanosti

Nadaljujmo s paradoksaliko še na drugi ravni, na kateri se nam prikaže problematika funkcioniranja pojma resnice glede na znanost in razsežnosti dejavnika etike, ki razsredišči vsakršno prepričanje o »eni resnici« ali o resnici kot učinku ujemanja med zaznavo in objektom, kakršno zagovarjajo teorije korespondence. Znana zgodba iz antične Grčije iz obdobja sofistične filozofije, pripoveduje o Protagori, učitelju govorništva, ki je z učencem Evatlijem sklenil pogodbo, da mu bo plačal določeno vsoto denarja, če bo dobil svojo prvo razpravo na sodišču. Če jo bo izgubil, pa bo to vsoto denarja učitelj plačal učencu. Nato Evatlij ni nastopil v nobeni pravdi, pa ga je zato Protagora tožil zahtevajoč svoj honorar. Evatlij je na učiteljevo tožbo odgovoril takole: »Če dobim to tožbo, mi ni treba plačati, kajti sodba je proti tebi. Če pa sodbo izgubim, mi prav tako ni treba nič plačati, kajti po najini pogodbi bi moral plačati samo, ko dobim svojo prvo pravdo.« Kakorkoli preobračamo različne kombinacije, se kaže, da je primer nerešljiv in gre potemtakem za enega od paradoksov, kakršnih so v stari Grčiji veliko razvili v različnih inačicah.¹¹ Toda v zadevnem primeru gre še za nekaj drugega, kar vsebuje aktualno poanto. Sofisti so v antičnem kontekstu namreč bili prvi filozofi – kar je v tistih časih bilo podobno temu, kar so danes znanstveniki in intelektualci nasploh –, ki so znanje in spretnosti prodajali za denar, kar pomeni, da so zaračunavali poučevanje. S tem so si sicer, med drugim, prislužili obsodbo in zgražanje takratne javnosti, a hkrati so nakazali široko problematiko znanstvenega in izobraževalnega delovanja v družbi. Skoraj vse zgodovine filozofije, ki omenjajo slab sloves, ki so si ga sofisti pridobili s tem, da so prodajali znanje za denar, poudarjajo siceršnji velik pomen sofistov, zlasti Protagore, Gorgije, Hipija in drugih v zgodovini filozofije ter v znanosti nasploh. Vsi ti filozofi so pravzaprav imeli kaj prodati, sprašujemo pa se lahko koliko je »model proizvodnje« vednosti vplival na njihovo antropološko usmeritev kot so zgodovinarji filozofije označili njihovo šolo. Odnos takratne javnosti kakor se je oblikovala v *polisu* do njihove dejavnosti pa večinoma štejejo za zmotnega in celo krivičnega. Vendar bi morda lahko pripomnili, da so mnoge

¹¹ To zgodbo so ponavljali mnogi filozofi in pisci drugih intelektualnih žanrov v praktično vseh obdobjih zgodovine filozofije, pri čemer najpogosteje niti ne omenjajo imen učitelja in učenca, pa tudi ne vira, kjer so našli zgodbo. Zdi pa se, da je edini vir, sicer zanimivo a tudi nekoliko vprašljivo delo Diogena laertskega o »Življenjih in mišljenju znamenitih filozofov«. Poleg mnogih drugih strani na svetovnem spletu, zadevno zgodbo najdemo tudi na straneh, kjer je objavljen angleški prevod zadevnega besedila. (<http://classicpersuasion.org/pw/diogenes/dlprotogoras.htm>)

zgodovine filozofije spregledale problem, ki se je takrat v petem stoletju pred našim štetjem nakazal s tem, da sta se uporaba znanja v družbeni praksi in njegovo mesto v konstrukciji družbe ter posredovanje znanja s pomočjo plačljivega poučevanja vpletla v ekonomijo na ekonomski način. Z nekaj spekulativne svobode si bi lahko privoščili hipotezo, da je »civilizacijski« naskok antične Grčije temeljil prav na povezavi vednosti z ekonomijo, torej na zgodnji urbanosti, ki je potemtakem pomenila inovativni obrazec družbene reprodukcije. Ko namreč znanje postane neko posebno blago, se razumljivo zelo veliko spremeni. Ne gre več za čisto ljubezen do modrosti, ki filozofu narekuje velikodušnost, da namreč svoje znanje posreduje drugim brez drugega vračila kot tistega, ki ga ponuja recimo pedagoško zadovoljstvo. Stara Grčija naj bi se, kot bi lahko ugibali, sicer po Sokratovi intervenciji vrnila k obrazcem ljubezni do modrosti, toda precej kasnejši razcvet izobraževanja in znanosti je povzel vzorce, ki so se zarisali v sofistični filozofiji.

Dobro v znanosti

Na začetku tega besedila navedeni paradoksní zaplet nakazuje problematiko o izmenjavah in uporabah znanja, ki se nanašata predvsem na etična vprašanja. Zaplet med sofistom in učencem, kot je ob koncu 18. stoletja pokazal Johann Gottlieb Fichte,¹² ponazarja kaj se lahko zgodi, če etični okviri izmenjave rezultatov znanja niso v naprej jasni. Če hočemo razsoditi ali je nemara učenec zlorabil pridobljeno znanje ali pa je vendar učitelj kriv tega, da ni predvidel kako je zloraba vpisana v sam dispozitiv pogodbe, smo seveda v zagati. Če hočemo danes soditi ali so znanstvena odkritja in postopki zlorabljeni na ravni aplikacije ali pa je znanost, ki bi kaj takega lahko predvidela v naprej, za zlorabo soodgovorna, se znajdemo v podobnih zagatah. Primer iz sofistične tradicije hkrati nakazuje tudi druge vidike znanstvene etike, ki so povezani z odnosi med samimi znanstveniki. Kot je že skoraj nasploh znano, le-te bolj kot racionalnost, ki je temeljna poteza in podlaga »notranjih« pravil same znanstvene dejavnosti, označujejo ostro rivalstvo, velike in majhne intrige, zlorabe moči v znanstveniških hierarhijah, »kraja idej« in podobno. V vprašanja o tem, zakaj je tako, se tu ne moremo spuščati, saj bi nas tako spraševanje odpeljalo stran od naše osnovne teme. Antični vzorec nam nemara predvsem pomaga opredeliti problem paradokсне

¹² Tu govorimo o zgodnjem Fichtejevem spisu *Prispevek k popravi sodb občinstva o francoski revoluciji* iz l. 1793. Vprašanje etike se skupaj z vprašanjem nravnosti Fichteju postavi v razmerju do vprašanj naravnega prava, pri čemer nas pisec opozori na funkcijo oblasti pri oblikovanju samega polja dejavnosti. Fichte je kajpak videl rešitev v rousseaujevsko argumentirani pogodbeni opredelitvi polja, ki se vpisuje v širši krog vesti. Zadevni antični primer Fichte navaja kot primer prestopanja meje med krogoma pogodbe in vesti. (Prim.: Fichte. 1967: 162)

strukturiranosti etičnih vidikov proizvodnje in posredovanja znanja, ne pomaga pa nam artikulirati rešitve problema. Ob širšem premisleku bi se najverjetneje izkazalo, da neke končne in za vse zadovoljive rešitve ni. V zagati smo torej tudi dandanašnji, ko govorimo o etiki znanosti, čeprav o tem namreč ni nič manj – kvečjemu še veliko več – razmišljanj in pobud kot ji je bilo nekoč. Toda videti je, da je vsaj za zdaj glede tega veliko več odprtih vprašanj kot odgovorov. Če nam primer iz stare Grčije ponazarja, da je problem etike v družbenih odnosih, ki vključujejo znanost kot dejavnika, pač neizbežen, si lahko mislimo kako je s tem v mnogo poznejšem kontekstu, ko je znanost postala osrednje področje med gospodarskimi in družbenimi dejavnostmi. A pojdimo po vrsti!

Med filozofskimi vedami ima etika glede na druge filozofske discipline svoje mesto kot nauk o dobrem, kar v kantovskem pogledu pomeni nauk o praktičnem delovanju. Zlasti po meščanski družbeni in kulturni revoluciji se je okrepil ta kantovski vidik univerzalnosti etike kot vede, ki naj bi usmerjala ravnanja ljudi v praksi, kar tudi podpira v tem času »iznajdena« avtonomija subjekta. Na njej zasnovana Kantova etika se zdi kot dosežek, ki ga ni mogoče več preseči ali bistveno razširiti; lahko ga nekoliko različno razlagamo in »uporabljamo«, a očitno je, da bi neka povsem nova etika terjala tudi povsem novo konstrukcijo družbe, ki bi temeljila na drugem obrazcu kot meščanski avtonomni subjekt.¹³ Prakse na različnih področjih znanosti zadevajo na etična vprašanja zlasti z vidika dilem v zvezi s posledicami znanstvene dejavnosti, torej z vidika družbenih učinkov znanstvenih odkritij. Seveda so ta vprašanja na posameznih področjih znanosti bolj pereča kot na drugih. O tem priča že dejstvo, da so nekatera področja znanosti, kot na primer iz razumljivih razlogov medicina, veliko bolj razvila svoj lastni razmislek o svoji posebni etiki kot druga področja, ki so se jih ti problemi bolj dotaknili šele po eksplozivnem razvoju novih odkritij in kajpak tehnologij z njihovimi neizmernimi učinki na gospodarstvo in na vsakdanje življenje. Tako so se, denimo, etične dileme na področju fizike zelo jasno pokazale po eksplozijah prvih dveh atomskih bomb, na vrsti drugih naravoslovnih področij pa so se etični razmisleki odprli šele takrat, ko ni bilo več mogoče spregledati kvarnih učinkov znanstvenih odkritij in njihove uporabe v tehnologijah na okolje. Vzporedno s tem, da so družboslovne in humanistične vede postale vidni dejavniki oblikovanja in porajanja političnih in ideoloških konceptov in glede na to, da so posledice prodora takšnih konceptov v družbeno stvarnost lahko, četudi nemara samo izjemoma, tudi zelo destruktivne, te vede niso nič manj, če ne še bolj kot naravoslovne, zavezane etičnim premislekom o svojih predpostavkah. V luči Bourdieuevih dognanj smo tu seveda pravkar implicitno izrekli zelo naivno zahtevo, pri čemer pripomnimo, da skorajda noben etični diskurz ne more ulti dvoumnosti, ki se poraja iz kompleksnih razmerij med dejstvi in teoretskimi ali empiričnimi znanstvenimi »odslikavami« dejstev v družbeni komunikaciji.

¹³ Kot vemo, je socializem pomenil poskus v tako smer in za zdaj ta poskus velja teoretsko in še bolj praktično za neuspešnega.

Družboslovno polje je po institucionalni logiki praviloma izpostavljeno zunanjim in še zlasti notranjim¹⁴ pritiskom na avtonomijo.

»Propozicije, ki so nekonsistentne ali nezdržljive z dejstvi imajo v njem [namreč v polju družboslovja] več možnosti, da se perpetuirajo in celo prosperirajo, kakor v najbolj avtonomnih znanstvenih poljih, če jim je le znotraj polja in tudi zunaj njega dana družbena teža, ki zadošča, da odtehta nezadostnost ali nepomembnost, zlasti s tem, da jim zagotovi materialne in institucionalne podpore«. (Bourdieu. 2004: 137)

Ko govorimo o etičnih vidikih v znanosti, se nam nemara dozdeva, kot da vsi nekako vemo, o čem pravzaprav govorimo. Vendar pa je veliko razlogov za to, da o tej splošni vednosti kar najresneje podvomimo. Glede tega kakšno vlogo sploh ima etika v znanosti, vlada velika zmeda, ki se morda šele začenja nekoliko urejati v zadnjem času, zahvaljujoč vrsti organiziranih dejavnosti na mednarodni ravni, med katerimi prednjačijo Unescovi programi ki jih vodijo mednarodne komisije za etiko znanosti (COMEST) ter za bioetiko (IBC in IGBC). Šele te dejavnosti odslikavajo nakopičenost vrste spoznanj o pomembnosti znanstvene etike in o možnostih, da bi taka etika sploh igrala kako vlogo. Ne samo laična nestrokovna javnost, ampak tudi nemalo znanstvenih raziskovalcev – med katerimi je kajpak opazen simptom močno izraženega osebnostnega narcizma – si še vedno predstavlja znanost kot področje umske dejavnosti, kjer imajo velikansko vlogo posamezniki, še zlasti tisti domnevno bolj genialni, inovativni in kreativni. V taki predstavi se potem zdi, da je znanstveniški veleum tisti, v čigar rokah so tudi velike etične odločitve. V zadnji konsekvenci iz takega razumevanja izhaja to, da bi lahko etični oziri zahtevali od znanstvenika, da celo zamolčuje ali prikriva svoja odkritja. Pustimo ob strani kako bi kaj takega sploh bilo mogoče! Tovrstna predstava v ozadju tistih etičnih naravnosti, ki največje breme odgovornosti za posledice znanstvenih odkritij nalagajo znanstvenikom kot posameznikom, je v razpravah o znanstveni etiki še vedno zelo navzoča. Žal pa gre, najmilejše rečeno, za preostanek fantazmatske romantične podobe znanstvenika, bodisi osamljenega genija bodisi aktivista lajšanja družbenih težav in problemov posameznikov. Takih znanstvenikov pa pravzaprav več ni in vprašanje je ali so kdaj zares obstajali, če izvzamemo nekaj filozofov, ki so razvijali etiko v abstraktnih terminih. Seveda pa je prakticiranje te etike bolj zapleteno na konkretnjših ravneh v različnih družbenih kontekstih. Razširjena podoba osamljenih dobrih ali zlih genijev ima več

¹⁴ Jasno je, da znanstveniki, ki svojo avtonomijo zamenjajo za bodisi materialne ugodnosti ali še raje za pozicije od politične oblasti delegirane oblasti v sami raziskovalni ali univerzitetni sferi, blokirajo avtonomijo tistih, ki bi jo nemara »naivno« želeli uveljavljati. Dosledno etična ravnanja v družbenih vedah so potemtakem prej predmet posmeha kot spoštovanja. To trditev ilustrira tudi to, da je bil Bourdieu kot nemara največji sociolog minulega stoletja pogosto tarča diskvalifikacij in posmehljivih zavračanj.

zveze s pisanjem Mary Shelley o Frankensteinu in s številnimi deli, ki so se zgledovala po tem vzorcu. V književnosti je znanih preveč povsem resnih in trivialnih romanov, ki razvijajo fantazme o norih in genialnih znanstvenikih, da bi jih tu sploh mogli naštet. Gotovo pa je eno: kakorkoli že je ta literatura lahko zanimiva in zabavna, je gotovo, da se nanaša na realnost predvsem v metaforičnem pomenu. Brati jo je mogoče v simptomalnem smislu, saj hkrati spodbuja in odseva uveljavljene imaginarije o znanosti v javnosti. Z zunajznanstvenimi razlogi pa bi kazalo pojasnjevati to, zakaj posamezni znanstveniki bodisi celo zares verjamejo v te novodobne bodisi jih sami spodbujajo. Pri tem prispevajo k učinku v javni percepciji znanosti, ki izenačuje smisel znanosti z »dognanji«¹ paraznanosti (kot so, denimo, astrologija, bioenergetika in kdo ve kaj še), ki so v dobi množične kulture navzoče na vsakem koraku.

Ali je sploh smiselno govoriti o znanstveni etiki?

Še zlasti v obdobju po drugi svetovni vojni je znanost v vseh svojih zvrsteh in smereh, če izvzamemo nekaj marginalnih pojavov, kakršni so pogostejši v družboslovju in humanistiki, temeljito institucionalizirana. Znanost je že nekaj časa zelo organizirana ter regulirana dejavnost, v kateri so sicer opazni nekateri genialni posamezniki, ki pogosto gojijo grandiozne iluzije o svojem velikem vplivu in moči, vendar pa se doseg te moči ob resnejšem testu izkaže za kaj majhnega – v primerjavi s politično in ekonomsko močjo in oblastjo, seveda.

»Od tod dalje lahko pričakujemo močno eksteriorizacijo vednosti v razmerju do 'vedočega', pa naj se ta v procesu spoznanja nahaja na katerikoli točki. Staro načelo, da je pridobivanje vednosti neločljivo od formacije (bildung) duha in cele osebe, postaja in bo postajalo vse bolj zastarelo«. (Lyotard. 2002: 13)

Ali drugače povedano, znanstveniki v *družbi znanja* niso kaj dosti več kot pretežno mezdni delavci na državnih in zasebnih univerzah ter na različnih raziskovalnih inštitutih – prav tako v javnem in zasebnem sektorju. Akademske hierarhije, ki izvirajo še iz predkapitalistične dobe in se počasi spreminjajo ter prilagajajo spremenjenim razmeram, znanstvene publikacije, ki so namenjene predvsem drugim znanstvenikom, knjižnicam in agencijam za indeksiranje znanstvenih člankov, sistemi patentiranja itn., nekoliko zamegljujejo osnovno dejstvo, da je raziskovalno in pedagoško delo znanstvenikov vpeto v mogočne sisteme, v katerih je vloga raziskovalcev vseskozi podrejena in je v razmerju odvisnosti od različnih centrov ekonomske in politične

moči. V proklamirani družbi znanja, ko kultura v širšem pomenu besede postaja pomembno ekonomsko področje, področje prestiža in polje reprezentacije simbolne moči dominantnih družbenih struktur, se instance oblasti v kulturi prav tako dejavno vključujejo v igro regulacije raznovrstnih ved in njihove institucionalizacije. Kar pomislite za koliko sodobnih znanstvenikov veste, ki bi bili zunaj sistema znanstvenih institucij? Tudi tako imenovani uporniki med znanstveniki so mogoči ravno v takem sistemu. Za nazaj se to lepo vidi v primeru sovjetskega sistema. Kot piše Žores Medvedev, so njegova lastna nasprotja s sistemom, povzročila predvsem to, da je krožil od ene raziskovalne ustanove k drugi. Tako je l. 1962 zapustil mesto vodilnega znanstvenika na moskovski Agrikulturni akademiji »zaradi političnih pritiskov« spričo njegovega v *samizdatu* objavljenega dela o Lisenku. Vendar je kmalu v območju Kaluga dobil še boljše mesto na raziskovalnem inštitutu za medicinsko radiologijo. Če ne naštevamo Medvedevove druge konflikte in prehajanja med ustanovami in omenimo samo še to, da je končno pristal v malem inštitutu v provincialnem Borovsku, vidimo značilnost tega časa v sovjetski znanosti: »(...) disidentski znanstveniki z bolj ali manj dobro raziskovalno reputacijo so lahko našli delo v svojih poklicih ampak z nižjim statusom«. (Medvedev. 1979: 184) V času sovjetskega imperija je znanstvenik še lahko definiral politično represijo. V tržnem sistemu, v času poudarjanja učinkovitosti, uporabnosti itn., znanstvenik praktično take možnosti nima, vendar pa z insistiranjem na etičnem stališču tvega svoj položaj v instituciji.

Celo na takih individualističnih področjih vednosti kot je na primer filozofija, danes praktično ni vodilnih imen, ki ne bi imela zaslombe v svojih institucijah – po navadi na univerzah in v raziskovalnih ustanovah. Še več: ne samo, da imajo zaslombo v teh ustanovah, lahko bi rekli, da so produkti teh ustanov. Spomnimo, denimo, na nedvomnega genija na področju sodobne lingvistike Noama Chomskega, ki je po drugi plati oster levičarski kritik sodobnega kapitalizma, medijske manipulacije in posebej ameriške globalne politike. Javna podoba, ki jo vladajoči mediji in znanstvena srenja ustvarjajo o njem je jasna: genij na področju humanistike, ki pa o politiki govori marsikaj in tudi neumnosti. Če je tako, je jasno že na prvi pogled, da imajo znanstvene in znanstveno-pedagoške ustanove premoč nasproti posameznim znanstvenikom, da o premoči struktur politične in ekonomske moči na drugi ravni nad temi ustanovami niti ne govorimo. Če se znanstvenikom oglasi vest zaradi tega, kar njihova raziskovalna skupina prispeva bodisi k onesnaževanju okolja bodisi k oboroževalnim sistemom in kdo ve še čemu ter se uprejo svoji ustanovi, imajo pač vso svobodo, da se odrečejo svoji zaposlitvi. Kot v mnogih drugih poklicih tudi v znanosti velja morala, po kateri se nima smisla odreči etično vprašljivi službi, kajti »če nečesa ne bom hotel delati jaz, se bo vedno našel kdo drug«. Da je to Kantovemu etičnemu imperativu natančno nasprotna maksima, je vidno že na prvi pogled. Etične zahteve naslovljene na znanstvenike kot posameznike, pri čemer pa ob vsej kompleksnosti in raznolikosti vrednot v sodobnih družbah nasploh ni vedno povsem jasno kaj je in kaj ni moralno, torej ne morejo imeti večjega učinka na podobo znanosti z etičnega

aspekta. Ali to torej pomeni, da se je treba etičnim zahtevam kar odreči? Seveda ne! Nasprotno! Toda treba je uvideti na kateri ravni je sploh smiselno govoriti o etiki. Šele ko smo si kolikor toliko na jasnem o etični nalogi, postane smiselno razpravljati o sredstvih za njeno uresničevanje.

Primer bioetike

Da bi si nekoliko bolj pojasnili razsežnosti te problematike, se spomnimo trenutno najbolj razvpite znanstvene teme, ki zbuja veliko pomislekov etične narave. Govorimo o problematiki genskega inženiringa in še posebej s tem povezanega kloniranja. Ta področja dejavnosti sodobne eksperimentalne znanosti, ki se hitro razvijajo tako zaradi vse bolj zmožnih tehnologij in metodologij raziskovanja kot zaradi obeta velikih dobičkov, so zelo hitro postala znana kot problem *bioetike*. Ta vsekakor nekoliko čudna sintagma, ki za zdaj označuje predvsem polje spopadanja različnih nazorov in pojavljanja mnogih moralnih in moralističnih zahtev, je pravzaprav zelo hitro postala na široko znana. Diskusije o tem ali je manipuliranje genov, da niti ne govorimo o kloniranju, sploh sprejemljivo ali ne, in če je delno sprejemljivo, kaj je tisto, kar prestopa meje te sprejemljivosti, so postale medijska vsakdanjost. Te diskusije so potemtakem dosegle najširšo javnost in seveda verske in politične kroge. Še posebej, ko so v eksperimentalno raziskovanje in določene prakse vključeni človeški embrii, ni konca kontroverznim debatam. Vzemimo diskusije, ki se vнемajajo glede možne znanstvene uporabe embrijev, ki kot »nadštevilni« preostanejo v postopkih umetne oploditve.

»Tako si nasprotujejo zagovorniki človekovega dostojanstva in pristaši bolj pragmatičnega pristopa. V prvem taboru najdemo predvsem katoliške in pravoslavne vernike ter vernike posameznih protestantskih cerkva. V drugem se mešajo množica znanstvenikov, laikov, izraeliti in tudi velik del reformiranih cerkva. Nacionalne države se močno razlikujejo in deloma nakazujejo nasprotja, ki smo jih shematizirali zgoraj«. (Kahn, Papillon. 2005: 205)

Posledice teh debat so že zelo raznolike. Ne nazadnje so v nekaterih državah tudi močno omejili svobodo raziskovanja na teh področjih, čeprav je bolj ali manj vidno, da tu ne gre toliko za svobodo samih znanstvenikov, ampak bolj za določanje meja tega kakšno raziskovanje naj bi bilo dovoljeno financirati. Prav sedanje stanje na področju *bioetike* nazorno kaže kako je problem znanstvene etike težko rešljiv celo na ravni posamezne države, da ne govorimo o posamezni raziskovalni ustanovi ali kakšnem raziskovalcu osebno. Dokler se ne bo oblikovalo široko soglasje v samih strokah, ki so

udeležene v tem raziskovanju in dokler ne bo soglasja o mednarodnih standardih za to področje, so vsakršne izolirane omejitve v nekaterih deželah praktično nesmiselne. Dokler obstaja vsaj ena sama dežela, kjer je raziskovanje na tem spornem področju dovoljeno, so omejitve v drugih državah dejanja, ki najbolj škodijo konkurenčnosti teh držav na enem izmed ekonomsko najbolj perspektivnih področij raziskovanja in visoko tehnološke industrije.

To je kajpak samo eden od vidikov etičnih dilem na trenutno najbolj razvpitem področju v znanstvenem raziskovanju. Glede na notranje probleme genetskih raziskav je seveda tudi tu mogoče videti, da so poenostavljena prikazovanja za široko javnost močno prilagojena interpretativnim težnjam. Poljudna pisanja neredko bodisi zbujajo neutemeljene ali predimenzionirane strahove bodisi zbujajo lažna upanja kot npr. o podaljševanju življenja ali zdravljenju najhujših bolezni. Odpira se, denimo, še veliko vprašanj o razsežnostih intelektualne lastnine, ki jo po navadi posedujejo večji laboratoriji, zelo redko pa posamezni znanstveniki. Uveljavljanje zaščite avtorskih pravic pogosto onemogoča dostop revnejšim deželam do proizvodov recimo farmacevtske industrije, kar dobesedno pomeni, da so tudi stotisoči ljudi zapisani smrti za včasih sorazmerno lahko ozdravljivimi boleznimi, ker države kratkomalo nimajo denarja za draga zdravila. V primeru bioetike pa je odprto vprašanje o tem ali je mogoč patent na človeški genom? Če pustimo ob strani še mnoga druga etična vprašanja na drugih področjih znanosti – recimo na tistih področjih, ki služijo oboroževalni industriji – se nam lahko zazdi, da je postavljanje etičnih vprašanj brezplodno donkihotstvo. Gotovo je res tudi to, da zlasti skokovito naraščanje odkritij v obdobju zadnjih dveh ali treh desetletij ter še zlasti vpliv digitalnih tehnologij na ritem raziskovanja in odkrivanja aplikacij za odkritja, močno zapleta samo določevanje etičnih meja znanstvenega raziskovanja.

Inherentna političnost znanosti

A morda vse le ni tako brezizgledno. Če je doseg etičnosti ravnanj posameznih znanstvenikov sorazmerno omejen, pa je jasno, da je mogoče veliko več opraviti na ravni organizacij. Tu mislim na stanovske organizacije znanstvenih raziskovalcev, ki bi morale biti zavezane k temu, da vsaka za svoje področje premislijo o etičnih vidikih svoje stroke. Druga raven pa so mednarodne znanstvene asociacije, ki bi lahko utemeljena stališča posredovala širši javnosti in instancam odločanja. Tu gre za organizacije, kakršni sta zlasti Unesco in Svet Evrope. Dejstvo je, da se v teh organizacijah že dogajajo spodbudni dialogi. Pri Unescu je v zadnjem času precej dejavna Komisija za etiko znanstvenega znanja in tehnologije – s kratico COMEST –, ki je že pripravila publikacije o etikah posameznih raziskovalnih področij, kot na primer o etiki razisko-

vanja veselja, o etiki raziskovanja na področju energetike itn. Na trenutno najbolj »vročem« področju bioetike, ima Unesco že kar majhno tradicijo, saj je že l. 1997 sprejel Deklaracijo o genetskem raziskovanju in človeškem dostojanstvu, ki je še vedno pomembno izhodišče z načelnimi stališči, po katerih naj bi se ohranila svoboda znanstvenega raziskovanja ob spoštovanju dostojanstva človeškega bitja. Pomembna stališča in izhodišča za področje etike v znanostih je oblikovala Unescova svetovna konferenca o znanosti l. 1999. (Izčrpne informacije in osnovne dokumente najdemo na spletni strani *unesco.org*.)

Dokumenti, ki jih oblikujejo take dejavnosti seveda ne rešujejo vseh problemov, vendar pa so več kot očitni znak tega, da se intenzivira dialog o vprašanjih, ki so eno od področij, na katerem se je treba vprašati o delovanju kapitalske logike. V luči ekonomske krize, ki je presenetila svet l. 2008, pa se je pokazalo kako tako postavljanje vprašanj na bolj abstraktni ravni lahko nosi vrsto praktičnih in konkretnih pomenov. Za zdaj je o tem mogoče govoriti kot o obetavnem začetku, vendar pa smo že precej blizu naslednjim korakom, ki morda pomenijo oblikovanje mednarodnih konvencij. Te so za države, ki konvencije podpišejo, obvezne. Čeprav s tem še zdaleč ne bodo rešene vse etične dileme, pa je gotovo, da bo vsaka konvencija, ki se ji bo pridružilo večje število držav, ustvarila drugačno območje mednarodnega dialoga in s tem se bodo tudi etične razsežnosti znanstvene dejavnosti jasneje izrisovale.

V razsežnosti, v kateri gre tudi za vprašanje znanstvenih raziskovalcev kot družbene skupine, kot navsezadnje mezdne delovne sile, se bodo lahko etična vprašanja tematizirala v vidikih, o katerih doslej še niti razmišljali nismo. Nove generacije raziskovalcev zdaj vstopajo v znanost, ki se strukturno spreminja in jih s tem izziva k dejavnemu preoblikovanju tradicionalnih razmerij v dejavnosti. Poraja se vse več vprašanj o kakovosti izobraževanja, ki tudi spričo velikega obsega nakopičenega znanja (kar pa pogosto pomeni tudi samo veliko novih podatkov) postaja fragmentirano in ga ni mogoče več posredovati s klasičnimi pedagoškimi in didaktičnimi metodami; s fragmentariziranim znanjem pa se težje oblikuje tudi moralna senzibilnost učencev. Ta se vendarle oblikuje tudi na ravni izkušnje in na ravni nezavednega, kar potem vpliva na drže in ravnanja ljudi, vključno s tistimi, ki proizvajajo tudi najvišje dosežke v znanosti. Sedanje, na univerzah bolj kot v »čistih« raziskovalnih organizacijah, še obstoječe zastarele hierarhije, velika tekmovalnost, ki manipulira raziskovalce v vzajemna nasprotja itn., so teme, kjer se začne razprava o etičnih vprašanjih v znanosti. Notranja konstitucija znanosti, njen položaj v družbi, njena razmerja s politiko, njena inherentna političnost in njena vpetost v logiko kapitalske ekonomije, so tista vprašanja, ki jih bo morala rešiti mlada generacija raziskovalcev. Ta bo tudi številnejša kot je bila katerakoli od dosedanjih generacij in zato je mogoče pričakovati, da bo ob etičnih vprašanjih svojih strok (morda) razvila svojo »razredno zavest«. Seveda je to za zdaj optimistično upanje, saj je prevladujoča mentaliteta med znanstveniki odlično vpeta v kapitalsko logiko »konkurenčnosti«.

Kompleksnost edukacije v luči mednarodnih testov znanja

»Dokaj očitno je, da je znanje tako kot vse človeške stvari družbeno konstruirano. Kaj velja za znanje v vzgoji in izobraževanju in kako ga poučujejo je družbeno definirano ter variira med družbami, znotraj družb in v času«.

Reid, Ivan. 1986: 68

Šolstvo je zelo kompleksen družbeni sistem in hkrati družbeni reprodukcijski mehanizem. Lastnost kompleksnosti ga označuje ne glede na to kako in s katerega zornega kota ga opazujemo, opisujemo, razlagamo, obravnavamo in, ne nazadnje, tudi upravljamo. Naj gre za obravnavo zgodovine šolstva ali za distancirano sociološko opazovanje in analiziranje celotnih sistemov ali njihovih delov ali za karkoli, kar si poznavalci šolskega polja še lahko zamislimo, vedno se srečamo s to kompleksnostjo, ki jo slovenski lektorji zelo radi popravijo ali, bolje rečeno, prevedejo v »zapletenost«. Ko med družboslovci govorimo o kompleksnosti, se lahko hitro sporazumemo, da gre za lastnost pojavov, struktur, kontekstov ali kakorkoli že postavljenih objektov preučevanja, ki utemeljujejo nujnost teorije; kajti razumljivo je, da kompleksnosti ni mogoče izčrpno opisati z navajanjem vseh posameznosti, posebnosti in podrobnosti, ki jo sestavljajo, ni mogoče navesti vseh zornih kotov opazovanja, prav tako pa tudi ni mogoče izvesti take predstavitev kompleksnosti, da bi bila vanjo v naprej vključena vsa različna razumevanja, dojetanja in presojanja različnih pojavov. Zato so teoretski vpogledi in reprezentiranje različnih vpogledov ter pogledov na kompleksne pojave pravzaprav produkt strukturne determiniranosti samega družbenega prostora, v katerem poteka proizvodnja teoretskega diskurza. Najbrž ob tem ni treba posebej pripominjati, da je smiselnost proizvodnje teoretskega diskurza praviloma toliko večja kolikor bolj je v strokovni in tudi širši javni sferi uveljavljena kultura odprte teoretske komunikacije. Če bi še naprej sledili tej logiki, bi morali govoriti o vrsti topik, ki se umeščajo v polje filozofije in izvedenih področij politike, etike ter ne nazadnje kulture. Glede na tematiko, ki nas zanima tukaj, vse to ne more biti kaj več kot navidezno obrobna izhodiščna metodološka problematika, navzoča predvsem

kot ozadje razprave ali analize. Na tem ozadju pa se pokaže pomembnost »odprte paradigme« v raziskovanju družbenih pojavov, ki praviloma zaobsega tudi bolj vznemirljivo vprašanje interpretacije, od katere je še razmeroma dolga pot do empirije, da niti ne govorimo o aplikaciji. Prav slednje, namreč aplikacija, pa je glede na šolske ali, širše vzeto, vzgojnoizobraževalne sisteme, nekaj dramatično pomembnega in samo zelo redko kdaj tudi nekaj povsem nespornega.

Realisti in nominalisti

Najbrž ni treba posebej opozarjati, da je »dramatičnost« posebni učinek determinante, ki jo mnogi udeleženci dejavnosti v polju vzgoje in izobraževanja s težavo razumejo in se z njo soočajo na način nesporazumov; govorimo seveda o politiki, ki je, že zaradi osrednjosti šolstva kot reprodukcijskega sistema družbe, neizogibni dejavnik in hkrati dinamična strukturna determinanta, ki se ji preprosto ni mogoče izogniti. V raziskovanju vzgoje in izobraževanja, ki se je kot interdisciplinarno področje izredno razvilo v drugi polovici 20. stoletja, je potemtakem vsebovana intenca po zoževanju prostora izrekljivosti političnih dilem in nasprotij. Zdi se, da je v ozadju te intence neizrečeni »ideal« vzgojnoizobraževalnega prostora, v katerem bi posredovanje znanja in za življenje v družbi potrebnih vrlin, bilo stvar presoj utemeljenih na racionalnih ter ponovljivih obrazcih in na čim večjem številu potrjenih ter znanih dejstev, pri čemer bi med nje seveda morali všteti npr. tudi etične in psihološke vidike. Čeprav je jasno, da je ta »ideal« teoretično in praktično nedosegljiv, pa je raziskovanje pomembno motivirano z njim. V tem pogledu bi torej morda lahko govorili o rekontekstualizaciji tradicionalnega pedagoškega erosa. Vsekakor pa ni dvoma, da se je raziskovanje vzgoje in izobraževanja razvilo skupaj s kvantitativno rastjo šolskih sistemov in naraščanjem njihovega pomena, kakor ga ljudje zaznavajo v vseh deželah, še zlasti seveda v tistih, ki so jih je zaznamovali industrija, množična kultura in porabniški načini življenja. Prav ta vezanost raziskovanja vzgoje in izobraževanja na svoj kompleksni raziskovalni predmet je eden od razlogov, da se to raziskovanje nenehno zapleta v dileme v zvezi s svojo raziskovalno avtonomijo in je pogosto izpostavljeno ideološkim pritiskom, ki pa niso vedno zunanji, saj se različni vrednostni pogledi samih raziskovalcev pogosto izrazijo kot napetosti glede na ponotranjene ideološke težnje. Le-te nastanejo v označevalni relaciji med strukturnimi mehanizmi oblasti v vzgojnoizobraževalnem sistemu in npr. vrednostnimi koncepti v edukacijskih vedah.

Pravzaprav se je v drugi polovici 20. stoletja zgodilo to, o čemer so vsaj nekateri družboslovci še pred drugo svetovno vojno zgolj sanjali, čeprav so – kot je znano – že takrat zbirali empirične podatke in jih tudi statistično obdelovali, da niti ne govorimo o teoretskih interpretacijah in ustvarjanju izhodiščnih shem za podrobnejša

empirična raziskovanja. Zbiranje empiričnih dejstev se je dogajalo na več področjih družboslovja, na tistih področjih, ki so v tem okviru zanimivejša za nas (torej na področjih sociologije, edukacijskih ved ipd.) pa nemara bolj v angloameriški kot evropski kulturi. Navzlic vsemu temu pa je ugotavljanje dejstev na področjih teh ved temeljilo bolj na hipotezah in subjektivnih opazovanjih kot na nedvomnih podatkih, merjenjih in izračunih. Razvoj informacijske tehnologije in hkrati s tem oblikovanje vse bolj dodelanih metodologij tovrstnega raziskovanja je kasneje omogočil vse večje zajemanje podatkov, vse bolj obsežne obdelave in skladiščenje podatkov. Čeprav ne gre dvomiti v mnoge koristi empiričnega raziskovanja, pa je hkrati zmožnost raziskovalnih ustanov, da zberejo velikanske količine informacij sama na sebi odprla veliko metodoloških problemov, ki nas vedno znova vračajo k dilemi, ki se je že v srednjeveški evropski filozofiji zaostila v znamenitem sporu o univerzalijah, v katerem sta bili udeleženi nespravljivi struji realistov in nominalistov. Tu se kajpak ne moremo podrobneje spuščati v to izzivalno filozofsko kontroverzo, ki je svoj čas pomenila reinterpretacijo odnosa Platonove in Aristotelove filozofije in je bila potemtakem v grobem predhodnica novoveške globalne kulturne delitve na dva tipa filozofije. Kljub temu pa vseeno kaže omeniti osnovno zagato, ki jo je prikazal zadevni spor (se pa ta zagata prepoznavno ponavlja še danes). Zadevna zagata se dandanes pokaže vselej takrat, ko gre za »zapletene« probleme razmerij med teorijo in empirijo, za vprašanje presojanja o resničnosti, stvarnosti in »uporabnosti« konceptov itn.

Kot je znano, se je v poznejšem srednjem veku tehtnica nagnila bolj v prid nominalistom, ki so menili, da *univerzalije* ne obstajajo. Tako sta Abelard in Ockham menila, da je vse, kar imajo skupnega različne posameznosti, pač skupno ime, ki ga nadenemo določenim posameznostim in ne nekim drugim. Argument, ki ga je oblikoval Ockham (znamenita »Ockhamova britev«), po katerem – zelo na kratko in poenostavljeno povedano – ne kaže postulirati več entitet, če je vse mogoče razložiti z manj entitetami, je pravzaprav utemeljil raziskovalno ekonomijo predvsem naravoslovnih znanosti v njihovem zgodnejšem obdobju. Vsekakor pa ni naključje, da je pred vzponom moderne dobe Frege naznanil nov obrat v dožemanju tega problema s ponovno afirmacijo realizma, ko je namreč postavil realnost konceptov, ki jih je mogoče razumeti kot univerzalije. Frege je (skupaj še z vrsto drugih pozneje tako poimenovanih analitičnih filozofov) prispeval k dobi, ki jo označujemo za dobo znanosti. Najbrž Frege pri tem, ko je obnovil realistični pogled, ni preveč mislil na to, da se bo njegova teorija potrdila na tako neeksaktnih področjih kot so raznolike družboslovne vede. Celo več, prav na teh področjih je problematika razmerja empirije in teorije najbolj po svoje težavna in je praviloma močno obeležena z vprašanji o posledicah, ki segajo v družbeno dejanskost. Zmota glede resničnosti empiričnega dejstva je na družboslovnem področju lahko veliko bolj usodna kot je podobna zmota na naravoslovnem področju še zlasti, ko govorimo o dejstvih (konceptih, ugotovitvah, izvedenih podatkih ipd.). Empirična ali v eksperimentu proizvedena zmota je v naravoslovju lahko celo epistemološko konstitutivna, kajti posplošitev partikularnih spoznanj v koncepte večinoma ohranja jasno

razliko med subjektom in objektom, med opazovalcem in pojavom. V družboslovju je kajpak precej drugače. Kot bi rekli z Bourdieujem, se na tem področju srečamo s procesi »objektivacije«, kakršnih v naravoslovju ni ali jih vsaj naravoslovci sami na tak način ne vidijo. Ravno v praksi vzgoje in izobraževanja in še bolj pri raziskovanju tega področja se »objektivacija« zelo nazorno udejanja. »Vzgoja ni nikoli tako popolna, da bi šlo brez sleherne razlage...« pravi Bourdieu in nadaljuje: »Uradne predstave – kamor je poleg pravil, ki določajo navade, treba šteti tudi gnomične pesmi, izreke in pregovore, vse vrste objektivacij shem zaznavanja in dejanj v besedah, stvareh ali praksah (...) vzdržujejo dialektično razmerje z dispozicijami, ki se prek njih izražajo, jih pomagajo proizvajati in jih krepijo.« (Bourdieu. 2002: 186) Veliko, če ne kar večina, »objektov« raziskovanja na vzgojnoizobraževalnem področju je v zadnji instanci proizvedenih s subjektivnim spoznavanjem in delovanjem. Dialektika, ki jo omenja Bourdieu, zadeva delovanje in funkcijo *habitusa*, pri čemer so »*habitusi* zaporednih rodov opremljeni z intrinzično silo objektivacije (...)« (Ibid.)

Kakšen objekt je znanje?

Da bi nekoliko bolj pojasnili kam s tem merimo, vzemimo kar tisto, na kar najprej pomislimo, ko sploh izrečemo besedo šola: namreč znanje. Kakšen objekt je znanje? V obliki, v kakršni nas znanje zanima in v obliki, v kateri naj bi obstajalo v kontekstu raziskovanja vzgoje in izobraževanja, gre za »zapis« v možganih učencev.¹⁵ Kot vemo, je ta »zapis«, ki ga prispeva sistematično izobraževanje skupek takih shem in faktov kot so lingvistična struktura, večje ali manjše število podatkov z različnih področij znanosti in ved, obrazci presojanja, matematične formule, pravila obnašanja npr. v obliki bon tona itn. Če hočemo ugotoviti ali šola dejansko proizvaja znanje, in če hočemo izvedeti še kaj več o tem kakšno je to znanje, ga moramo konceptualno »objektivirati« in potem lahko opredelimo postopke kako tako konstruiran »objekt« raziskovati. Raziskave v okviru mednarodnega združenja za evalvacijo vzgojnoizobraževalnih dosežkov (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA), ki sodijo med tiste velike mednarodne znanstveno utemeljene sheme, brez katerih bi si danes težko predstavljali vsebino takih pojmov kot sta zlasti globalizacija in interkulturalnost, so rešile in vedno znova rešujejo vse te velikanske metodološke probleme. Pri tem je treba omeniti, da se pri objavah rezultatov raziskav že na ravni nekoliko širših

¹⁵ Mogoče je spričo posebnosti v slovenskem kulturno-pedagoškem prostoru ob tem treba opozoriti, da seveda »znanje« ni edino, kar proizvaja šola. Je pa to ena od tistih kategorij, ki jo je v šolskem početju mogoče vsaj približno programirati, koncipirati in meriti bodisi na tradicionalne načine (npr. z učiteljevimi subjektivnimi ocenami) bodisi z metodami raznovrstnega testiranja. Če pa bi hoteli obravnavati kompleksne učinke reproduksijske dejavnosti šole (ali kakorkoli že organiziranih vzgoje in izobraževanja) v takem konceptualnem kontekstu kot to počnemo v tem besedilu, bi nam lahko prišli prav taki pojmi, kakršen je Bourdieujev pojem *habitusa*.

strokovnih razpravljanj (da o razpravljanju v najširši javnosti niti ne govorimo) sled za metodološkimi problemi zabriše in potlači ali pa jih udeleženci razprav iz različnih razlogov ponovno odpirajo in postavljajo pod vprašaj temeljne rešitve. To je gotovo neizogibno – vsaka nova objavljena raziskava spodbudi spraševanje o njeni »objektivnosti«. Vrnimo se še za trenutek k pravkar omenjenemu Bourdieuju, ki v smiselno podobnih povezavah govori celo o »prekletstvu objektivizma«. Namreč povsod tam, kjer se objektivizem sooča s kolektivnim verjetjem, »le s težavo vzpostavi resnice, ki so bolj *potlačene*«. Teh resnic »ne more vključiti v model, proizveden za pojasnjevanje prakse, individualne ali kolektivne, zasebne ali uradne *subjektivne iluzije*, proti kateri mora zmagati s svojo resnico, se pravi premagati mora *illusio*, verjetje in okoliščine proizvodnje ter delovanja te kolektivne denegacije.« (Bourdieu. 2002: 185.) Če od tu naprej nekoliko parafraziramo Bourdieuja, se v razmerju med »objektivističnim modelom in *habitusom*, med teoretično shemo in shemo praktičnega čuta (...) zaplete s tretjim členom«. V primerih raziskav IEA, ki prinašajo »objektivacijo« na veliko, namreč v mednarodnem merilu, je ta »tretji člen« tisto, kar Bourdieu imenuje uradna norma, mi pa dodajmo, da gre za nekaj lokalnega, v danih primerih npr. za lokalno šolsko tradicijo, ki se lahko povezuje tudi s »staroselsko teorijo«. Obe »na ravni govora s podvajanjem prispevata k *potlačitvi* 'objektivne' resnice' (namreč objektivistične), ki je vpisana v samo strukturo prakse in je kot taka del popolne resnice prakse.« (Ibid.) Če si »prakso« tu zamislimo kot variablo, ki jo lahko nadomestimo s poljubno obliko delovanja, si lahko dovolimo v ta teoretski stavek uveržiti tudi pedagoško prakso. Ko se le-ta takrat, ko so rezultati raziskave IEA objavljeni, mora soočiti z neko »objektivirano resnico«, je mogoče pričakovati, da pri tem nastanejo težave še zlasti pa, če rezultati niso ugodni; to se pravi, če so dosežki nižji od pričakovanih, če je uvrstitev posamezne dežele na hočeš, nočeš prestižni lestvici pod povprečjem vseh dosežkov sodelujočih držav ipd.

Ker gre bolj ali manj pri vseh raziskavah IEA za ugotavljanje (*assessment*) učnih dosežkov (*achievement*) učencev, je ta »*assessment*« učnega dosežka gotovo centralni pojem teh raziskav. Kot je pokazala Mojca Štraus na podlagi prispevkov več avtorjev, so osnovni metodološki problemi povezani prav z razumevanjem in določanjem tega centralnega pojma. Z našega zornega kota bi dodali, da gre tu za vir problemov, ki smo jih skušali ugledati malo prej skupaj z Bourdieujem. Pri tem Štrausova po Colu omenja dve splošni konceptiji učnega dosežka. »Prva je konceptija učnega dosežka kot *osnovnih spretnosti in dejstev*, druga pa je konceptija *višjega reda znanja in razvitejšega znanja*.« (Štraus. 2004: 40) Vprašanje kako meriti eno ali drugo vrsto znanja je močno zaznamovalo razvoj teh raziskav. Ker je »koncept dosežka ozko povezan z načinom merjenja« (Ibid.: 41), je jasno, da so se kopičila vprašanja in mnoge dileme, začeni s problematiko ustreznega formata testov. Kot lahko izvemo iz že kar obsežne literature, je v začetku delovanja IEA prevladoval format izbire med več odgovori (*multiple-choice*), ki pa se je sčasoma izkazal za manj primerne, ker je bil hkrati koncept znanja v prvi in drugi vse bolj deležen kritike. Višji red znanja, ki vključuje npr. kritično

mišljenje, reševanje problemov, razumevanje in poznavalsvo, je po Štrausovi (ibid.: 42) težje razložiti, ker je ta »konceptcija bolj razpršena in izvira iz več različnih kontekstov«. Kljub temu so pri testiranjih skušali najti rešitve in odgovore na omenjene kritike. Tako je

»več nacionalnih (npr. NAEP ¹⁶) in mednarodnih raziskav (npr. IEA in PISA) vključilo med merilne instrumente različne tipe konstruiranih formatov reakcij v posameznih točkah. Primeri se gibljejo od točk, v katerih testi zahtevajo reagiranja v obliki kratkih odgovorov do točk, na katere je treba odgovoriti z več stavki, ki jih imenujejo razširjene točke reagiranja« (Štraus. 2004: 44)

Za zdaj se vse zdi, da imamo opraviti s takimi poskusi merjenja višjega reda znanja, ki še ne morejo zadovoljiti vseh pričakovanj.

»Čeprav take sposobnosti, kot je kritično mišljenje in komunikacijske spretnosti v Sloveniji in povsod drugje pripoznavajo za pomembne dele rezultatov izobraževanja, pa je konceptcija dosežka, kot čistega višjega reda spretnosti in razvitega znanja brez jasne navezave na kurikulum in njegove osnovne spretnosti ter elemente faktov, preveč kompleksna za to študijo«. (Ibid.: 45)

Naš namen ni, da bi se še spuščali v podrobnosti študije Mojce Štraus, ki je kljub pravkar citiranemu stavku, prikazala dosežke slovenskih učencev v matematiki zelo obsežno in z upoštevanjem »kompleksnega« konteksta. Toda pravkar citirana izjava jasno opozarja na problem, ki smo se ga lotili v prvih odstavkih te obravnave. Namreč, problem, ki bi ga zdaj nemara lahko opredelili kot problem povratne zanke, torej kot problem »vrnitve« na teoretsko (konceptualno, konceptijsko) raven potem, ko smo na podlagi osnovnih konceptov prodrli v empirijo, ostaja predmet nasprotujočih si pogledov in posledično zasilnih rešitev. S pomočjo Bourdieuja in še s pomočjo osvetlitve problematike skozi paradigmo spora o univerzalijah, pa smo lahko videli, da je problem te povratne zanke več kot samo »akademsko« vprašanje razmerja med empirijo in teorijo, med prakso in objektiviranim vedenjem. Pridobljeni podatki in objektivirana dejstva v študijah IEA se neizogibno soočijo z zainteresiranim branjem agensov iz pedagoške prakse. Celo, ko gre za ugotavljanje učnih dosežkov na področju tako domnevno čisto znanstveno utemeljenega kurikuluma kot je matematika, se recepcija in percepcija rezultatov kontekstualizirata v polju, ki ga označujejo lokalne pedagoške tradicije, specifične poteze konstrukcije kurikulumov, didaktične sh-

¹⁶ Gre za agencijo v ZDA, ki izvaja podobne raziskave kot IEA.

eme itn., kar bi lahko spet povzeli in vpisali v območje pojma *habitusa*. Ali še drugače, v antropološkem pogledu gre za kulturo, ki se pri objavah rezultatov raziskav sooči z znanostjo, poleg vsega z znanostjo ali, bolj natančno, z znanstveno metodologijo primerjav učnih dosežkov, v globalnem okviru. To ilustrira tudi ugotovitev Barbare Japelj Pavešić, da je bilo »za učitelje v vzhodni in centralni Evropi manj tipično povezovanje poučevanja matematike z vsakdanjimi situacijami kot v drugih skupinah učiteljev (npr. iz angleško govorečih držav)«. (Japelj Pavešić. 2004: 114) Jasno je, da je te razlike v »povezovanju matematike z vsakdanjimi situacijami« med različnimi deželami mogoče tematizirati glede na kompleksne razlike v kulturah. Pri tem pa se te razlike nikakor ne transponirajo v samo merljivo znanje, kajti »matematični dosežki [vzhodnoevropskih] učencev niso bili slabši od dosežkov učencev, ki so poročali o pogostejšem vključevanju vsakdanjosti v pouk matematike«. (Ibid.) Glede na to niti ni tako zelo nerazumljivo to, da se marsikomu tovrstne raziskave kažejo kot nivelizacija partikularnosti in kot redukcija kulturno utemeljenih razlik. Čeprav je vsekakor gotovo, da se za raziskavami, kakršne opravlja asociacija IEA, ne »skriva nikakršen zli namen«, pa – kot smo večkrat videli tudi v Sloveniji – tudi pedagoški strokovnjaki (nosilci bourdieuevske rečeno »staroselskih teorij«) nemalokrat izražajo kritike, ki odklanjajo ustreznost merjenj znanja s temi raziskavami. Gotovo je, da so ugotovitve raziskav na voljo komurkoli, torej pogosto tudi neutemeljeno osovraženim multinacionalnim korporacijam in mednarodnim investitorjem, ki običajno podatke o kakovosti izobrazbe jemljejo za pomembnejše indikatorje pri svojem odločanju o vlaganjih in poslovnih sodelovanjih v posameznih deželah.

Konstrukcija družbe znanja

Sodobnejše teorije v okviru refleksivne sociologije, kakor so jo v različnih terminih artikulirali predvsem Bourdieu, Beck in Giddens, so pokazale, da sodobne družbe nasploh brez tega, da njihovi člani abstraktnih pojmov, shem in konceptov ne razumejo kot nekaj realnega, ne bi mogle delovati.¹⁷ Potemtakem je »refleksivnost« še več kot samo stvar višjega reda spretnosti in razvitejših oblik vednosti in znanosti, je stvar že bolj ali manj posplošenega znanja, je kultura industrijskih in postindustrijskih družb. Kar je sociologija poimenovala za refleksivno družbo, je mogoče opredeliti tudi v danes nekoliko bolj problematičnem terminu družbe znanja. Če to bolj parolo kot pojem iz mnogih političnih diskurzov, vzamemo kar se da benevolentno, pripisujoč ji neko pomenskost, bi lahko rekli, da »družba znanja« označuje

¹⁷ Še zlasti upošteva Bourdieueve antropološko podprte študije, bi morali reči, da se v načelu glede tega tradicionalne družbe tako zelo niti ne razlikujejo od modernih (industrijskih, postindustrijskih...). Abstraktne sheme in koncepti so na delu v vseh kulturah, v »modernih« pa je res, da se kulturni obrazci vsaj deloma oblikujejo in spreminjajo tudi z vstopanjem znanstvenih konceptov vanje.

konstrukcijo družbe, kjer je znanje nujen pogoj samega delovanja družbe. Tega pa na drugi strani ne kaže mešati s katerikoli koncepti emancipirane družbe, kar je zmotno, ki nam je iz novejšje zgodovine znana v obliki različnih tehnokratskih konceptov. Iz postmodernih diskurzov je termin *tehnokratizem* skorajda izginil bodisi kot oznaka tehnicistično utemeljenih vizij družbe bodisi kot kritični pojem.¹⁸ Ko gre za razpravljanje o konstrukciji družbe znanja, ki kot pojem sicer ne more biti nič eksaktnega, pa ne moremo zanikati, da gre vendarle za družbo, v kateri je razmeroma visoka raven splošne razširjenosti znanj in spretnosti presegla vse, kar nam je znano iz dosedanje zgodovine, da niti ne govorimo o tem, da je rast »izobraževalnega sektorja« presegla vse projekcije iz še ne tako davnih časov. Razraščanje izobraževanja kot dejavnosti in vse večja kompleksnost šolskih sistemov pa je neizbežno proizvedla veliko raznolikost tako med različnimi (nacionalnimi) šolskimi sistemi kot tudi precejšnjo diferenciranost znotraj samih teh sistemov.

»Vendar pa tisto, kar je najbolj predmet skrbi tako izobraževalne politike kot raziskovanja, ni raznolikost per se kot nekakšno absolutno stanje stvari, ampak zaželeno stopnjo razlik in podobnosti v povezavi z razumevanjem sil, ki potiskajo vzgojnoizobraževalne organizacije in sisteme v eno ali drugo smer(...) Poleg tega je porast ali upad stopenj raznolikosti posledica tega kako vzgojnoizobraževalne organizacije reagirajo na zunanje družbene, politične, ekonomske in druge pritiske iz okolja, pritiske, ki jih one same pomagajo priklicati in oblikovati«. (Contreras. 2003: 16)

Družba znanja, če pustimo ob strani že vse številnejše kritične in negativne konotacije, se vzpostavlja kot družba raznolikosti in prav ta raznolikost terja mehanizme izenačevanja meril in primerjanja. Raziskave IEA, PISA ipd. ponujajo ravno odgovore na vprašanje o primerljivosti v raznolikosti. Torej je napačno te raziskave jemati za dejavnik izenačevanja in nivelizacije, da ne govorimo o redukcionističnem razumevanju, ki v teh raziskavah vidi orodje negativno razumljene globalizacije. Ker te raziskave temeljijo na testiranju, je treba opozoriti, da tega testiranja ne kaže enačiti s »testiranjem z visokimi zastavki« (*high stakes testing*), kakršnega prakticirajo v ZDA v okviru, ki ga je zarisala konzervativna reforma šolstva. Takemu testiranju, ki zajame vse učence vseh državnih javnih šol, rezultati pa potem ne vplivajo samo na razvrščanje učencev, ampak vplivajo na obstoj posameznih šol, precej strokovnjakov nasprotuje. »Trdil bom, da je sicer nekaj testiranja povsem legitimnega, sedanje prakse testiranja z visokimi zastavki pa so nasprotni našim najbolj ubranljivim vzgojnoizobraževalnim

¹⁸ Zdi se, da v Sloveniji ni čisto tako, saj se ohranja nekakšna kritika tehnokratizma, ki vidi za novejšimi konceptijami šolskih sistemov »industrijsko pedagogiko« ipd. Čeprav gre za govorce in pisce, ki se precej nedvomno opredeljujejo za konservativne vrednote in se tudi povezujejo z desno usmerjenimi političnimi strankami, pa v svojih kritikah npr. slovenske šolske reforme obujajo sheme iz časov socializma, kot denimo zamisel »vsestransko razvite osebnosti«.

smotrom«. (Siegel. 2004: 219) Mednarodne raziskave, o katerih tu govorimo, torej pomenijo »nekaj tistega legitimnega testiranja«, ki shemo družbe znanja uveljavlja v globalnem okviru. Raznolike kulturno utemeljene reakcije so razumljive in, ne nazadnje, prispevajo k iznajdevanju novih prijemov v šolski politiki in raziskovanju. Čeprav – kot smo opozorili v tem besedilu – ni lahko najti »povratne zanke« od pridobljenih ugotovitev do konceptov za npr. izboljšanje rezultatov do naslednjega testiranja ali za spremembo posameznih izobraževalnih pristopov, pa je velikanski prispevek teh raziskav v tem, da nazorno postavi problem »povratne zanke« in nas prisili k artikuliranju teoretskih odgovorov. Le-ti seveda nikoli ne morejo biti dovolj precizni in nazorni, vendar pa je gotovo, da poganjajo poglavitni agregat refleksivne družbe, vzgojo in izobraževanje.

3

**Družbena sprememba
je šolska reforma**

Družbene spremembe in izobraževanje

V filozofski razsežnosti se vprašanje družbenih sprememb nanaša na razmerja v širokem območju, ki ga opredeljujejo pojmovanja subjekta in objekta. Sami izjavljavci ugotovitev o družbenih spremembah so hkrati v poziciji subjekta spremembe in njenega objekta in s tem izpostavljajo razcep glede na hipotetično predpostavljeno nekdanjo predstavo o enotnem univerzalnem subjektu, čigar funkcija naj bi bilo obvladovanje tistega, kar naj bi bili narava in družba. Za našo rabo v tem zapisu si morda lahko dovolimo poenostavljeno povzeti spoznanje post-strukturalizma v njegovi kritični refleksiji filozofske tradicije. Če je namreč predstava o Subjektu (z veliko začetnico) – gospodarju nad naravo in akterju družbenega reda – nekakšna samoumevna paradigma večstoletnega obdobja prevlade ideologije humanizma, pa se nam ob domnevnem koncu modernizma razpad tega Subjekta, z njegovo filozofsko izrekljivo predstavo o samem sebi vred, med drugim tudi ob *razpadu velike teleologije o poslanstvu človeka*, v malodane otipljivi obliki pokaže prav na območju vzgoje in izobraževanja ter mesta te dejavnosti v mreži družbenega.

Eno od znanih, potrjenih in preizkušenih načel, ki naj bi določalo spreminjevalne posege v šolske sisteme, pravi, *da nikakršne spremembe znotraj šolskega sistema ne bodo uspešne, če ne bodo usklajene z družbenimi spremembami*. Med drugimi je to načelo, podprto z argumenti lastne uspešne in neuspešne prakse, zelo poudaril Torsten Husen,¹⁹ nesporna prva svetovna avtoriteta za vprašanja šolskih reform. Sâmo to načelo se nam kajpak lahko zdi povsem logično, kar v svoji abstraktni izreki gotovo tudi je. Toda če pomislimo na to, kaj ta iz prakse novodobnih načrtovanj šolskih sistemov abstrahirana resnica predpostavlja, in če hočemo iz tega načela izvesti kakršnakoli pravila bodisi za pedagoško delo v šoli bodisi za odločanje o obsegu vlaganj v izobraževanje, ali nemara za institucionalizacijo različnih interesov vpliva na šolanje, se znajdemo v hudih zagatah. *Kajti vprašanje, pri katerem se nam zelo zat-akne, zadeva sam pojem družbene spremembe*. Že na osnovni semantični ravni vidimo problem popolnega definiranja pojma, kaj pa šele, ko se znajdemo v labirintu množice političnih interesov, ki si vsak zase po svoje interpretirajo spremembe v družbi in v skladu z lastno zainteresirano interpretacijo iščejo svojo uveljavitev.

¹⁹ Čeprav je obravnava razmerja spreminjajoče se družbe in (spreminjajoče se) šole opazna malodane v vseh objavljenih Husenovih delih, jo je kot splošno pravilo (zapisano na začetku tega besedila) artikuliral v časopisnem članku, ki ga žal ne morem citirati drugače kot po spominu. Članek je bil objavljen konec osemdesetih let v izobraževalni prilogi tedenskega časopisa European.

Permanentna kriza izobraževanja

Kadar se znajdemo v stanju, ko je na eni strani veliko govorjenja o povsem novem nastajajočem modelu (ali modelih) družbe in poslušamo tarnanje o izgubljenih vrednotah na drugi strani, se je treba ozreti v preteklost, da bi morda iz interpretacije minulega dojeli, kaj se nam pravzaprav v take položaju dogaja. Morda se nam samo zdi, da je nekoč bila vloga šole v družbi določena bolj enoznačno, da je bila manj problematična, bolj samoumevna, da je bilo, preprosto rečeno, njeno poslanstvo glede vzgoje (oz. socializacije) mladih rodov nasploh znano in splošno sprejeto, da je skratka *družba* – pojmovno eno izmed navidezno pomensko konkretnih pojmovnih nadomestil za abstraktni (kantovski ali heglovski) pojem subjekta – vedela, zakaj potrebuje šolo. Pravim, da se nam »morda samo zdi«, kajti ta malodane mitološki dozdevek je zlepljen iz neke temeljne samogotovosti, povzete iz diskurzov filozofov in pedagoških mislecev ter dejstva, da tisto, kar so si v minulem stoletju (ali stoletju in pol) predstavljali kot družbo, ni bilo tako dramatično odvisno od izobraževanja, kot je današnja, sicer zelo spremenjena konstrukcija pojma družbe. Lahko bi rekli, da gre za pojem, ki že ob vsaki omembi sproži nezavedno navzočega označevalca, ki se nanaša na spreminjanje. Ne glede na to, koliko je večja statičnost družbe (in s tem njenega pojmovanja) bodisi stvar retrospektivnega interpretativnega pogleda bodisi zgodovinsko preverljivo dejstvo, je gotovo, da predstava o njeni dinamični spremenljivosti in spreminjanju obvladuje odnos teorije izobraževanja in dejanskega stanja. Ilustracijo te ugotovitve ponuja že omenjeni T. Husen v uvodu k rekapitulaciji reformnih izkušenj na Švedskem:

»... družbe, v katerih živijo prebivalci visoko industrializiranih dežel - predvsem Zahodne Evrope in ZDA - so označene s tako veliko rastjo in premenami, kakršne so neznane iz poprejšnje zgodovine. V nekaj kratkih desetletjih so se življenjske razmere tako temeljito spremenile, da jim človek le stežka še sledi. Prilagajanje družbi v spreminjanju je v vzgoji in izobraževanju izredno težavno, in sicer zato, ker se življenjske razmere za veliko ljudi, pa četudi so že odrasli, povsem opazno spremenijo, vzgoja pa je močno institucionalizirana in označena z razmerami, ki so vladale v neki povsem drugi družbi.« (Husen, Boalt: 27)

Ne bi mogli reči, da se vzgojno-izobraževalna praksa vsaj v industrializiranih deželah ni dokaj približala idealu dostopnosti vzgojno-izobraževalnega sistema vsem. Kot smo že zapisali v drugem poglavju tega besedila, je bila vrsti razsvetljenskih filozofov (in hkrati pedagoških mislecev), Rousseauju, Condorcetu, Pestalozziju in Fichteju skupna ideja o pomembnosti vzgoje in izobraževanja, ki naj bi vsakemu posamezniku omogočili kar najvišji razvoj njegovih (in manj ali vsaj drugače njenih) dispozicij. Tudi v liberalističnih političnih teorijah je ta zamisel blažila značilno zagato v njih,

ki se je kazala v napetosti med deklariranjem demokratičnih načel in strahom pred množicami ali nezaupanjem v njihovo zmožnost razumevanja upravljanja ter vladanja z njimi in nad njimi. Razsvetljsko prepričanje o moči vzgoje in izobraževanja, da pripomoreta k boljši družbi in s tem k uresničitvi moralnih in političnih načel porajajoče se meščanske družbe, pa je vendarle podpiralo – sicer ekonomsko utemeljeno – uvajanje splošne šolske obveznosti. Le-ta je vsaj v »civiliziranem« svetu prinesla najprej univerzalno pismenost, kasneje pa se je vse bolj zviševala izobrazbena raven prebivalstva. Toda zlasti v letih intenzivnejšega raziskovanja šolstva, v šestdesetih in sedemdesetih letih, se je močneje izrazilo vprašanje o korelaciji med nadarjenostjo učencev in njihovo uspešnostjo v izobraževanju. Ko je bilo vprašanje zastavljeno kot vprašanje socialne mobilnosti, se je kljub variabilnim podatkom vendarle kazalo, da drugi dejavniki mimo in poleg šolskega (zlasti socialni, bivanjsko okolje ipd.) veliko izraziteje učinkujejo na vzpon učencev na določeno izobrazbeno stopnjo kot pa njihova nadarjenost, kar npr. kaže obsežna empirična evidenca v že citiranem delu (Husen, Boalt. 1968: 231 – 253). Na drugi strani pa tudi izobrazbena kvalifikacija sama na sebi ni pomenila ustrezne podlage npr. v poklicni promociji: »Čeprav je evidenca več kot omejena, se zdi verjetno, da ne glede na pomembnost z izobrazbo pridobljenih kvalifikacij za vstop v službo, njihovo pomembnost v procesu promocije najverjetneje zasenčijo drugi dejavniki.« (Reid. 1986: 266)

Če pustimo ob strani vse obsežne spremembe v samih konceptih vzgoje in izobraževanja, vplive številnih spoznanj v psihologiji, sociologiji ali lingvistiki, ki so učinkovali na preoblikovanje področja pedagogike (predvsem v kontinentalni evropski kulturi) v interdisciplinarno področje z mnogimi specializacijami, pa je gotovo tudi to, da se je razblinila »izvirna« samoumevnost in razvidnost samega pojmovanja vzgoje in izobraževanja. Če naj nekoliko pojasnimo, za kaj sploh gre pri konsenzu o šolstvu, je namreč odločilnega pomena dejstvo, da je šolstvo javna zadeva, kar velja tudi za oblike zasebne organiziranosti šolstva. Pravzaprav je skupaj z vzponom urbane industrijske družbe in vedno kompleksnejšimi formami njenega upravljanja vedno bolj postajalo predmet intenzivnega javnega interesa. (Zasebno šolstvo – še zlasti osnovno in srednje – je praviloma z regulativnimi intervencijami države vpotegnjeno v sfero javnosti.) Konsenz, ki ga potemtakem na koncu mora odsevati ali se vsaj mora nanj nanašati politično odločanje, je procesualen glede na to, da smo soočeni z nenehnim javnim dialogom o šolstvu. V ta javni dialog se vključujejo tako starši kot učitelji, tako gospodarstveniki kot politiki, tako laiki kot znanstveniki itn. »Zares, jasno je, da je na področju izobraževanja več samozvanih ekspertov kot nemara na kateremkoli drugem področju.« (Reid. 1986: 21). Interes široke javnosti za vprašanja šolstva, ki je opazno začel naraščati prav v šestdesetih letih. Razloge za to, da šolstvo zavzema tako pomemben del interesa javnosti, seveda lahko iščemo prav v družbenih spremembah, v zadnjem času pa bi lahko ugibali tudi o tem, da končno tudi stalno poudarjanje pomena znanja v hkrati spremenjenih zaposlitvenih in poklicnih okoliščinah ter pogojih le učinkuje. Seveda pa se dilematičnost šolske

problematike izraža tudi v globljih in subtilnejših kontroverzah v zvezi z »enostranostmi« učnovzgojnih procesov, ki jih zrcalijo očitki o pretirani faktografski naravnosti sti kurikulumov, o preobremenjevanju učencev, o zanemarjanju vzgojnih aspektov, o storilnosti naravnosti, o prehudi ali premajhni kompetitivnosti itn. Svojevrstni refleks na to tudi ponavljajočo se debato so številne alternativne šole, ki običajno prakticirajo pouk na podlagi doktrin, ki izhajajo iz kritike »običajne« javne šole ali pa to kritiko izrekajo kot utemeljitev samih sebe. (Govorimo npr. o waldorfskih šolah, modelu aktivne pedagogike Marie Montessorri ali npr. o radikalnem poskusu »svo-bodne šole«, kakršne edinstveni primer je *Summerhill*.)

Šola, namreč zdaj visokošolski, zdaj srednješolski segment sistema vzgoje in izobraževanja, se je vse bolj kazala kot predmet materialnega interesa različnih, neredko nasprotujočih si družbenih skupin, pri čemer ni nobena izstopala po izraziti premoči nad drugimi. Šolska problematika se je tako premaknila v središče družbenih dogajanj in prav glede na šolo se je vse bolj jasno kazala spremenjena strukturiranost družbe, pri čemer je temelj te spremembe gotovo sociološko ugotovljivo dejstvo večinskosti srednjega sloja, ki jo je ustvarila država blaginje ali socialna država na obeh straneh nekdanje železne zavese.

V večini zahodnoevropskih držav se je na ravni celotnega šolskega sistema in hkrati z reševanjem strukturne ekonomske krize (nemara vendarle neprimerljivo s prejšnjimi zgodovinskimi obdobji) začelo dogajati, da so se na področje šolstva usmerili zelo bogati viri. Torsten Husen je to dejstvo ugotovil pri štirih nedvomno reprezentativnih deželah (Švedska, Velika Britanija, ZDA in Nemčija), v katerih se je to povečanje močno pokazalo tudi pri financiranju raziskovanja vzgoje in izobraževanja:

*»Zlata leta' raziskovanja vzgoje in izobraževanja v štirih preučevanih deželah so nastopila v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih. Menili so, da bo sistematično ter izdatno financirano raziskovanje izobraževanja zmoglo to, kar je zmoglo raziskovanje v industriji: povečati učinkovitost in produktivnost. Pričakovanja glede tega, kaj da je mogoče doseči, so bila visoka tako pri raziskovalcih kot pri nosilcih odločitev (policy-makers).«
(Husen. 1984: 5)*

Ob koncu sedemdesetih je že bilo jasno, da so se pričakovanja izneverila, kar je sicer prispevalo k zaustavljanju rasti vlaganj v raziskovanje in celo k redukciji sredstev. Vendar pa, kot v nadaljevanju ugotavlja T. Husen, šolsko področje karakterizira še naprej znatna vloga raziskovanja, ki sodi k širšemu področju družboslovja. Toda to raziskovanje je vpeto v razmerje »dveh kultur« (Husen. 1986: 11 – 27), družboslovno in kulturo političnega odločanja (policy-making). Usmeritve raziskovanja v veliki meri določajo politične spremembe. Ministrstva za šolstvo namreč naslavljajo na razisk-

ovalce zahteve, ki mejijo na nemogoče, kot npr.: kako doseči večji učinek z manjšimi sredstvi, kako izboljšati kakovost znanja ob hkratnem zmanjšanju delovne obremenitve učencev...? Vsekakor pa politično motivirane težnje raziskovanju odrejajo smeri in tematike ne oziraje se na metodološko izvedljivost, kar samo raziskovanje praviloma sooča s skoraj nerazrešljivimi dilemami. Na drugi strani pa, jasno, zahteve nosilcev političnih odločitev terjajo »prave« odgovore na kontroverzne zahteve javnosti. Le-te se artikulirajo v vse bolj avtonomiziranih družbenih skupinah: študentskih organizacijah, učiteljskih sindikatih, starševskih zvezah, lobijih strokovnjakov in gospodarskih grupacij, atomiziranih, lokaliziranih, a v seštevku vendar vplivnih oblik civilnodružbenih pobud in gibanj. Vse večja javna navzočnost teh dejavnikov, ki izvira še iz začetka sedemdesetih let, je prispevala k veliki dinamiki nenehnega reformiranja (ali prenove, prilagajanja) šole, ki je malodane postalo forma njenega obstoja. Vse to dogajanje je vodilo v sferi prakse upravljanja šolskega sistema k nekakšni uzakonitvi vzpostavljanja minimalnih in nestabilnih konsenzov o šoli, ki utemeljujejo precejšnjo legitimnost institucionalizirane sorazmerne avtonomije šole. Če odštejemo zasebne šole (v različnih državah so tudi tu zelo različne tradicije), ta avtonomija zadeva predvsem oblike kurikula, manj pa njegove vsebine, vendar tudi ob naraščajočem deležu tako imenovanih neodvisnih šol vse bolj postaja vzorec šolske institucije samouprava, ki vključuje participacijo staršev in vsaj omejeno možnost izbire.

»Vloga vlade v vzgoji in izobraževanju in narava njene odgovornosti se v vsej Evropi, čeprav ne povsod z enako naglico, spreminja iz vloge kontrolorja in upravljavca v 'omogočevalca', čigar dolžnost je poskrbeti za sredstva in logistično podporo za močno raznolik vzorec samoupravnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, v katerih si učitelji, starši in lokalna skupnost delijo določeno mero nadzora in vpliva.« (Mason. 1992: 3)

Vzroki za to so vsekakor kompleksni; med njimi niso na zadnjem mestu tudi interesi upravljavskih struktur in gospodarskih dejavnikov, ki vse bolj potrebujejo večji in kakovostnejši *output* iz šol spričo znanstveno-tehnične revolucije. Zdi se, da je bila *študentska revolucija 68* po svojem strukturnem učinku predpriprava na to inherentno »revolucijo«. Antiavtoritarni naboj študentske revolucije je v procesu, ki ji je sledil, vplival na to, da je prišlo vsaj do delne izravnosti v odnosu subordinacije, ki je bil

karakterističen za mesto šole nasproti institucijam, ki reprezentirajo družbo.²⁰ Kot pravi, že omenjena, Margaret Archer, imamo opraviti s takšno subordinacijo, ko »... ima neka družbena institucija malo avtonomije za notranje določanje svojega delovanja zaradi odvisnosti od druge. Treba je poudariti, da je subordinacija lastnost odnosov med institucijami in ni značilnost kateregakoli dela družbe.« (Archer. 1984: 23)

Institucije, o katerih govori Archerjeva, so v najpogostejši »pojavnih oblikah« na eni strani država in na drugi javno šolstvo, pri čemer si ni več mogoče predstavljati države, ki bi kar nehala financirati šolstvo. To se denimo ni zgodilo niti v »novih demokracijah«, ki so nastale iz nekdanjih socialističnih držav, čeprav je sicer velik del javnih sistemov skorajda razpadel. Prikrajšanja šolstva se običajno kažejo npr. v relativni neatraktivnosti učiteljskih plač, kar povzroča odlive iz učiteljskega v druge poklice, v reduciranju »nadstandardne« izobraževalne ponudbe, v spodbujanju univerz k iskanju zasebnih virov ipd. Temeljni vzrok neravnotežja v razmerju med izobraževanjem in njegovimi »vzdrževalci« se je prevajal v razlike v moči, ki jih je odsevalo pomanjkanje izobraževalne avtonomije. Čeprav ne bi mogli trditi, da je zares prišlo do obrata v tem razmerju subordinacije, pa je jasno, da se je vsaj spremenilo razmerje glede odvisnosti institucij, ki reprezentirajo družbo (šolskih ministrstev), od *outputa* vzgojno-izobraževalnega sistema. Ta problematika zahteva novo teoretizacijo in konceptualizacijo vprašanja mesta vzgoje in izobraževanja v družbi, ali drugače: novo določitev strukturnih determinant, ki učinkujejo na dogajanja v vzgoji in izobraževanju in na njuno razmerje z reprezentativnimi eksponenti družbe. Če skušamo samo shematično nakazati smer možnega razmišljanja, lahko rečemo, da smo priča kumulativnemu učinku dosedanjih družbenih sprememb (za to poanto so odločilna gibanja v visoko razvitih državah), rasti in adaptacije izobraževalnih sistemov. Izobraževanje je v kontekstu oblikovanja informacijske družbe in v preoblikovanja ekonomije z daljnosežnimi posledicami dobilo pomembno mesto kot »strateško« področje. Toda hkrati sta dinamika in kompleksnost družbenih sprememb začrtala mejo učinkovitosti načrtovanih modelov v dolgoročnem pogledu. To se preprosto najbolj jasno kaže v problematiki poklicev, saj je glede na relativno dolge izobraževalne cikle skoraj nemogoče predvideti potrebe na koncu izobraževalnega ciklusa. Gotovo je vsaj to, da potrebe ne bodo enake kot v nekem trenutku, ko se povpraševanje po določenih poklicih obrača k izobraževalnim ustanovam s svojimi zahtevami. Tako teoretsko kot praktično nezadostni odgovor, ki ponuja pravzaprav permanentno izobraževanje in splošnejšo ini-

20 Pritrditev sem slišal na »lastna ušesa«. V septembru l. 1990 sem namreč na enotedenskem obisku v Franciji, ki ga je sponzorirala francoska vlada za skupine tujih ekspertov, med drugim obiskal ustanovo za spodbujanje dodatnega izobraževanja zaposlenih, v kateri so odločujoči organ tvorili predstavniki delodajalcev, sindikatov in oblasti. Zanimivo je bilo, da je ravno predstavnik delodajalcev poudaril, da so dogajanja l. 68 sprožila drugačno razmišljanje o pomenu izobraževanja, o dostopnosti izobraževanja tudi tistim, ki so iz njega prezgodaj izpadli, ga zamudili ipd. Posledica tega novega razmišljanja je bila tudi specifična francoska regulativa, ki je za namene svobodnega (torej ne vezanega na poklic) permanentnega izobraževanja uzakonila posebne institucije in sklade, ki se oblikujejo iz obveznega odstotka mase mezd.

cialno izobrazbo, ki naj bi omogočala večkratno specializacijo in spremembo poklica, pa je, kot kaže, vendarle še vedno najboljši odgovor predvsem zato, ker se s sprejemanjem takega odgovora vzgoja in izobraževanje preobražata bolj v cilj kot sredstvo.

Prilagajanja univerze

Problemi univerzitetnega izobraževanja (skupaj z njim pa problemi izobraževanja nasploh) so se med drugim pokazali ob študentskih revoltih konec šestdesetih in v začetku sedemdesetih let. Strukturno pogojenost teh problemov, utemeljenost in njihov globlji kontekst pa je dešifriralo družboslovje, razvito iz novih paradigem. Sčasoma so se ti problemi pokazali kot problemi (re)produkcije znanja v spreminjajočih se družbenih okvirih. Šlo je skratka za dokaj konfliktne odgovore na vprašanja o tem, koliko ljudi izobraževati na najvišji ravni, kakšno izobrazbo jim ponuditi in slednjič za problem svobode posameznika glede na birokratsko definirane družbene potrebe po izobraževanju. Vsaj v začetku polemik je predvsem v Evropi h konfliktni zaostrenosti prispevala teorija razrednega boja, ki je na eni strani v izobraževanju videla polje ideološkega spopada in na drugi strani v socialnih kazalcih simptome družbene nepravilnosti. Konflikt najmanj dveh širokih tendenc reforme univerze, ki ju je Jürgen Habermas zapopadel s pojmom *tehnokratske in humanistične reforme* (Habermas. 1969), sicer ni bil nemudoma rešen, toda osemdeseta leta so bolj pritrdila zagovornikom humanistične reforme, torej zagovornikom čim bolj odprtega pristopa v izobraževalni sistem ter demokratizacije učno-vzgojnih procesov, saj se je izkazalo, da v danem trenutku sami »tehnokrati« niso dojeli pomena znanja *per se* v nastajajoči tehnologizirani in poznanstvenjeni paradigmi družbenosti. Toda to ne pomeni, da »tehnokrati in birokrati« niso uveljavili vsaj nekaterih elementov zamišljene reforme, ki naj bi po Habermasu vodili k visoki šoli kot »najvišji poklicni šoli« (Habermas. 1969: 59). Izid je bil (predvsem v Nemčiji) pravzaprav kompromis, v okviru katerega se je ohranila določena stopnja akademske avtonomije, hkrati pa je država implementirala omejitve vpisa.

Leta študentskih nemirov so označila razprave o reformi univerze tudi v Sloveniji. Na takrat edini slovenski univerzi v Ljubljani so se razprave o njeni vlogi pravzaprav gibale v podobnih razponih kot v vrsti držav Zahodne Evrope. V pomembnem delu je šlo za vprašanja notranje organizacije univerze, njenih metod dela, participacije študentov v upravljanju in v raziskovalnem delu, za predloge uvažanja interdisciplinarnih študijev ipd. V drugem delu je šlo za naslavljanje zahtev na »družbo« glede avtonomije univerze, njenih materialnih problemov, premajhnega števila pedagoških kadrov in urejenosti šolstva nasploh, ki naj bi »negativno selek-

cioniralo« socialno podprivilegirane sloje. Ti motivi so se ponavljali v vrsti dokumentov študentskega gibanja, objavljenih tudi v zborniku Študentsko gibanje 1968 – 72 (Zgaga. 1982). Impulz k spremembam na univerzi je sicer prinesel nekaj novosti glede sodelovanja študentskih predstavnikov v (samo)upravljanju in mestoma prispeval k diverzifikaciji form študijskega procesa, vendar pa je bil zaustavljen s političnimi spremembami v sedemdesetih letih, ki so v družbi na sploh prinesle utrditev partijske oblasti, na univerzi pa reorganizacijo v skladu z znamenitim Zakonom o združenem delu, ki je pomenil enega od zadnjih poskusov socialistične oblasti, da bi iznašla formulo reprodukcije družbe, ki bi hkrati pomenila reprodukcijo nje same. Lahko bi rekli, da se je tako tudi na slovenski Univerzi, ki je potem postala ena od dveh univerz, vse izteklo v nekakšen kompromis med relativno avtonomijo univerze in (tudi zunanjo) politično kontrolo. Vsa vprašanja modernizacije univerze, torej tudi prilagoditve družbenim spremembam, so se zaradi skoraj dvajsetletne hibernacije, odprla na novo. Glede na naravo globokih sprememb, povezanih z opustitvijo socialističnega sistema in osamosvojitvijo Slovenije, pa so se ta vprašanja postavila v razširjeni obliki. Medtem ko so se na eni strani povezovala z znanstveno in tehnološko kompetitivnostjo na nacionalni ravni, so se na drugi strani spet zaostрили »notranji« problemi glede kakovosti študija, pedagoškega kadra, distribucije moči in pristoynosti v univerzitetni hierarhiji. Da bi v tem kontekstu bil vrhovni kriterij delovanja univerze produkcija vednosti, je lahko zgolj dobronamerna iluzija. Seveda pa niso bila rešena še vprašanja kot so tista o »najprimernejšem modelu«, o finančnem statusu univerze, razmerjih z ekonomijo, o rahljanju ali krepitvi hierarhije, o njeni odprtosti za zunanje sodelavce, o učnih metodah. Za natančnejši uvid v problematičnost univerze v Sloveniji bi bilo kajpak treba elaborirati podrobnejšo analizo geneze njenih sedanjih problemov. Prav v tej genezi, ki je v razmerju enopartijsko dirigirane države in visokega izobraževanja porodila svojevrstno notranjo institucionalno dialektiko univerzitetnega organizma, je mogoče najti razloge za njegovo sistemsko eklektičnost, ki najverjetneje povzroča konfliktnost na univerzi, poleg tega še spodbujeno s konfliktnostjo okolja vzpostavljajoče se demokracije.

Sublimno vezivo družbe

Morda lahko rečemo, da so povečana vlaganja v izobraževanje – tako v sektorju, za katerega praviloma skrbi država, kot tudi v sektorju, predvsem izobraževanja odraslih, kjer se uveljavljajo propulzivne gospodarske veje na eni strani in hkrati narašča obseg tako imenovanega zunajfunkcionalnega izobraževanja na drugi strani – pač odgovor na znatne spremembe v družbeni reprodukciji. Pri tem je vse to izobraževanje izpostavljeno tudi nerealno visokim pričakovanjem glede na njegove zmožnosti reševanja in blažitve kvalitativno novih socialnih problemov, porojenih z

nepredvidljivimi strukturnimi spremembami v vrsti družbenih sfer, začeni s proizvodnimi tehnologijami, osrednjim mestom informacijskih agregatov in s tem rasti ekonomske moči na nekoč marginalnih področjih dejavnosti, denimo, kulture, medijev, mode ipd.

Razpadanje enotnosti ideologije v razmerju s spreminjanjem stopnje vpliva posameznih družbenih skupin in transformacij samih teh skupin, je dramatični padec komunizma zadal samo še končni udarec s tem, da je odpadel zunanji homogenizirajoči vpliv na politično artikulirani del ideologije. Sicer pa so enotnost ideološkega polja že prej od znotraj razjedla nova družbena gibanja, spremenjeni življenjski stili in množična kultura informacijske družbe, ki pravzaprav sodijo v kategorijo potrošniške družbe. O tem manifestnem učinku bi lahko govorili pravzaprav na obeh straneh nekdanje železne zaves. Vendar pa je jasno, da družbenih sprememb, kakršne so se zgodile v nekdanjih socialističnih državah, ne moremo enačiti s pojmi o spreminjanju družbe, kakršni so se oblikovali na Zahodu v obdobju od šestdesetih let naprej. Medtem ko na Zahodu lahko govorimo o vendarle evolutivnem procesu, kakršen je bil mogoč npr. v skladu s Parsonsovo formulo diferenciacijske in adaptacijske sposobnosti liberalnodemokratične družbe, pa družbene spremembe na Vzhodu – kljub prejšnjim medlim poskusom adaptacije in dvomljivim reformam – karakterizira preskok, razpad kohezivnosti ideologije in s tem povezano trganje družbenih vezi. Težave, ki jih imajo vse bivše socialistične družbe z implementacijo liberalne demokracije in tržnega gospodarstva, presegajo vsakršne napovedi in uhajajo (teoretski) konceptualizaciji.

Bolj zaželena kot dejanska materialna plat družbenih sprememb na poti v že prepoznano *informacijsko družbo* je bila v teh družbah prav gotovo pomemben zaviralni faktor tudi na področju spreminjanja šolskega sistema. Hkrati je bil opazen razpad enotnosti ideologije kot sublimnega veziva družbe, s tem pa v »neskončnem« procesu institucionalizacije demokracije prihaja do konfliktnega razsrediščenja glede na mesta, kjer se sploh oblikujejo funkcionalne predstave družbe. Le-ta družbenim slojem in posameznikom odredajo njihovo »družbeno« vlogo, dajejo smisel njihovim dejavnostim, jim kot »družbeno nezavedno« oblikujejo aspiracije in reakcije, ohranjajo vrednote in prav s svojo imaginarnostjo omogočajo komuniciranje z »realnostjo«. Vse to pa zadeva šolo v njeni najboljčutljivejši razsežnosti, v njeni kontinuiteti, kar prizadene stabilnost šole, ki je za njo življenjsko pomembna. Ni čudno, da že ves čas trajanja procesa izginjanja enotne ideologije in hkratnega »reformiranja« šolstva stopa v ospredje vprašanje »kakovosti« njegovega delovanja. Naj ta pojem v nanosu na šolo razumemo kakorkoli že, nedvomno zadeva cel spekter vsega, kar šola v družbi sploh počne. Kot smo že pokazali, nova forma družbenega, sestojeca iz fragmentariziranega družbenega vpliva, razpršenih oblik socialnih konfliktov, učinkovanja avtonomiziranih sfer in subjektov ter dinamične nestabilnosti poklicev, če niti ne govorimo še o učinkih pospešene akumulacije znanja, postavlja šolstvo, ki se vendarle ne more kar odreči svoji institucionalni tradiciji, pred vrsto zahtev, ki so večkrat raje nerealne, kakor da bi bile vsaj zmerne.

V tem pogledu tako imenovane razvite demokracije prav tako nimajo modelov, ki bi jih bilo mogoče enostavno posnemati, ne da bi pri tem prizadeli nacionalno šolsko tradicijo. Politične avtoritete na čelu državnih aparatov, ki imajo nalogo odločati o ključnih spreminjevalnih posegih v šolstvo, še zdaleč ne spominjajo na nekdanja suverena in avtoritativna ministrstva, ki so nad šolstvom izvajala brezprizivno kontrolo. Nasprotno! Prav sama ministrstva za šolstvo so nenehno izpostavljena pritiskom, naj že vendar kaj storijo, pri čemer begajo med popuščanjem svojemu političnemu zaledju, sklepanjem kompromisov z učitelji in pogosto celo konfrontacijami z učenci. Prvi simptomi takšnega položaja ministrstev za šolstvo so bili vidni že konec šestdesetih let – kot je poročal tedanji minister in kasnejši profesor C. E. Beeby, ki ga citirata Ross in Mählcik:

“Philp pravi (...), da se je nemogoče pogovarjati o kakovosti šolskega sistema, ne da bi vedeli za njegove cilje, ki morajo pravzaprav temeljiti na ciljih, ki si jih je zastavila družba. Nihče ne more ugovarjati tej Philpovi teoriji, toda kje naj se potem najdem kot upravljavec? Z veseljem bi smotre sistema zasnoval na družbenih ciljih, toda kdo mi bo povedal, kaj le-ti so? Družba, kakršno poznam kot politik v demokratični deželi, je pošast z glavo hidre, ki govori mnogo jezikov.» (Ross, Mählcik. 1990: 5 – 6)

Navedena slikovita ilustracija torej priča o težavah, ki so jih družbene spremembe prinesle na prehodu, ki ga na splošno opisujejo kot transformacijo iz industrijske družbe v postindustrijsko ali informacijsko družbo, s pojmi torej, ki nam nemara ustvarjajo iluzijo, da razumemo to, kar se nam dogaja, in vendarle nekako služijo perpetuiranju sporazumevanja. Kar iz tega sledi, je pač to, da je jasen konsenz o namenih in ciljih šole težko dosegljiv, če ni sploh nedosegljiv. Čeprav takšno stanje nujno vodi v avtonomizacijo šole ter institucionalizacijo pluralnega vpliva nanjo, recimo v obliki socialnega partnerstva, kajti poskusi avtoritativnih »sekanj gordijskih vozlov« sprožajo hude revolte, pa je to le zasilna rešitev za šolo, ki je bila doslej navajena ravnati po pozitivnih pravilih, v skladu z ustaljenimi konvencijami ter normami in nemara še po bolj ali manj dobrodošli napotkih pedagoških strokovnjakov. Prav taka relativno rigidna šola je bila, kot še predobro vemo, značilna za nekdanje socialistične družbe.

Zdaj pa smo soočeni z nenehnimi idejami »prilagoditve« šolskega sistema v celoti družbenim spremembam, ki so se nedvomno zgodile in se še kar naprej »dogajajo«, a si jih na vsakem koncu drugače razlagajo. Tako gre za prilagajanja zahtevam »zavestnih in odgovornih staršev« po »boljšem« in diferenciranem odnosu do njihovih otrok, kritikam posameznih interesnih skupin na račun učinka izobraževanja in ne nazadnje bolj ali manj konservativnim tarnanjem nad propadom vrednot – tudi v šoli. Sem in tja si v tej kakofoniji vseh mogočih samogotovih mnenj in zahtev na račun šole kakšen povišani ton izborijo še učitelji in raziskovalci šolstva, a vse se zdi, da samo

zato, da bi kot končni krivci za to, »da je s šolo vse narobe«, priklicali nase proteste javnosti in politične pritiske. Posebej zagatno je pri tem vprašanje, ki mu v našem jeziku enoznačno pravimo vzgoja.

Pluralizem, vzgoja, tolerantnost

Gotovo je, da si v demokratični družbi težko predstavljamo nadaljevanje šole iz »prejšnje družbe«, temelječe na monistični paradigmi, pri čemer tu pustimo ob strani problem kontingentnosti same takšne sodbe, ki pa jo vendar lahko identificiramo kot »operativno« predpostavko. Kot lahko razberemo iz globalnega Unescovega poročila (World Education Report. 1993: 48 – 73), so »nove demokracije« ravno na področju šolstva pohitele z nemudnimi spremembami. Vsaj formalno so uvedle vse najpomembnejše zahteve iz pomembnejših Unescovih konvencij in podobnih dokumentov Sveta Evrope, ki zadevajo svobodo izbire šole, pa pravice otrok in staršev, in hkrati zavarovale brezplačnost obveznega izobraževanja. Dokaj hitro so tudi adaptirale tiste dele kurikuluma, ki so bili v prejšnjem režimu opredeljeni z najbolj manifestno ideologiziranostjo. Čeprav so bile te spremembe površne in same na sebi niso pomenile obsežnejše šolske reforme, pa jih vseeno ne kaže podcenjevati, vsaj ne kot pohvalnega prvega koraka v demokracijo na šolskem področju. Na drugi strani pa tudi ne kaže podcenjevati ugotovljenega dejstva, da po izobraževalni plati »socialistične šole« niso bile inferiorne v primerjavi z zahodnimi, ampak so jih po kakovosti znanja v marsikaterem pogledu tudi presegale, o čemer bomo nekaj več zapisali kasneje.

Spoznanja, ki jih pogosto navaja že citirani T. Husen v soglasju s številnimi drugimi eksperti, ki so se kdaj srečali z večjo ali manjšo šolsko reformo, so očitno aksiomatična. Gre namreč za to, da ima šola kot institucija svojo inercijo, in vsak poskus hitre spremembe, kljub dobrim namenom, praviloma povzroči škodo njenemu delovanju. Preplet političnih in socialnih tenzij, konfuznih učinkov razpada ideologije, nejasnosti pravnih razmerij itn. vsekakor otežuje proces odločanja o spremembah v šolstvu, še zlasti tudi zato, ker teh sprememb ni mogoče uveljavljati zgolj v skladu s programom najmočnejše politične stranke, ampak se morajo skladati s težko ugotovljivim občim interesom. Kar zadeva spekter znanj, ki naj bi jih šola posredovala, stvari niti niso tako zelo problematične, saj gre na večini področij za dileme glede najustrežnejših metod pouka, obsega posameznih predmetov na določenih stopnjah izobraževanja, za nestrinjanja o pomembnosti posameznih predmetov itn., vse to pa se vendarle zdi na koncu koncev, kljub težavnosti posameznih problemov, rešljivo s strokovnimi dogovori.

Če spregovorimo konkretno o Sloveniji, je z njenim vključevanjem v mednarodne primerjalne študije znanja mogoče ugotavljati ravni učinkov izobraževanja in precizirati standarde znanja.²¹ Najbolj simptomatično pa se neuskladjivost različnih zahtev na račun šolstva kaže prav v protislovnostih diskurza o njegovem *vzgojnem poslanstvu*, za katerim kajpak lahko slutimo nasprotja ideološke in politične narave. Že v »prejšnjem režimu« sročena dolgotrajna polemika proti vzgojnemu principu kot prevladujočemu principu šolstva, ki je še posebej prizadel družboslovne discipline z redukcijo le-teh na pouk samoupravljanja in marksizma, kot kaže, ni preprečila ponovnega množenja zahtev po vzgoji v šoli, le da je tokrat vir teh zahtev treba iskati v drugačnem tipu konservativizma od »boljševističnega«. Ne govorim samo o nič kaj pluralističnih zahtevah po vzgoji v duhu »krščanskega etosa«, ampak o vseh mogočih »humanističnih« konceptih, o poudarjanju vzgajanja osebnosti, ki da naj bi bilo v prejšnjem režimu odsotno. Neredko je v teh zahtevah mogoče videti nostalgijo za takšno šolo, kakršna naj bi obstajala v neki mistificirani preteklosti, ali preprosto tudi stisko spričo zamajane socialne gotovosti in relativizacije morale v nenadoma legitimnem pluralizmu. Ne nazadnje v teh bolj ali manj iracionalnih klicih k vzgoji zazveni ideološka poanta stopnjevanje nacionalne zavesti, ki nalaga šoli proizvodnjo »pravih Slovencev«.²²

EKSKURZ

Od strpnosti do spora med državo in cerkvijo

Številni slovenski politični spori, ojačeni zdaj z dejanskimi zdaj sfabriciranimi aferami, se vendarle, če jih opazujemo z vsaj nekaj skeptične distance, lahko zdijo komični in provincialni. Toda vsaj en spor se zdi kot da bi bil nadvse resen. Tisto, kar temu sporu daje videz resnosti, je njegovo ideološko jedro, ki vsebuje »nekaj več« kot samo politiko, čeprav se zapleta ravno v sferi političnega. Govorimo seveda o sporu med državo in katoliško cerkvijo, pri čemer vsi problemi, ki so sestavina tega spora nimajo enake teže. Očitno je namreč, da med vsemi

²¹ V Sloveniji smo na tem področju preko Pedagoškega inštituta vključeni v takšne projekte v okviru IEA in PISA (dveh tudi tekmujočih povezav, ki organizirata sinhrono udeležbo velikega števila držav v testih znanja predvsem na nižjih stopnjah šolanja). Ti testi so že pokazali, da so vsaj na ravni osnovnega šolstva rezultati primerljivi s tistimi v visoko razvitih državah. Manj bleščeče znanje naših otrok pri matematiki »kompenzirajo« visoke uvrstitve npr. na področju pisne artikuliranosti in geografije.

²² Tako je npr. pokojni Janez Svetina, ki se je v slovensko pedagoško zgodovino zapisal z vrsto pogrošnih moralističnih spisov o šolstvu (npr. Svetina. 1990), na enem od svojih razsvetljujočih predavanj menil, da se šola mora predvsem boriti proti barbarstvu - v imenu visoke kulture kajpada. Za poglobitve fenomene tega »barbarstva« pa je razglasil rock glasbo in seksualno razuzdanost. Seveda bi ta boj proti »barbarstvu v šoli« slovenski narod dvignil na raven etične kategorije!

vprašnji, ki jih je, med drugimi, obravnavala tudi mešana krovna državno-cerkvena komisija, kot daleč najbolj konflikten izstopa problem razmerja med cerkvijo in (državno) javno šolo. Zanimivo je, da se je konfliktnost tega problema najprej izrazila šele po kakšnih petih letih od začetka šolskih sprememb.

To pa pomeni, da ima spor tako neko svojo zgodovino kot tudi sociološki ter ideološki in politični okvir. Ne nazadnje tudi po zaslugi razvoja teorije vzgoje in izobraževanje, ki se je odvil začenši s kritičnih izhodišč v zgodnjih osemdesetih, se je šolski sistem, namesto z razpadom ali kakšno revolucijo, soočil z evolutivnim konceptom postopne prenove in prilagajanja. V tem kontekstu so se seveda med drugim postavile tudi dileme glede na praznino, ki jo je v poslanstvu šole zapustil razpad nekdanje ideologije. Kot sestavina teh dilem se je tako že takoj postavilo tudi vprašanje mesta religije v šoli.

Za razliko od vrste drugih nekdanjih socialističnih držav (zlasti izrazit je primer Poljske) v Sloveniji nismo hiteli z nikakršnimi politično podprtimi hitrimi spremembami kurikulumov. Namesto uvedbe verouka z dekretom, je Zavod za šolstvo v šolskem letu 1991/92 izdal eksperimentalni priročnik štirinajstih avtorjev za 7. in 8. razred osnovne šole *Etika in družba*, ki je poleg vrste socioloških antropoloških in splošno političnih tematik, bolj ali manj uspešno prirejenih spoznavnim sposobnostim otrok na tej stopnji izobraževanja, ponudil tudi informacije o religijah. (Eksperiment je razmeroma dobro uspel, saj se mu je večina šol prostovoljno pridružila, evalvacija pa je pokazala pretežno naklonjenost učiteljev, ki so se pohvalno izrazili o predlaganih metodah dela in o pluralistično koncipirani vsebini.)

Omenjeni eksperimentalni priročnik je bil prvi, četudi skromni korak na poti k vsebinskim spremembam učnih vsebin, ki naj bi potem zajele tudi vrsto standardnih družboslovnih in humanističnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah. Te spremembe so potekale hkrati z drugimi spreminjevalnimi ukrepi v šolskem sistemu. Seveda je bil vidik religije visoko na spisku prvin, ki naj bi jih upoštevali. Takšna projekcija sprememb, obsežnejša kot se zdi na prvi pogled, je med drugim izvirala tudi iz živahnih strokovnih razprav v času začetka prehoda v nov politični in gospodarski sistem. Da je bila v te razprave enakopravno vključena vrsta katoliških – bodisi laičnih bodisi cerkvenih – intelektualcev, dokazuje tudi kar zajetna množina literature: zbornikov posvetov, člankov v strokovnih revijah, pa tudi zapisov v časopisju. Verjetno tudi zaradi neprijetne izkušnje z vsiljeno reformo srednjega šolstva v začetku osemdesetih let, so torej v Sloveniji pred pomembnejšimi posegi v šolski sistem potekale strokovne razprave, ki so seveda zajele tudi problematiko religije. Čeprav te razprave niso bile niti povsem depolitizirane niti nepolemične, pa je nemara mogoče reči, da se je v njih izoblikoval minimalni temeljni konsenz in vzajemno zaupanje v strpnem pluralnem dialogu. Bolj ali manj jasno je bilo, da nikomur ne gre niti za zatiranje vere (in cerkve) niti za vsiljevanje religije. Seveda je res, da so te razprave potekale med strokovnjaki za vzgojo in izobraževanje, pa tudi v širših zainteresiranih intelektualnih krogih, oddaljenih od mehanizmov, s katerimi je mogoče izvajati zatiranje ali vsiljevanje. Osnovna motivacija udeležencev teh diskusij je vendarle bilo iskanje odgovora na vprašanje kako oblikovati čim boljšo šolo in skrb za položaj učencev ter učiteljstva v njej.

Toda treba je poudariti, da je tudi šolska politika (takrat pod modrim vodstvom ministra iz vrst Krščanske demokracije) sledila strokovnim diskusijam in ni naredila nobenega radikalnega koraka v nasprotju z omenjenim strokovnim konsenzom. Prav tako na drugi strani, z izjemo posameznih neavtoriziranih stališč posameznikov, cerkvene oblasti niso izražale nikakršnih imperativnih zahtev.

Kasnejše polemično in politično vse bolj zaostreno vprašanje mesta religije v šoli pa je pokazalo bistveno drugačno podobo. Nekdanje strpno sporazumevanje je zamenjala dokaj žolčna polemika v sozvočju z drugimi političnimi razcepi. Vzrok za to je na dlani. Skupaj s tem, da se je problematika religije v šoli iz strokovnih razprav, ki so jih spremljale drobne izboljšave pouka, z delovanjem krovne državno-cerkvene komisije preselila na odločilno politično pogajalsko raven, se je zaostriло predvsem stališče cerkvene strani. To torej pomeni, da se je v slovenski katoliški cerkvi zgodila evolucija od prvotne spravljivosti h konfrontaciji, od začetnega strinjanja (resda od cerkve verjetno neavtoriziranih) katoliških razumnikov s konceptom predmetno razpršenega pouka o svetovnih religijah k imperativni zahtevi po »religiozno-etičnem pouku«. (Ta sintagma sama je bila novejši produkt evolucije cerkvenega stališča.) Od vprašanja kako razviti čim boljšo šolo se je zgodil premik k vprašanju čigava je (bo) šola?

S tem je nastal nov interpretativni okvir, v katerem nujno prihaja do izključujočih nasprotij v stališčih. Npr. trditev o povezanosti slovenske kulture s katolicizmom, kot relativna zgodovinska resnica, se sprevrča v absolutno predpostavko. Nasproti temu pa je mogoče postaviti trditev, da je prav tako del novejše slovenske tradicije tudi evropski proces sekularizacije – neodvisen od »komunističnega terorja« nad religijo. Nadalje ena stran poudarja rešitve v nekaterih evropskih šolskih sistemih, druga stran pa seveda postavlja nasproti primere rešitev v drugih. Skratka, če ne nadaljujemo z naštevanjem kontroverznih stališč, je že iz tega jasno, da je reševanje vprašanja mesta religije v javni državni šoli postalo vprašanje svojevrstnega političnega prestiža.

Če pustimo ob strani vrsto podrobnosti in drobnih pragmatičnih računov, je očitno, da je v ozadju spora strukturni prelom, ki ga katoliška Cerkev – nepripravljena na nepričakovane spremembe – šele kasneje začela dojemati in mu tudi prilagajati svojo strategijo ter konkretna ravnanja. V času partijskega idejnega monopola je cerkvi pripadal nekakšen »anti-monopol« kot oblika sožitja med takratno državo in cerkvijo v razmerju vzajemnega izključevanja. S tem pa, ko se je zlomil idejni monopol, se je skrhal tudi »anti-monopol«. Hkrati z liberalizacijo trga blaga, denarja, delovne sile in lastnine se je liberaliziral tudi trg duhovnih dobrin, na katerem katoliška cerkev sicer nastopa z najmočnejšo institucionalno infrastrukturo, a vendar zgolj kot samo ena izmed ponudnic odrešitvenih odgovorov na duhovna in eksistencialna vprašanja. K temu je treba prišteti tudi univerzalne procese družbenih transformacij, pogojenih z medijsko in informacijsko revolucijo, v katerih, če uporabimo termin R. Debraya, »religiozna sintaksa kolektivnega življenja« ne deluje več.

Slovenske zgodovinske posebnosti, ki kažejo na tradicionalno politično afiliacijo cerkve s konservativnimi političnimi težnjami, seveda pojasnjujejo konkretni politični naboj spora. Zmanjševanje ali celo odprava ločenosti cerkve od države – prav področje šolstva pa je tu najbolj odločilno – bi padcu socializma priskrbela simbolni pomen zmage nekoč poražene strani. Spor se potemtakem vpisuje v nenehno obnavljajoče se nasprotje med tradicionalizmom in progresizmom, med konservativizmom in liberalizmom ter med provincializmom in kozmopolitizmom. Zahteve po religiozno-etičnem pouku v šolah (v radikalnejši inačici je šlo za zahtevo po tem pouku od vrtca do vključno srednje šole), ki bi ga poučevali duhovniki, so jasno pokazali, da Cerkev išče rešitev za dileme ohranjanja in obnavljanja katoliške religije v družbi, v monopolu na področju, na katerem ji država spričo svoje demokratične pluralnosti tako ali tako ne konkurira, ampak mora konstitucionalno preprečevati vsak monopol. Gre seveda za »duhovni monopol«, ki ne bi novih generacij odvrčal samo od ateizma, ampak tudi od konkurenčnih religij in duhovnih drž. V primeru uresničitve cerkvenih ambicij bi potemtakem trditev o povezanosti slovenske kulture s katolicizmom namesto za preteklost začela veljati za prihodnost.

Noben pojem vzgoje ne more biti nevtralen. Potencirano poudarjanje vzgoje, kot da bi le-ta lahko bila nevtralna, pa že opozarja na to, da gre za koncept, ki se mora v liberalni demokraciji zrelativizirati. Sam pojem vzgoje je paradoksen in se lahko zaplete v posebne aporije, če hoče samega sebe proglasiti za demokratičnega. Vzemimo preprost zgled, da bi podprli navedene trditve. Denimo, da učitelj prepričuje učenca, da mora postati samostojna osebnost, kajti le takšne osebnosti bodo v demokraciji ustrezno idealu zaželeni. In učitelj bo učencu sugeriral pravilo, da naj nikoli ne ravna po od zunaj predpisanih pravilih, ampak vselej po lastnem premisleku. Če ta nauk dosledno interpretiramo (če namreč upoštevamo, da sam izrečeni imperativ ni izvzet iz svoje zahteve), sledi, da imamo opraviti s pravilom, ki ga učenec, če ga bo dobesedno dojel, ne bo upošteval in bo ravnal samostojno tako, da bo brez razmisleka upošteval zunanja pravila. Torej bo samostojen, če ne bo samostojen, in ne bo samostojen, če bo samostojen.

V evropskem prostoru, ki je predvsem v svojih urbanih okoljih soočen z rastjo netolerance, rasizma ipd., med drugim tudi v delu mladinske subkulture, pri čemer je gotovo signifikantno, da so ti fenomeni opaznejši na območju nekdanje Nemške demokratične republike (kjer so bili pripadniki neonacističnih skupin deležni še prave socialistične vzgoje!), se nujno zastavlja vprašanje o možnem vplivu šole na vrednote učencev. Odgovor, ki se oblikuje, pa ne pomeni vračanja k nikakršni klasični vzgojiteljski doktrini z omejenim repertoarjem vrednot in vzgojnih smotrov, ki naj bi bili doseženi z njihovim posredovanjem. Odgovor naj bi namreč vseboval multikulturni aspekt, človekove pravice in načelo tolerantnosti. Posredovanje teh vzgojnih vsebin naj bi potekalo z metodo diskusije, vajami v mirnem reševanju konfliktov in

organiziranju otroških kolektivov na demokratičnih principih.²³ Že na prvi pogled je kajpak očitno, da gre v primerjavi z nekdanjo izraziteje ideološko podprto vzgojo, zasnovano na vzpostavljanju poslušnosti, bolj za pragmatično in časovno obeleženo obliko vzgoje, pri čemer njeni zastopniki poudarjajo njeno nujno prepletenost s procesom posredovanja znanja. To hkrati pomeni, da se vzgojitelj, razen na povsem začetni ravni, odpoveduje kakršnemukoli »vcepljanju« vrednot, ampak jih raje daje v diskusijo in pred očmi mu ne lebdi nikakršna vsestransko razvita osebnost ali kakšna bornirana predstava o »človeku«. Namesto tega se vzgojno delo v šoli opira na študije o npr. politični socializaciji, vplivu medijev na percepcijo učencev ipd.

V Sloveniji pa se danes - podobno kot v vrsti drugih nekdanjih socialističnih držav - problem prilagoditve šole družbenim spremembam (še posebno osnovne) prikazuje predvsem kot problem njenega vzgojnega poslanstva v javni državni šoli, za katero je jasno, da bo tudi v dolgoročnem pogledu ostala prevladujoča oblika šole. Da z vprašanjem vzgoje prihajajo v ospredje ideološki obrazci, je mogoče sklepati že iz dejstva, da zagovorniki (tu seveda ne gre za nikakršno znanstveno ali strokovno raven) različnih konceptov vztrajajo na svojih zahtevah, kot da bi šlo za obče sprejemljive obrazce. Tako npr. zagovorniki posebnega »pouka o religiji« opirajo svoje zahteve na dejstvo, da »smo Slovenci del katoliške civilizacije«, torej bi ta pouk moral biti vključen v državne javne šole, ne pa samo kot posebna ponudba, npr. ustrezne nedejavne šole. Toda ideološko ozadje se ne kaže samo v takšnih manifestno celo politično obarvanih sporih. Določene vizije šole uravnava tudi »predmoderna« monistična predstava o resnici, ki da jo vzgojno-izobraževalni proces po svojih najboljših močeh posreduje učencem.

V razpravi o »konceptiji osnovne šole« je kar nekaj diskusije sprožila dihotomna shema, v okviru katere je bil v imenu »humane« koncepcije, »ukrojene po učenčevih merih«, izpostavljen kritiki t.i. industrijski ali tehnični model šole, ki da nasproti emocionalni poudarja samo intelektualno in »storilnostno« plat, nasproti vzgoji osebnosti favorizira samo znanje itd. (Piciga. 1992: VI). Če malo pomislimo, nam je takoj jasno, da takega modela, zasnovanega na takšnih predpostavkah, sploh ni, obstaja pa seveda prepričanje, da šola pač mora posredovati določen kvantum znanja, če ne, je tudi njeno »vzgojno« ali osebnostno formativno poslanstvo zaman.

Če pravkar obravnavane kontroverze, ki kajpak transcendirajo možne, a seveda nikoli absolutne znanstvene rešitve ali vsaj recimo znanstvene paradigme, pogledamo v luči razmerja demokracija – šola, se izkaže, da se »mlada demokracija« naslavlja na šolo v obliki množice vzajemno izključujočih se zahtev. Če sicer res ne obstaja enoten in edini model šole v demokraciji, pa je gotovo vsaj to, da šola v demokraciji ne daje

²³ Veliko teh ugotovitev je bilo izrečenih tudi na 7. evropski konferenci direktorjev pedagoških raziskovalnih inštitutov v organizaciji Sveta Evrope in Unesca v Nitri na Slovaškem jeseni 1992 s temo o demokraciji in izobraževanju.

lažnih jamstev za končni »proizvod«, npr. v obliki »vsestransko razvite osebnosti«. Edina rešitev, ki je mogoča, je pravzaprav ta, da »obidemo« problem, da se skratka ne pustimo ujeti v past ideoloških vzorcev. Kopičenje novih spoznanj v vseh znanostih, informacijska zasičenost sodobnega okolja, oblikovanje novih pravnih razmerij v sferi civilne družbe in v njenem razmerju z državo, vrednostni pluralizem fragmentarizirane socialne strukture, v kateri se večina ustvarja v zavezništvih več manjšin (in drugi znaki novih form družbenosti) najbrž onemogočajo povratek k povsem stabilni in od zunaj trdno definirani šoli, ki daje učencem znanje in veščine za »vse življenje«. Rešitev je torej v institucionalizaciji demokratične forme, ki socialnim partnerjem (staršem, učiteljem, lokalnim dejavnikom itd. v odvisnosti od stopnje in namena šole) »vsili« dialog, v katerem se izključujoča stališča morajo ujeti v strinjanju o legitimnosti pluralnosti in tolerance med nasprotujočimi si stališči in pogledi.

Seveda ta rešitev, recimo v obliki institucionaliziranih svetov šol, konsultativnih organov tudi na splošnejši ravni (npr. odbora za poklicno šolstvo, sestavljenega iz predstavnikov delodajalcev, učiteljev, strokovnjakov in države), še vedno ne rešuje vprašanja splošno sprejemljivega modela vzgoje in izobraževanja. Problem »novega modela« celotnega sistema se je zastavil spriču družbenih sprememb, o naravi katerih pa si tudi nihče ni docela na jasnem. Vprašanje »modela« šolstva, ki je lahko bolj ali manj selektiven, kompetitiven, segregacijski ali karkoli vmes, je seveda ključno. Bistveno je, kako »model« funkcionira, ne pa, kako je deklariran. Danes skoraj ni dežele, kjer bi priznali, da izobraževanje ni vsem dostopno, svobodno itn., toda skoraj nikjer niso rešeni učinka segregacije, deprivilegiranja in favoriziranja na socialni podlagi, kar običajno potrjujejo (ne ravno pogoste) študije, ki se nanašajo na korelacije med socialnim izvorom učencev in njihovimi izobraževalnimi dosežki. Zelo verjetno je, da k takim učinkom pripomorejo mehanizmi izobraževanja, ki so kajpak deklarirani kot strokovno utemeljeni in kot dejavniki kakovosti. Ali je za take učinke kriv samo »model« šolanja ali pa gre za neobvladljive zunajšolske dejavnike, je seveda še posebno vprašanje. V tem pogledu se prav tako srečujemo z vrsto kontroverz, ki so dostikrat rešljive samo politično, kajti stroka lahko samo predoči prednosti in slabosti posameznih modelov in v skrajnem primeru še opozori na njihovo uskladjivost z nacionalno šolsko tradicijo in sociološko ugotovljivimi danostmi.

Primer: ena izmed francoskih šolskih reform

Šolstvo je politična zadeva in tako je bilo odkar obstaja. Vsaj v obdobju po drugi svetovni vojni – ni pomembno ali je šlo za nekdanje ljudske ali kapitalistične demokracije – je bilo predvsem obvezno šolstvo aparat, ki ga utemeljuje samoumevnost njegove odprtosti za vse razrede in sloje. Zato je povsem razumljivo, da je njegova političnost v demokratičnem kontekstu opredeljena ravno s tem, da je predmet splošnega interesa in s tem civilne družbe, pri čemer se tu ne sprašujemo o zlorabljenosti tega pojma. Toda šolstvo je hkrati institucija družbene reprodukcije in zato ta institucija, kljub vsem reformam, praviloma zapada v stanja, ki jih opisujejo izrazi kot so anahronizem, zastarelost, rigidnost, kriza itn. Kot je opozoril Gilles Deleuze (kar smo navedli v prbem poglavju), nenehne reforme šolstva pričajo o tem kako je nenehna kriza, ki jo te reforme brez uspeha rešujejo, pravzaprav dokaz nerazrešljivosti same te krize.

Reformni koncept 2004

Francoska vlada, ki je l. 2004 najavila še eno temeljito šolsko reformo, verjetno ni razmišljala na isti abstraktni in filozofski ravni kot eden izmed večjih mislecev prejšnjega stoletja, kakršen je Deleuze nedvomno bil. A ob najavi reforme, ki jo je v njenih poglavitnih obrisih razgrnilo poročilo komisije Clauda Thélota, je očitno, da je reforma vsaj toliko vprašanj, ki naj jih bi jih domnevno rešila, tudi zapletla. Četudi je v komisiji sodeloval širok krog ljudi od vrhunskih strokovnjakov do kroga šolskih praktikov in tudi predstavnikov učencev, so predlagane spremembe in nove rešitve takoj dočakale ostre kritike in protislovni komentarji. Takratni minister za šolstvo François Fillon je kajpak takoj razložil, da bodo ugotovitve poročila uporabili v zakonu, vendar pa je vlada glede njegove končne elaboracije povsem svobodna. Pri vsem tem Thélotovo poročilo sploh ni bilo slabo, kar mu je priznaval tudi levičarski in do desne vlade še posebej kritični Libération, čigar komentator Gérard Dupuy je zavrnil preveč preproste očitke o tem, da poročilo podpira nostalgijo po avtoritarizmu: »To poročilo posebno zavrača to, da bi pristalo na avtoritaristično nostalgijo na način Bushevih republikancev«. (Libération, 13. 10. 2004, str. 7) S tega vidika je bilo pravzaprav škoda, ker se je vlada počutila tako svobodna pri svojem oblikovanju končne podobe zakona. Kajti jasno je bilo, da bo Raffarinova vlada skušala šolsko reformo uglasiti s potrebami prepričevanja volivcev in uskladiti z dokaj ambiciozno neokonservativno reformo, ki naj bi domnevno dvignila francosko konkurenčnost. Šolska reforma je tako hočeš, nočeš dobila svojo funkcijo v ideološkem polju, ki ga je kajpak zarisala vladajoča garnitura. Toda zaradi vrste upiranj se je v spremenjeni obliki reforma pojavila šele v naslednjem mandatu, ki ga označuje zmaga frivolnega neokonservativca in populista

Nicolasa Sarkozyja. Ostre gospodarske reforme bi naj s pomočjo šolske reforme tako postale prebavljivejše za široko občinstvo, ki po mnenjih z one strani Atlantika živi v eni najbolj potratnih socialnih držav.

Thélotovo poročilo je kazalo na iskreni namen svojih avtorjev, da bi z reformo uresničili enakost možnosti za vse učence ne glede na spol, socialni izvor ipd. Toda ni se zgodilo prvič v zgodovini šolskih reform, da je dobre pedagoške namene temeljito predelala družbena realnost, ki jo proizvajajo socialna nasprotja, medijske reprezentacije in globalni trendi. Da so se tega zavedali tudi nekateri člani komisije, je bilo videti iz reakcije skupine njenih članov z Alainom Finkielkrautom na čelu, ki so iz komisije izstopili, saj so v posameznih formulacijah razbrali prav možnost uporabe poročila za namen vračanja avtoritarizma v šolo ter za ponovno povečevanje segregacije učencev. Thélotovo poročilo je napovedalo uvedbo skupne podlage (*socle commun*), torej nekakšnega standarda, ki ga morajo doseči vsi učenci, in ki poleg pismenosti in obvladovanja osnov matematike, vsebuje še zmožnost izražanja v angleščini, uporabo računalnika in usposobljenost za »skupno življenje v republiki«. Omeniti je treba še predlog znižanja vstopne starosti otrok na pet let in novo definicijo učiteljevega dela, kjer lahko slutimo podlage za obnovo avtoritete. Toda še bolj sporna je bila zamisel o podaljšanju časa, ki naj bi ga učitelji preživeli v šoli s sedanjih štirih ur na osem ur na dan. To je kjapak izzvalo izredno jezne odzive učiteljskih sindikatov, četudi je poročilo pri tem predlagalo postopnost, saj naj bi to veljalo samo za nove učitelje, medtem ko bi se stari učitelji lahko vključili v novi način dela prostovoljno.

Za kaj je šlo pri reformi pa nemara lahko posredno razberemo iz očitnih znakov moralne panike glede šolstva, ki pretresa francosko javnost in v tem pogledu lahko najdemo številne podobnosti z mnogimi drugimi državami, kajpak tudi s Slovenijo. Mediji, ki so kjapak svobodni v mejah, ki jih riše prosti medijski trg, šolske tematike postavljajo precej visoko na lestvici tistih, ki pritegujejo pozornost bralcev. Javnosti so ob napovedih reforme sporočili rezultate povsem resne raziskave o nasilju v šolah. Tipično, če pustimo kajpak ob strani bolj rumeni tisk, je desno nagibajoči *Le Figaro* poudaril predvsem porast nasilja in se zgrozil nad naraščanjem težjih fizičnih nasilnih dejanj zlasti na ravni srednjih šol. *Le Monde* je podatke iz poročila bral nekoliko drugače, saj je opozoril, da ugotovljeni porast nasilja in zlasti njegovih najtežjih oblik zadeva 10% vseh šol. Pri tem pa je podatke še nekoliko relativiziralo dejstvo, da se je vmes spremenila metodologija spremljanja pojava nasilja v šolah zaradi uvedbe novega računalniškega programa za beleženje in obdelavo informacij. Ni da bi govorili o pisanju, ki se je pojavilo na še nižjih registrih javnega obveščanja, češ da sodobna šola učence nauči delati z računalnikom, potem pa srednješolke domnevno to svoje znanje uspešno uporabljajo za udejstvovanje v prostituciji. Moralna panika glede šolstva je vsekakor vse preveč priročno sredstvo krepitve politične opcije, ki prisega na red in mir, da ne bi bila ustrezno uporabljena. Tudi prepoved nošenja izrazitih verskih simbolov v šolah je po dikciji Stasijevega poročila s konca leta 2003 mogoče brati kot izraz

resnega uveljavljanja koncepta ločitve religije in šole, ki jo je že l. 1882 v Franciji vpeljal Jules Ferry. Toda v politični realnosti se uvajanje zakona spreminja v vir senzacij, pri čemer niti ni povsem jasno kateri od političnih smeri to najbolj ustreza.

Vračanje avtoritete

Nostalgija po avtoriteti v šoli je kajpak prevedljiva v množično željo po avtoriteti oblasti nasploh. Pogledano z drugega zornega pa se temu pravzaprav ne kaže čuditi. Modeli permisivne vzgoje, ki so se še posebej okrepili po znamenitem letu 1968, so prevladali v pedagoških doktrinah, čeprav so v sami šolski vsakdanjosti velikokrat proizvedli še več in predvsem bolj prefinjenih represij kot odkrita zunanja strogost. Ne glede na to koliko so bili ti modeli učinkoviti, so že zato, ker so jih tudi nekoliko uporabljali, v kontekstu socialnih negotovosti in vsakovrstnih strahov sodobnih »družb tveganja« (Beck), v množičnem razumevanju družbenih dogajanj postali eden izmed vzrokov za to, da je z otroki »vse narobe«. Nostalgija po redu in disciplini je tako lahko tudi razumljiva, drugo vprašanje pa je ali je mogoče tak red in disciplino v sodobnih šolah uresničiti. Zlasti politična desnica rada tudi sama verjame, da je to mogoče in v to prepričuje še volivce. Hkrati s tem še zbuja iluzijo o tem, da je v šoli mogoče uspešno proizvajati (vzgajati) ljudi po pedagoških zamislih vcepljanja arbitrarno določenih visokih vrednot v glave učencev. Kolikor tu še govorimo o Franciji, je treba tovrstno politizacijo problematike vzgoje in izobraževanja brati v kontekstu takrat napovedanih gospodarskih reform. Nemara se njihovo bistvo nazorno kaže v izjavi tedanjega finančnega ministra in kasneje uspešnega konkurenta predsednika Jacquesa Chiraca, neokonservativca Nicolasa Sarkozyja. Le-ta je že takrat najavil reformo, za katero s podporo kapitala pravzaprav najbolj zares gre. Med drugim je ta reforma zaobsegla tudi spremembo delovne zakonodaje, ki odpravlja razliko med delom za določen in nedoločen čas. Po Sarkozyju je namreč treba tistim, ki »hočejo delati več, to dovoliti«. Ni treba biti ravno sindikalist za to, da razbereš dejanski smisel te izjave, ki skoraj neprikrito objavlja krepitev prisile k povečanju obsega dela zaposlenih.

Ker se ni mogoče izogniti primerjavam, lahko rečemo, da se realnost slovenske šolske reforme, ki je šele opravila svoje prve korake v šolski praksi, razvija k podobnim okoliščinam. Zasnovala jo je ena politična opcija, druga se je morala soočiti z dilemo kako se obnašati do že sprejetih rešitev in do vzgojnoizobraževalnega sistema nasploh. Poglavitne točke kritike, ki so izvirale iz desnih opozicijskih krogov, namreč niso bilo toliko sami kurikulumi, ampak predvsem posamezne sistemske rešitve, ki so zagotavljale ideološko nevtralnost šole (to je tudi smisel odsotnosti avtoritarnosti v šoli). Druga bolj meglena tema kritike so bili resnični in domnevni vzgojni problemi. Kar se je torej nakopičilo kot kritika slovenske šolske reforme, kljub temu, da pač ni mogoče

insistirati, da pri uvajanju reforme ni bilo neizogibnih napak, je merilo prav na prilaganje šole političnim in ideološkim potrebam. Toda, če se že primerjamo: v Franciji so novo reformo, kakršna ustreza desnici zastavili na podlagi resnega intelektualnega vložka in dialoga različnih nosilcev javnega diskurza. Iz tega, kar se je na tem področju dogajalo v Sloveniji v letih 2004 – 2008 pa je bilo jasno videti, da so se slovenski konservativci nekaj malega naučili. Razaglašanje, da jih politična sprememba avtorizira za nemudne spremembe šolskega modela, je že kmalu po zmagi desne koalicije v jeseni 2004 postalo precej manj glasno. Sledile so parcialne in negotove spremembe, okvir reforme iz devetdesetih pa je za silo preživel.

Šolska tranzicija družbe

Vzgoja in izobraževanje sta bila med redkimi področji, kjer je bil socialistični družbeni red sorazmerno uspešen, ker je v pretežno zaostajajočih delih sveta izpopolnil ali sploh vzpostavil sistem javnega šolstva. Ta je deloval dovolj učinkovito, da je večinoma skoraj izkoreninil nepismenost, ki je bila v mnogih od teh dežel razmeroma visoka. Poleg tega je tudi dvignil raven statistično merljive splošne izobraženosti prebivalstva. Vsaj nekaj časa je bil uspešen tudi pri »vzgoji« – torej pri vcepljanju lojalnosti državljanke in državljanom družbenemu in političnemu sistemu. Hkrati je bil razmeroma uspešen tudi pri proizvodnji vrhunskega znanja, vendar pa so razlogi zunaj izobraževalnega sistema zakrivili zaostajanje za Zahodom na področju znanosti po tem, ko se je tam izkazala znanstveno-tehnološka revolucija, ki ji socialistični svet ni mogel slediti. Vzroki za to so še vedno predmet diskusije in precej negotovih ugibanj. Socialistični sistem je bil na drugih področjih seveda manj uspešen, zlasti na ekonomskem; vendar pa lahko najdemo podatke, ki pričajo o tem, da gospodarstva v socialističnih državah niso bila ves čas in na sploh vseskozi neuspešna. Veliko prepričljivih kazalcev, ki utemeljujejo dvom v trditve o »popolni zgrešenosti« socializma, navaja sociolog Göran Therborn (1996).²⁴ Gotovo bo sčasoma, torej z dovolj veliko zgodovinsko distanco, treba raziskati delovanje socialističnega sistema, in sicer ne samo z vidika njegove »zgrešenosti, napak, represivnosti« ipd. (kar je, razumljivo, tako v družbenih vedah kot v žurnalizmu, bilo v modi v času prehoda, »tranzicije«, v drugačen ekonomski in družbeni sistem), ampak tudi z vidika njegove uspešnosti. Še pomembnejši drugi aspekt je gotovo zgodovina vsega, kar je nastajalo v socialističnih

²⁴ Tu žal ne moremo izčrpno navesti vseh Therbornovih argumentov, kaj šele mnogih metodološko neoporečno obdelanih tabel, ampak se bomo omejili le na nekaj izrazitejših pokazateljev, ki izpodbijajo razširjene stereotipne sodbe o razlogih za konec socializma. Če najprej pogledamo gospodarske kazalce, se izkaže, da se je v dolgi periodi od leta 1913 do 1960 socializem približal Zahodu. Po zgodovinskih ocenah so vzhodnoevropske dežele leta 1913 dosegale okoli 60 % bruto nacionalnega produkta (BNP) na prebivalca v primerjavi z zahodnimi. Po prvi svetovni vojni in v času do gospodarske krize je Vzhod padel na 55 % zahodnega BNP ter se je do leta 1938 zvišal na dve tretjini zahodnega BNP. Do leta 1950 se je razmerje neznatno popravilo v prid Zahodu, toda do leta 1960 se je zopet utrdilo na dveh tretjinah zahodnega BNP. Therborn sklepa, da je bilo povojno obdobje v Evropi vse do strukturne krize v sedemdesetih letih, obdobje gospodarskega vzpona ne glede na politični sistem. Nekaj podobnega se kaže tudi v indikatorju pričakovane življenjske dobe v državah Vzhodne (brez Albanije) in Zahodne Evrope. Leta 1930 je bila ta doba na Vzhodu 49 let, na Zahodu pa 59 let, leta 1965 je bila razlika samo še dve leti (69 in 71), razlika pa se je povečala v letu konca socializma (1990): 71 let na Vzhodu in 77 na Zahodu.

družbah, ne glede na omejitve politične svobode in svobode izražanja. Taka inventura časa, ki *je bil* zgodovina, in ne – kot se sedaj kaže pogledu z Zahoda tisto, kar je na drugi strani predmet kolektivne amnezije – samo nekakšno brezčasno trajanje, diskontinuiteta, luknja v zgodovini, je naloga, na katero tu samo opozarjamo, glede na našo osrednjo temo, pa se je tu ne moremo kakorkoli izčrpnije lotiti.

Ta še ne dovolj znova preiščljivi zgodovinski kontekst, ki seveda vključuje tudi slovensko državo, družbo ter njen izobraževalni sistem, je lahko podlaga za ugotovitev, da šolska reforma ni bila med prvimi in najnujnejšimi nalogami, ki so se pokazale ob nastopu »tranzicije«. Kajti šolski sistem je z nekaterimi tako rekoč samoumevnimi modifikacijami²⁵ deloval »sam od sebe« tudi v spreminjavajočem se in že spremenjenem družbenem kontekstu. Nadalje je pomembno evidenco, ki kaže na to, da je »socialistična šola« vendarle bila uspešna, mogoče najti v mednarodnih raziskavah učinkov izobraževanja (IEA), ki kažejo na to, da so učenke in učenci iz nekdanjih socialističnih dežel (od baltiških držav do Bolgarije) po znanju, npr. na področjih naravoslovja in matematike pogosto prehiteli zahodne vrstnike. Govorimo o podatkih, ki so bili pridobljeni v času, ko šole v teh deželah večinoma še niso bile reformirane, v njih pa so še vedno učili »socialistični« učitelji. Lahko bi še naštevali tovrstne kazalce tega, da je socialistična šola opravljala svoje naloge, in to celo dokaj uspešno še zlasti z vidika posredovanja znanja učencem. Kar pa zadeva drugi vidik, torej »vzgojo« v vsej nedolčnosti in večpomenskosti izraza, je mogoče v grobem soditi, da »socialistična šola« ni bila posebno uspešna, saj je družbeni sistem, ki naj bi se reproduciral s šolanjem, na koncu razpadel. Seveda je treba poudariti, da je ta sodba res groba in neanalitična in zato bi bil ugovor zaradi zamenjave vzrokov in posledic povsem utemeljen. Če to trditev vzamemo kot hipotezo in z vsemi pridržki zatrdimo njeno možno resničnost, je mogoče nanjo navezati več nadaljnjih tez, ki pa jih najbrž še zlepa nihče ne bo končno veljavno dokazal. Tako bi bilo mogoče reči, da so učenci – torej vsi tisti, ki so bili socializirani v socialistične državljane – pokazali in nemara dokazali, da socialistična vzgoja ne more biti uspešna tako, da bi učenci nauke socializma vzeli za svoje. Sklep, izveden iz take teze, bi bil lahko tudi sodba o »nenaravnosti« in nesprejemljivosti socializma ali kaj podobnega. Druga hipoteza bi lahko bila drznejša posplošitev, da s sredstvi šolanja sploh ni mogoče realizirati tako imenovanih vzgojnih smotrov tako, da bi izobrazili natanko ali vsaj približno takšne osebnosti, kakršne smo si zamislili. V območjih različnih izpeljav, ki jih tu nakazujemo, je mogoče najti množico formulacij, ki se vpisujejo v področje, ki ga poimenujmo pedagoška fantazmagorika. Le-ta meri na

²⁵ Te modifikacije so zajele tako imenovane ideološke predmete in ideološke aspekte zlasti v kurikulumu družbenih in humanističnih vednosti. Jasno je, da je zaradi dejanske spremembe ustavnega in pravnega okvira, kar je pomenilo opustitev vseh atributov socialističnega in samoupravnega, sam predmet »samoupravljanje s temelji marksizma« postal odvečen. Nekoliko bolj zapleteno je bilo (vsaj dokler niso bili napisani novi učbeniki in priročniki) v kurikulumu posameznih predmetov (zgodovina, slovenščina itn.), kar pomeni, da so šole in učitelji bili tako rekoč hočeš-nočeš čez noč avtonomni pri podajanju učnih vsebin. Nemara je ta začetna prisilna avtonomija učinkovala na uvedbo avtonomije kot pomembne kategorije reforme šolskega sistema.

cilje, ki jih pogosto izreka v formulah proizvodnje »človeka« ali »osebnosti«²⁶, te pa se navadno končajo v logičnih slepih ulicah in nerešljivih paradoksih.²⁷

Torej se lahko vprašamo, zakaj je bilo sploh treba šolo, ki smo jo podedovali od socializma, reformirati? Odgovor, ki je na dlani, pravi, da je šola samo del sistema, ki ga razumemo kot družbo. Če se torej spremeni »družba«, je jasno, da se morajo potem spremeniti tudi njeni subsistemi – jasno ne nazadnje tudi šolstvo. Toda takšno »načelo« ustvarja videz, da so stvari bolj preproste, kot dejansko so. V družbah s socialističnim redom, torej v mnogih deželah, ki se jih tako ali drugače dotaknila proletarska revolucija, je bilo šolstvo pogosto predmet velike pozornosti države, saj so ga marsikje vzpostavili šele po revoluciji in ga tudi odprli najširšim slojem. Ob vseh pridržkih glede na ideološko komponento je mogoče reči, da je šolstvo v socializmu opravljalo ne tako zelo različno vlogo kot šolstvo na Zahodu, in je, dokler je trajalo, bilo instrument reprodukcije skupnosti, ki so jo označevali vsi sociološki in antropološki atributi, kar si jih lahko zamislimo. Vprašanje, ki bi ga morali posebej raziskati (trenutno se ne zdi zanimivo drugače kot z zgodovinskega vidika), zadeva neuspešnost reprodukcije ideologije tako imenovanega birokratskega političnega sistema, ki se je opiral na – z izjemo nekdanje Jugoslavije – plansko gospodarstvo. Izkušnje celih generacij, ki so se v socialističnih šolah pretežno ustrezno poučile o znanostih in vedah, je bilo to, da tistega, kar danes imenujemo »ideološka indoktrinacija«, večinoma niso jemali prav resno. »Ideološka vzgoja«, ki pa je bila sestavljena na podlagi določenih koncepcij »dobrega«, potemtakem torej tudi moralnega, je vseeno delovala na učence tako, da jim je posredovala kodni sistem za komunikacijo s politično reprezentacijo skupnosti. Vprašanje »verjetja« v ideologijo je bilo, kot se je izkazalo kasneje, pravzaprav postransko, četudi je res, da je v »trših« obdobjih bilo nevarno izražati nejevero v politični sistem in njegove simbole. Na sploh torej lahko rečemo, da je socialistična ideologija svojo funkcijo proizvodnje družbenih vezi opravljala, dokler si, razen redkih disidentov, nihče ni upal javno izreči, da ne verjame v ideologijo. Ker je socialistična družba stavila na »zavest« državljanek in državljanov, se je ta »kodni sistem« za subjektivno prezentiranje posameznikov in prepoznavanje (umeščanje) drugih v red svojevrstne hierarhije razlikoval od »kapitalistične morale« v tem, da je posameznika bolj podrejal, kot pa da bi bil zgolj medij njegovega delovanja, ki naj bi mu prineslo družbeno uveljavitev. Ideološka indoktrinacija v socializmu je pravzaprav merila na to, da bi celotno skupnost podredila shemam, kakršnim – vsaj po formi – v meščanskem redu

²⁶ Seveda je jezik tovrstne pedagogike metaforičen in obvezno deontološki. Tako je na primer Janez Svetina (1990) v knjižici, ki naj bi bila kritika socialistične šole in načrt šole za prihodnost uporabljal izraze kot so »oblikovati«, »pomagati«, »kultivirati« ipd. učenca v »osebnost, ki bo ...«, npr., »znala sobivati v harmoniji z drugimi in naravo«.

²⁷ Tu spomnimo na paradoks, ki smo ga v eni variaciji omenili že prej. Vzemimo zelo priljubljeno formulo o šoli, ki naj vzgaja »svobodne osebnosti«. Dosledno logično vzeto, bi se torej učenec lahko svobodno odločil tudi zato, da ne bo »svobodna osebnost«. Če bi pristal na to, da bo »svobodna osebnost«, bi se potemtakem nesvobodno podredil zahtevi vzgojitelja. Če ravna svobodno, je torej nesvoboden, in če ravna nesvobodno, je svoboden.

skušajo podrediti posameznike partikularne kulturne družbene skupine, npr. cerkve, sekte, totalitarne politične skupine ali tudi manj ambiciozna združenja, ki temeljijo na določenih tradicijah. Toda te prakse takih posebnih socializacij so po navadi, s pomembno izjemo verskega pouka v nekaterih deželah, izvzete iz pedagoškega konteksta. Socialistična šola je na svoj način skušala reševati razcep, ki je bil artikuliran v 19. stoletju še zlasti v Humboldtovi koncepciji univerze.

Družba je organizirana z izobraževanjem

Humboldt, ki je v prvi dekadi 19. stoletja koncipiral berlinsko univerzo, se je po Lyotardovem mnenju znašel pred »neizmernim konfliktom«, izvirajočim iz Kantovske kritike »med spoznati in hoteti«, konfliktom med

»jezikovno igro, ki jo porajajo denotacije, ki izhajajo zgolj iz kriterija resnice, in jezikovno igro, ki usmerja etično, družbeno in politično prakso (...) Poenotenje teh dveh diskurzivnih celot je kljub temu nepogrešljiva za Bildung, h kateri stremi humboldtski projekt, in ki ni le v doseganju spoznanja s strani posameznikov, temveč tudi v izoblikovanju subjekta, ki ga v celoti legitimirata vednost in družba«. (Lyotard. 2002: 58)

Priča smo kumulativnemu učinku dosedanjih družbenih sprememb (za to poanto so odločilna gibanja v visoko razvitih državah), rasti in adaptacije izobraževalnih sistemov. Izobraževanje je v kontekstu oblikovanja informacijske družbe, preoblikovanja ekonomije z daljnosežnimi posledicami itn., kot smo že rekli v drugačnih kontekstih v tej knjigi, dobilo pomembno mesto kot strateško področje. Toda hkrati sta dinamika in kompleksnost družbenih sprememb začrtali mejo učinkovitosti načrtovanih modelov v dolgoročnem pogledu. To se preprosto najjasneje kaže v problematiki poklicev, saj je glede na relativno dolge izobraževalne cikle skoraj nemogoče predvideti potrebe na koncu izobraževalnega ciklusa.

Ko govorimo o dilemah med znanjem in hotenjem, med učenjem in npr. moralnim zorenjem itn., imamo opravka s pojmovnimi pari v območju védenja in delovanja pod označevalcema resnice in pravice. Skratka, vsa ta diskurzivna dediščina 19. stoletja, ki neizbežno ostaja del razumevanja vzgojnoizobraževalnega procesa, se mora soočiti z iluzoričnostjo »tretjega člena«. Poenotenje obeh strani v »produkt«, torej subjekta, se izkaže za nemogoče. Strukturalistična filozofija je že v šestdesetih in sedemdesetih letih temeljito premislila o vprašanju Subjekta (z veliko začetnico) in povzročila

pravi prevrat v podedovanem pojmovnem sistemu. Tu sicer ne nameravamo razpravljati o tej filozofski materiji, opozarjamo samo na konceptualni odgovor, ki se zarisuje v njej. V območje filozofskega pojma subjekta se na »empirični« ravni vpisujejo take kategorije, kot so (psihološka) osebnost, (sociološki) posameznik, (antropološki) človek itn. Postmoderni kontekst, ki ga lahko razumemo hkrati kot transformativni preskok in napredek (vsega od znanosti do tehnologije vsakdanjega življenja), ga hkrati lahko dolžimo zaradi fragmentarizacije eksistence ali ga navsezadnje razgllašamo za predstopnjo končne katastrofe, je v pogledih z vseh teh gledišč neobvladljivo kompleksen. Če kdaj, je prav v tem kontekstu postalo jasno, da ga ni mogoče proizvajati po načrtu iz enega središča, in da ni take subjektivnosti, ki bi to mesto lahko zasedla. Pojem »celote« v takem kontekstu izgublja pomen: vsaka »celota« je samo nekaj delnega. Na politični ravni je ta kontekst pravzaprav dopolnjena demokracija.

Vsi ti vidiki, med katerimi so tudi tisti, ki jih lahko opredelimo kot *strukturne determinante*, ki dejavnikom oblikovanja in preoblikovanja šolskih sistemov narekujejo določena in ne neka druga možna ravnanja ali določajo področja omejenega števila izbir, so se v tranzicijskih deželah prikazali kot imperativ modernizacije (demokratizacije), ki je zajela tudi vprašanje šolske reforme. Le-ta je poleg tistega, kar šola mora upoštevati že glede na povečevanje znanja v znanostih, morala sprejeti tudi strukturno spremenjena razmerja. »Padec ideologije« je med drugim povnanjil vidik razpada osrediščenosti sveta s subjektivno instanco, ki se *objektivizira* preko političnega sistema in se napolnjuje v delovanju ključnih subsistemov, med katerimi je seveda tudi šolski sistem. Glede na to se je pokazalo, da je bil socializem varuh tradicije 19. stoletja in je v svoji ideološki profiliranosti ohranjal koncept »enotnega subjekta«. ²⁸ Zavedajoč se nevarnosti določene poenostavitve, lahko rečemo, da je bil sistem vzgoje in izobraževanja, zasnovan na razvidni in čitljivi ideologiji, pravzaprav sistem popolnih jamstev za učitelja. V postmodernem (dopolnjeno demokratičnem, če hočete, »odtujenem«) kontekstu se pokaže, da s padcem »enotnega subjekta« razpade tudi avtoriziranost za resnico – tudi tisto »znanstveno«, pri čemer se pokaže notranja vez med dvema stranema, ki jih vzgojno-izobraževalno delovanje skuša zblíževati.

Če je torej najprej na Zahodu postajalo jasno, naj bo to kakorkoli neizrekljivo, da je »produkt« vzgoje in izobraževanja v obliki »osebnosti« nekaj nedosegljivega, je s tem razpadel tudi nevprašljivi konsenz »družbe« glede šole. Šolske reforme na Zahodu so zaradi tega vse bolj vpeljevale v edukacijske vede instanco pragmatičnosti: šola je vse

²⁸ S tega stališča ni čudno to, da je v času začenjajoče se agonije družbenega sistema v nekdanji Jugoslaviji, oblast skušala zavarovati sistem prav s šolsko reformo, torej s spremembo mehanizma reprodukcije sistema. Našo trditev pa ilustrira to, da je bil ciljni koncept reforme, ki naj bi postavila sistem »usmerjenega izobraževanja«, artikuliran v (dokazljivo ideološki) kategoriji vsestransko razvite osebnosti. Nič čudnega pa potem ni bilo tudi to, da je samo nekaj let po spremembi političnega sistema pravzaprav ista kategorija »celovite osebnosti« postala pglavitno geslo konservativnih nasprotnikov šolske reforme in jih opozorila na to, da zagovarjajo nekaj podobnega kot osovraženi »komunisti«, niso prav nič premaknila.

manj zadolžena za resnico in je dobila nalogo, da učence »informira« o znanostih, vse manj je zadolžena za vcepljanje »vrednot« in vse bolj se usmerja na urjenje učenčeve (etične, estetske) presoje, vse manj učence dokončno nauči, ampak jih »uči, da se bodo učili« itn. V območju državljanske vzgoje, ki je še nedavno bila (tudi na Zahodu) predvsem dejavnost vcepljanja lojalnosti, se kurikulum spreminja v posredovanje orientacijskih shem v mrežah družbenega. Izobraževalna dejavnost glede na dejavnike, ki so zanj zainteresirani (npr. kot socialni partnerji), tako vse bolj postaja predmet »minimalnega konsenza«, ki se vzpostavlja v institucionalnih sferah organiziranih dialogov v različnih organih (svetih šol, strokovnih odborih ipd.), ki jih pravzaprav »servisirajo« za to področje zadolžena ministrstva.²⁹

Velika družbena sprememba v socialističnih deželah je k takšnemu pogledu na reformo, ki je šolstvo z variabilnim uspehom prilagodila ne samo gospodarski dinamiki, ampak tudi razsrediščenemu sistemu predstavniske demokracije (ki vsaj potencialno spodbuja k dejavnosti tudi civilno družbo), dodala nalogo spremembe vsega sistemskega okvira pedagoške prakse. To pa pomeni, da se je šolska reforma morala soočiti s popolnim preoblikovanjem vzgojno-izobraževalnega sistema, začnši z zakonodajo, ki »na novo« določi same institucije vzgoje in izobraževanja ter njihova pglavitna razmerja v družbi in na koncu odredi predelavo kurikuluma glede na »sodobne potrebe«. Kot vemo, je taka reforma zelo zahtevna in povzroča številne spore, ki se kažejo kot različna razumevanja družbene funkcije šolstva.³⁰

²⁹ Obstoj take družbe oblikovanja konsenzov opredeljuje v teoretski dimenzijah svoje knjige o devetletki Mojca K. Šebart takole: »Taka družba bo med različnimi možnimi oziroma strokovnimi, filozofsko in znanstveno utemeljenimi rešitvami vsekakor poskušala poiskati določeno stopnjo strinjanja; to praviloma pomeni, da bo iskala rešitve, ki bodo odmaknjene od skrajnih strokovnih pogledov, hkrati pa zaradi svoje kompromisne narave ne bodo izgubljale 'boljše' plati vsake izmed predlaganih rešitev. To pa je težavno početje, ki ga vedno znova 'vadijo' v tako rekoč vsaki demokratični državi«.

³⁰ Ker tu ostajamo bolj ali manj na konceptualni ravni, naj vsaj v opombi omenim realnost slovenske šolske reforme, ki se, mimo razloga posodobitve zaradi akumulacije znanja v znanostih, legitimira ravno v območju prilagajanja vzgojno-izobraževalnega sistema demokraciji. Ker pa je razumevanje demokracije neizogibno politično, se tudi ni bilo mogoče izogniti političnim in ideološkim kontroverzam v stadiju formuliranja in temeljnega odločanja o okvirih in vsebinah šolske reforme. Stvar posebne analize je, koliko so se v političnih soočanjih različnih strok kazale težnje različnih družbenih skupin po osvojitvi mehanizma družbene reprodukcije in koliko so ideološko označeni termini (npr. celovita osebnost, otroku prijazna šola ...) utemeljevali partikularne interese posameznih družbenih agensov. Ne glede na to je slovenska šolska reforma uzakonila nov sistem vzgoje in izobraževanja ter prenovljeni kurikulum v osnovni in v srednjih šolah, na področju višjega in visokega šolstva pa se je uveljavila tudi zasebna pobuda. Kako je slovenska šolska reforma podobna ali različna drugim v nekdanjih socialističnih državah je zelo težko reči, saj ni prav veliko razvidnejših primerjav med njimi. Glede na izkušnjo na simpoziju o šolskih spremembah v nemškem Soestu decembra l. 2001, ki so se ga udeležili raziskovalci vzgoje in izobraževanja iz večine nekdanjih socialističnih držav, lahko sklepam, da je bila takrat Slovenija s svojo reformo korak pred vsemi drugimi, ki pa so večinoma začeli pospeševati svoje reforme. Na splošno lahko opazimo precej previdnosti, saj se vsaj glede posredovanja znanja šole nekdanjega socializma ne zdijo problematične, več pa je sistemskih problemov in problemov s primerljivostjo – npr. zlasti na področju poklicnega izobraževanja.

Reformiranje ali izboljševanje šole

Strogo vzeto je nekakšna diagnoza (diagnoza, h kateri se v tej knjigi večkrat vračamo) Gillesa Deleuza s konca osemdesetih let minulega stoletja o dokončni krizi institucij, ki so nastale v univerzumu Foucaultovsko opredeljene družbe discipline in zaprtih institucij, pravzaprav »neuporabna«. Del te diagnoze, ki šteje šolo v vrsto teh institucij (družina, šola, tovarna, kasarna in zapor), je tudi Deleuzova ugotovitev, da nenehne šolske reforme predvsem dokazujejo, da gre za bolj ali manj dokončno nerešljivost problema, ki je vpisan v samo konstitucijo šolske institucije. Kar se s srednje oddaljenosti recimo ekonomskega pogleda na družbene spremembe kaže kot, denimo, uvajanje večje učinkovitosti ali povečevanje šolske avtonomije, se v bolj oddaljenem filozofovem pogledu kaže kot družbena transformacija, ki spreminja tako rekoč »smisel biti« (če si izposodimo oznako iz heideggerjevskega žargona). »(...) ko podjetje nadomešča tovarno, *permanentno izobraževanje* teži k nadomestitvi *šole*, nenehni nadzor pa nadomešča izpit«. (Deleuze. 1990: 243). Že oblika, v kateri so bile Deleuzove ocene zapisane, jasno signalizira to, da filozof na »uporabnost« svojega sporočila sploh ni niti sam računal, saj gre predvsem za zaris interpretativnega okvira. Gotovo je, da je bil Deleuzov pogled na problematiko vzgoje in izobraževanja v šolski instituciji opredeljen z njegovim širšim kritičnim pogledom na družbeni razvoj, ki se je proti koncu osemdesetih let 20. stoletja začel kazati v bolj razvidnem profilu, pri čemer je Deleuze odčital dolgoročne posledice za konstrukcijo celotne družbe, ki jo je poimenoval »družba kontrole«. ³¹ Posledice za konstitucijo in svobodo posameznika pa so v njegovi viziji še posebno drastične – kajpak z vidika sedanjega kritičnega dojemanja realnosti in posebej vrednotenja s stališča kritike neoliberalizma – saj v odprti shemi takšne družbe svoboda postane instrumentalna v sistemu kontrole, svobodna izbira je zares svobodna in hkrati prisilna. Omenjeno Deleuzovo besedilo kajpak lahko jemljemo kot še en dokaz, da se filozofija, tako kot že od pamtiveka, znova in znova ukvarja z vprašanji vzgoje in izobraževanja. Če ga beremo nekoliko drugače, pa ta prispevek lahko razumemo kot sintetično percepcijo, ki poleg vsega drugega šolstvo všteje v podobo družbe kot enega od pomembnejših agregatov, čigar razvoj hkrati ponazarja in sodoloča konstrukcijo celotne družbe. Ne glede na zaostreno kritično poanto omenjenega besedila je mogoče reči, da je Deleuze zaznal šolske reforme kot splošni pojav

³¹ Pri tem je treba pripomniti, da zadevni Deleuzov zapis (prvič je izšel l. 1988 v efemerni reviji *L'Autre journal*) ni bil komentar sočasnih dogajanj v socialističnih deželah, ampak se je kritično refleksivno našal na ekonomske, politične in še zlasti tehnološke trende v takratnih globalnih razsežnostih.

postmoderne družbe. Iz njegovih ugotovitev izhaja tudi to, da je ob vsej raznolikosti vrste nacionalnih reform mogoče razbirati njihove skupne poteze, pravzaprav logiko transformacij šolske institucije. Evidenco, da je tako, lahko najdemo tudi na nekoliko nižji ravni abstraktnosti v vrsti študij, v katerih so avtorji skušali bodisi opredeliti pojav šolske reforme kot, denimo, sociološki pojav bodisi so se trudili iz primerjalnega in/ali historičnega vidika zainteresirano povzeti izkušnje in oblikovati nauke za nove korake v uravnavanju vzgojnoizobraževalnih institucij.

Reforme pred reformami

Ni dvoma, da so šolske reforme ena od stalnic družbenih dogajanj v vsem času po drugi svetovni vojni. O vseobsežnih šolskih reformah, kakršnih ni mogoče zlahka primerjati s tistimi v prejšnjih obdobjih, še zlasti ne po obsežnosti in sistematičnosti, lahko v minulem stoletju govorimo predvsem v obdobju šestdesetih in sedemdesetih let. Kot je pokazal Torsten Husen na primerih reprezentativnih držav so se v obdobju od šestdesetih let naprej zvišala vlaganja v šolstvo in s tem tudi v edukacijsko raziskovanje. Zdi se, da so se te reforme ujele z vrhuncem industrijske dobe, ki se je s temi reformami pravzaprav z relativnimi uspehi na vzgojnoizobraževalnem področju pripravila na prehod v prihajajoča obdobja.

Mimogrede lahko pripomnimo, da v socialističnih državah pri reformiranju vzgoje in izobraževanja niso veliko zaostajali za zahodnimi deželami. V tem kontekstu, ki ga bo treba v njegovih konkretnih obrisih prej ali slej še bolj osvetliti, je bila Jugoslavija (in v njej še posebej Slovenija) s poskusom implementacije modela »usmerjenega izobraževanja« na ravni srednjih šol ena od vodilnih dežel v socialističnem taboru po konceptu reforme. Glede na izid reforme, ki je bila pravzaprav predtakt v razpad političnega sistema, sicer ni mogoče reči, da je bila reforma v kateremkoli pogledu uspešna. Vendar pa za zgodovino šolstva, reform in pedagoške stroke vendarle ostaja precej odprto vprašanje o tem, kaj je bilo pravzaprav zares narobe s takratno reformo? Z gotovostjo je mogoče reči predvsem to, da je bil sam poskus reforme pomemben katalizator družbene (politične, ekonomske, itn.) spremembe, da je razprava o reformi že v začetku osemdesetih let bila ena prvih javnih razprav, ki je prebila cenzuro in gotovo je tudi, da je ta razprava vplivala na preoblikovanje reforme. Če upoštevamo, da je sam koncept reforme sledil določenim skandinavskim vzorcem, da je reforma v grobem celo predvidela (četudi nemara ni uporabila natanko tega termina) sedanji že skoraj žargonski »evropski« koncept razvijanja »kompetenc«, da je v njej bila vsebovana projekcija nekakšne sinteze med splošnimi, posebnimi in praktičnimi znanji, bi najbrž kazalo ponovno premisliti konceptualni domet takratne reforme. Ne nazadnje je v polemikah v zvezi z reformo močno napredovala tudi stroka, v kateri so se začele

vse bolj uveljavljati metode evalvacije, empiričnega raziskovanja in interdisciplinarno proučevanje fenomenov v vzgoji in izobraževanju. Vzroke za polom reforme pa bi kazalo iskati vsaj v dveh smereh. Prva smer zadeva okvir reforme, ki ni bil primerno postavljen: reformatorji so namreč prepozno začeli upoštevati metodološko načelo, ki ga je iz svoje prakse postavil Torsten Husen, namreč, da je pred izvajanjem reforme treba oblikovati politični konsenz. Tudi naklonjenosti učiteljev, brez katere je vsaka šolska reforma obsojena na neuspeh, si reformatorji še zdaleč niso zagotovili, da o odklonilnem odnosu strokovne in najširše javnosti niti ne govorimo. Druga smer pa zadeva Husenov koncept dveh kultur: družboslovne in politične, ki sta si v primeru naše takratne reforme prišli navzkriž. Neuspeh takratne reforme bi kazalo čim bolj nevtrarno tematizirati, kar bi bilo glede na časovno distanco, navkljub še navzočim političnim občutljivostim, že mogoče. Takratno dogajanje je zapustilo vrsto posledic, o katerih bi si bilo treba priti na jasno. Pertinentno vprašanje bi potemtakem bilo to, koliko je polom reforme povzročil določen »fazni zaostanek« v Sloveniji za drugimi reformami po svetu, saj se reformni cikel, ki se je v osemdesetih letih po svetu zaokrožil, pri nas ni zaključil. Reforma šolstva v Sloveniji v devetdesetih letih je tako morala, mimo vseh nalog modernizacije kurikuluma, še nadoknaditi zaostanke iz obdobja opuščenih in z različnimi utemeljitvami zavrženih načrtov v okviru usmerjenega izobraževanja. Na drugi strani pa bi se lahko spraševali koliko okvir osamosvojitve jugoslovanske republike v državo na ravni politično učinkujočih predstav o reprodukciji naroda sproža zahteve glede formiranja identitete, kakršnih v drugih državah na tak način skoraj ne postavljajo več. Ali to v Sloveniji nemara zavira polnejše razvitje postmoderne paradigme.

Nemara bi tu zdaj lahko tvegali hipotezo, da so vse te reforme, ki so sicer večinoma iskale ali oblikovale raznolike modele³² šolskih sistemov, njihovi načrtovalci pa so vsaj v zgodnejših fazah računali na trajnost rešitev, pripeljale do spoznanj o tem, da šolske reforme pravzaprav ni mogoče nikoli zares končati. Treba pa je upoštevati, da so spremembam paradigem šolskih reform botrovali kontekstualni premiki, glede katerih bomo, kljub pridržkom, pristali na površno in splošno opredelitev v pojmu globalizacije. Prav gotovo pa je, da so premiki v »vladajočih načelih«, kot je opozoril Thomas Popkewitz,

»v odnosu s premiki minulih desetletij v politikah družbenih gibanj, v državnih vzorcih vladanja in v ekonomiji dela. Medtem ko so bili prejšnji politični projekti zaposleni z oblikovanjem kolektivne družbene identitete in splošnega napredka, današnje politike kažejo bolj lokalizirane trajektorije. Gre za nov poudarek. V ekonomiji gre za delavca, čigar 'bit' poudarja fleksibilnost, reševanje problemov in naključnostno (contingent) osebno ali interakcijsko komunikacijo«. (Popkewitz. 2000: 38)

³² Verjetno bi zdaj za nazaj lahko rekli, da je bila uporaba termina »model« tudi po svoje zavajajoča, saj so različne reformne prakse pokazale, da je vsak model bil unikat, ki se ga ni dalo nikjer v celoti posnemati.

V globalnem pogledu so šolske reforme postale stalnica. To velja tudi za druga dogajanja v vzgoji in izobraževanju, ki so poimenovana drugače, čeprav pomenijo spreminjanje šole na katerem od omejenih področij (npr. metode pouka, kurikularne premene, administrativne spremembe različnih obsegov itn.). Toda pri tem ne moremo govoriti o kontinuiranem bodisi razvoju bodisi strukturiranju šolstva, saj je vse več s historičnimi in komparativnimi metodami pridobljenih argumentov za to, da so v grobem vse reforme, ki so izhajale iz paradigem industrijske družbe, dosegle kulminacijo v osemdesetih letih. Potemtakem bi lahko zatrdili, da imamo v globalnem pogledu opraviti z reformnimi cikli, pri čemer zadnji reformni cikel, ki še poteka, postopno prihaja v obdobje nove kulminacije. Ni dvoma, da novi cikel, čigar začetke lahko iščemo v osemdesetih letih, izrazito zaznamuje prav odločilni razvoj spektra strok: od reflektivnih disciplin (npr. filozofija, teoretska sociologija vzgoje in izobraževanja, interdisciplinarne teorije) do seveda še posebej izrazito tistih raziskovanj, ki na podlagi uporabe kompleksnih empiričnih metod izdelujejo zelo podrobne uvide v delovanje šolskih sistemov. V teh koordinatah pa so se, kot vemo, že dodobra institucionalizirali kognitivni pristopi, ki so osnova za empirična raziskovanja učljivosti in predstavnega sveta otrok, koncipiranja učnih metod; ne nazadnje sintezne ugotovitve s tega področja vzvratno učinkujejo na spreminjevalne posege v šolstvu. Najširše vzeto bi se razumevanje zadnjega reformnega ciklusa verjetno začelo pri konceptu postmodernizma. Če pomislimo na to kako močno je ta termin prodril v splošno rabo, pravzaprav tudi v vsakdanjo govorico, lahko ugotovimo, da reflektivni prispevki, kakorkoli se lahko zdijo abstraktni, izkažejo svojo »uporabnost« prav s tem, da proniknejo na različne ravni jezika, med drugim tudi na raven strokovnih terminologij. Gotovo je med najpomembnejše konceptualne prispevke v tem pogledu treba šteti Lyotardovo konceptualizacijo. »[Pri Lyotardu] konstitucija subjekta ni v središču. Osrednja tema njegovih del veliko bolj prikazuje sociokulturno postavljenost sodobnih družb, ki jih je, kot je znano, označil kot 'postmoderne'. (...) Postmoderna se po Lyotardu odlikuje s tem, da v njej zgodovinsko-filozofske legitimacijske konstrukcije izgubijo svojo verodostojnost.« (Koller 2001, 41) O tem koliko je tovrstna reflektivna raven vedno navzoča »v ozadju« reformnih načrtovanj, seveda ni mogoče trditi nič gotovega, ni pa mogoče zanikati, da take opredelitve ponujajo okvir za razumevanje dogajanj. Če se še zadržimo pri Lyotardu, nam njegovo ukvarjanje s statusom vednosti, torej z vprašanji načinov proizvodnje znanosti v »postmodernem stanju«, jasno ponuja epistemološko izhodišče za konstrukcijo shem reproduciranja znanj skozi vzgojo in izobraževanje. Če navežemo na zgoraj navedeno Popkewitzovo opazko, ji Lyotardovo ugotavljanje tega, da se dogaja »eksteriorizacija vednosti v razmerju do vedočega« stopa naproti kot konceptualna ilustracija. »Staro načelo, da je pridobivanje vednosti neločljivo od formacije (*bildung*) duha in cele osebe, postaja in bo postajalo vse bolj zastarelo«. (Lyotard. 2002: 13) Ta ugotovitev pojasnjuje in nemara komentira fragmentarizacijo npr. v učnih načrtih ter učnih metodah in pravzaprav uvaja dobo, v kateri se razsredišči tudi šolska reforma. Novi reformni cikel v komparativnem pogledu med reformnimi procesi v različnih deželah pokaže na množico povezanih in nepovezanih pobud,

na pluralizem vzgojnoizobraževalnih praks in ne nazadnje na nove podobe konfliktnosti v institucionalnih razmerjih šolstva. Vse to sproža vse višjo relevantnost šolstva v političnih programih in tudi izrazito rastočo relevantnost šolstva (ali izobraževanja) v ekonomskem smislu.³³ Pri tem ne mislimo samo na »pozitivni« vidik ekonomskega pomena šolstva, izobraževanja in izobrazbe, ampak pravzaprav označujemo diskurzivno polje, v katerem vznikajo različne ideologije, politične pobude in projekcije družbenega razvoja. Da je vse to pogosto v ozadju šolskih reform in izboljševanja šolskega sistema najbrž ni dvoma. Ameriška Nacionalna komisija za odličnost v vzgoji in izobraževanju je l. 1983 z razglasom Nacija v nevarnosti (*Nation at Risk*) po Gabbardovem mnenju sprožila pravo propagando, ki so jo orkestrirale korporativne elite in izvoljeni funkcionarji, hoteč prepričati javnost, da

»so šole hkrati vzrok in zdravilo za ekonomsko negotovost ljudi. Na značilen način so mediji pomagali pri omogočanju te prevare s tem, da so še bolj utrjevali verjetje, da je ekonomski razvoj ljudi v neposredni povezavi z njihovo ravniyo izobraževalnega uspeha. Ne samo, da so mediji pomagali širiti to sekularno teologijo, ampak so jo tudi varovali pred kakršnokoli javno kritiko s tem, da so spregledovali večino elementarnih dejstev, ki bi te predpostavke izpostavile dvomu«. (Gabbard. 2000: XIII)

Treba bi dodati, da končna ugotovitev velja tudi za samo kritiko, v okviru katere je bila izrečena. Tovrstne kritike, ki gredo pogosto mimo ušes ravno tiste javnosti, ki bi jih morala slišati, sicer lahko vplivajo na razmisleke načrtovalcev reforme – še zlasti, če reformski organi v obliki različnih komisij, odborov, skupin ipd. niso sestavljeni na podlagi političnega izključevanja kritičnih strokovnjakov – toda zelo pogosto se jih spomnijo šele po tem, ko spreminjanje šolstva proizvede (tudi) razočaranja.

³³ Ta aspekt se z največjo jasnostjo pokaže kajpak na ravni višjega izobraževanja, ki je tako kot šolstvo na nižjih stopnjah izpostavljeno nenehnemu reformiranju. Evropska bolonjska reforma, ki se v več točkah navezuje na lizbonsko strategijo Evropske unije, prav nič ne skriva svoje ekonomske motiviranosti, saj naj bi pripomogla k »večji učinkovitosti« študija in s tem h »konkurenčnosti« Evropske unije v globalnem kontekstu. Dileme univerzitetne reforme, kakršne je pred kakimi štirimi desetletji artikuliral Jürgen Habermas (1969) kot nasprotje med koncepcijama »humanistične in tehnokratske« reforme, so v »bolonjskem« okviru razsrediščene tako, da se o »tehnokratskosti« tudi v kritičnih observacijah komajda še kaj govori. V tem besedilu se ne ukvarjamo z vprašanji visokošolske reforme, ki ima specifično logiko glede na nižje stopnje izobraževanja in jo ob vseh številnih povezavah vendarle ni mogoče obravnavati v isti sapi kot reformne procese obveznega in v zadnjih desetletjih tudi že kar (neformalno) obveznega neobveznega srednjega izobraževanja.

Faze izboljševanja šol

O skupnih značilnostih družbenih dogajanj sicer nenehno govorimo, v posameznih obdobjih pa se to govorjenje tudi strne v vse bolj splošno sprejete predpostavke o značilnostih opravljene poti. Kot se bo izkazalo v nadaljevanju, zadnji (postmoderni) reformni cikel proti koncu prve deкаде 21. stoletja še ni zaokrožen, vendar pa se sintezna stališča vse bolj jasno kažejo. Več avtorjev izmed pravzaprav mnogih, ki se ukvarjajo z vprašanji spreminjanja šole poudarja, da ne gre za linearno spreminjanje, saj se spreminjanja gibljejo iz faze načrtovanja v fazo delovanja, pa se spet vračajo k načrtovanju, ko se pokažejo številne zavore in bariere pri implementaciji. (Prim. npr. Fullan. 2001 in Sergiovanni. 2000) Precej citirani prispevek Hopkinsa in Reynoldsa (2001) navaja tri faze »izboljševanja šolstva«, ki jih avtorja vidita tudi v nerigidno zarisanih časovnih koordinatah.³⁴ Trditve, ki smo jih zapisali zgoraj s pomočjo Lyotarda in Popkewitza, je mogoče ilustrirati na drugi konkretniji ravni, čeprav gre še vedno za zelo široke posplošitve, ki bolj veljajo za angleško govoreče dežele (ZDA, Velika Britanija, Avstralija, Nova Zelandija in deloma Kanada) kot zares globalno. Ni pa mogoče reči, da se procesi reform ne povezujejo, in da si niso vse bolj podobni. Zato si v zelo strnjenem povzetku oglejmo shemo treh faz, kakor jih vidita Hopkins in Reynolds. Pri povzemanju si bomo deloma pomagali z interpretativnim prikazom, ki sta ga izdelali uredniki zbornika *Improving Schools and Educational Systems* v uvodu v knjigo. (Harris, Chrispeels. 2006)

Prva faza je osredotočena na posamezne šole, skupine učencev ali učiteljev. Izboljševanje šole (*school improvement*) se je torej v zgodnejši fazi (po mnenju raziskovalcev v osemdesetih letih prejšnjega stoletja) usmerjalo k praktikom. To obdobje je bilo označeno z oblikovanjem »učitelja kot raziskovalca« (torej znanega pristopa akcijskega raziskovanja) in s tem povezanih gibanj samoevalvacij ter izdelovanja ocen (*reviews*) o lastnem delu v šolah. Če se ne ukvarjamo z bolj specifičnimi ugotovitvami, ki jih ni mogoče v celoti izenačiti s težnjami zunaj anglosaškega konteksta, namreč z vrsto sprememb v položaju šol glede na pristojnosti lokalnih in višjih oblasti ipd., lahko navedemo še ugotovitev, da so to prvo fazo opredelili holistični pristopi osemdesetih let, svoj vrh pa naj bi dosegla v projektu OECD z naslovom ISIP (*International School Improvement Project*). Po Hopkinsu in Reynoldsu (2001: 472) je bila ta prva faza izboljševanja šol »ohlapno konceptualizirana in premalo teoretska (*under-theorized*)

³⁴ Čeprav ni dvoma, da je v angleško govorečih deželah, nemara še bolj kot v vseh drugih, mogoče govoriti o rasti raziskovanja vzgoje in izobraževanja, pa je, verjetno tudi spričo prevlade angleščine kot sporazumevalnega jezika (če niti ne govorimo o dominantni globalni kulturi, ki se vse bolj izgovarja predvsem v angleščini), vpliv iz teh dežel nemara nekoliko večji kot iz drugih. Na drugi strani pa je gotovo tudi to, da se vse bolj širi prepad med deželami, ki se ukvarjajo s kompleksnimi problemi izboljševanja šol (npr. s socialno pravičnostjo, učinkovitostjo posredovanja znanja, državljansko vzgojo ipd.) in deželami, katerih šolski sistemi se že več desetletij niso razvijali ali pa so (kot recimo v delu arabskih držav) celo nazadovali, pri čemer premorejo samo elementarne kapacitete. Ko govorimo o globalnih trendih, na žalost, pri tem pretežno mislimo samo na takoimenovani razviti del sveta.

Ni pomenila sistematičnega, programatičnega in koherentnega pristopa k spreminjanju šole«. Še ena značilnost, ki sta jo avtorja ugotovila za to fazo, priča o tem, da ni bilo izrazite povezave med mnogimi pobudami ter organizacijskimi spremembami in učnimi rezultati učencev. Iz tega pa izhaja vprašanje ali so te prakse izboljševanja sploh pomembno vplivale na šolsko delo? Če pri tem pomislimo na dogajanja v slovenskem šolskem prostoru, bi se lahko spomnili na to, da je zlasti v drugi polovici osemdesetih let, ko je začela popuščati polemika v zvezi z usmerjenim izobraževanjem, hkrati pa je šolstvo postalo prizorišče dejavnosti gibanj civilne družbe, tudi v Sloveniji mogoče zabeležiti razpršene iniciative šol, učiteljev in raziskovalcev. Spričo družbenega konteksta vse bolj nepreklicne spremembe političnega sistema, bi za Slovenijo in verjetno še za vrsto drugih dežel v podobnem položaju, lahko rekli, da je bila ta faza »izboljševanja šole« okrepljena z osvoboditvijo iniciativnosti. Mogoče je torej domnevati, da se je ta faza v Sloveniji zavlekla v devetdeseta leta v obliki nekakšnega povsem neavtoritativno nadzorovanega in nenadzorovanega eksperimentiranja. Tu ostajamo zgolj pri okvirnih trditvah, ki pa bi jih kdaj kazalo podrobneje raziskati.

V drugi fazi je izboljševanje šole osredotočeno na razred kot tudi na raven šole. Ta druga faza se je začela v zgodnjih devetdesetih letih. V tem času so že akumulirane izkušnje pri izboljševanju šol omogočile oblikovanje smernic in strategij, uporabnih na ravni sprememb učnega procesa v razredu. Ta proces je, po ugotovitvah navedenih avtorjev, pospešilo razmerje med srenjama izboljševalcev šole in raziskovalcev učinkovitosti izobraževanja. Želja, da bi povezali izboljševanje šole z učnimi rezultati učencev je v tej fazi označevala poglobitni cilj, ki so ga skušali uresničevati s spremenljivo intenzivnostjo. Iz tega sta izvirali dve težnji. Prva, z veliko specifikami v že omenjeni skupini angleško govorečih dežel, je vodila k redukciji moči lokalnih oblasti in povečevanju vloge nacionalnih in državnih³⁵ vlad. Druga težnja, kakršno bi težko v tej obliki identificirali kje drugje kot v ZDA, pa je bila rast celostnih modelov šolske reforme namenjene posameznim šolam.³⁶ V slovenskem vzgojnoizobraževalnem prostoru je to obdobje označeno z dohitevanjem faznega zamika – slovensko šolstvo se je v devetdesetih letih pripravljalo in že vstopalo v sistemsko šolsko reformo – je pa vendarle tudi korespondiralo s takšnimi šolskimi dogajanja kot jih omenjajo v navedeni literaturi. Še posebej je bilo v tem času pomembno, da se je tudi v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav IEA. Glede na to lahko rečemo, da je slovensko šolstvo, kljub prezaposlenosti z velikimi sistemskimi spremembami (te pa so zajemale tudi delno preoblikovanje vlog vladnih in lokalnih šolskih oblasti) komuniciralo s svetovnimi dogajanja v tej fazi reformnega ciklusa ali izboljševanja šole.

³⁵ Tu govorimo o »državi« v pomenu »zvezne države« v ZDA, kjer termin »nacionalno« po navadi označuje raven celotne skupnosti držav.

³⁶ Med drugimi omenjajo modele šol, kakršni so bili bolj ali manj avtorizirani uporabni modeli: Glickmanov *Renewing America's School*, Levinov Model pospešene šole ali Slavinov model Uspeh za vse. Tovrstnim modelom so rekli tudi »whole-school design«. Obstajali pa so tudi »designi«, ki naj bi reševali probleme posameznih kurikulumov.

V tretji fazi izboljševanja šolstva izstopata preciziranje programov in učinkovite prilagodljivosti (scalability) reformnih pobud. V mnogih deželah so skušali popraviti delovanje šol in dvigniti standarde uspešnosti (performance). Poudarki na preverljivi uspešnosti so v mnogih sistemih proizvedli dvojno izboljševanje šol tako, da so okrepili odgovornost (nadzor, testiranja ipd.) ter standarde (postavljanje ciljev, monitoring in dviganje učinkovitosti). Dosedanje ugotovitve o uspešnosti tovrstnih ukrepov za dvigovanje uspešnosti(!) pa ne pričajo o zanesljivi evidenci njihovega uspeha. Veliko teh ugotavljanj se nanaša na širša urbana območja, kjer šolam ni uspevalo doseči zastavljenih ciljev, k čemur naj bi prispevalo omenjeno izboljševanje. Zdi se, da je nauk te faze to, da je »izboljševanje šolstva vse preveč kompleksno in zato morajo oblikovalci odločitev, raziskovalci ter praktiki biti bolj občutljivi na kontekste in politične dimenzije reforme, še posebej pa na šolske skupnosti, ki se soočajo s posebno zahtevnimi okoliščinami«. (Harris, Chrispeels 2006, 7) Nemara bi definitivno lahko rekli, da se je slovensko šolstvo soočilo tudi s to fazo. Rezultati mednarodnih testov znanja v začetku tisočletja so v Sloveniji potrdili podobno izkušnjo kot po svetu, da namreč uvajanje standardov in krepitev institucionalnih mehanizmov ni v neposredni korelaciji z učnimi uspehi ali pa je ta korelacija težko dokazljiva in preveč izpostavljena zainteresiranim interpretacijam. Slovenske razmere kajpak glede kompleksa »deprivilegiranih« šol niso tako zelo problematične, vendar pa ne bi mogli reči, da je slovensko šolstvo imuno na tovrstne izzive. Zapleti pri izobraževanju romskih otrok so značilni primeri.

Mreženja učečih se skupnosti

Urednici zbornika o izboljševanju šolstva sta v svojem avtorskem prispevku k trem fazam izboljševanja šolstva dodali še dve fazi. Četrta faza, ki po njunem mnenju pravkar dozoreva, uvaja ponovno krepitev vloge pokrajinskih in ožjih lokalnih oblasti pri upravljanju šolstva. To se povezuje tudi z uveljavljeno avtonomijo na ravni posamezne šole. Predvidevata pa še peto fazo, v kateri pridobijo velik pomen »mreženja učečih se skupnosti«. (Harris, Chrispeels. 2006: 295) Vsekakor se lahko strinjamo, da ima delitev reformnih (ali izboljševalnih) procesov na faze podlago v šolski realnosti, na drugi strani pa ustreza tudi potrebi po oblikovanju transparentnosti in ne nazadnje zahtevi po postavitvi metodološkega okvira za podrobnejše obravnavanje spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Vsekakor tovrstna obravnava ni odveč tudi na ravni posamezne države, recimo v obliki nekakšne meta-evalvacije reformnih in drugih spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Če pa se vrnemo, k izhodiščnemu kritičnemu stališču o »brezizglednosti in neskončnosti« šolskih reform, lahko ugotovimo, da se v takih študijah, kot so te, ki smo jih zaradi ilustrativnosti navedli v tem zapisu, precej razvidno kažejo zagate, ki zadevnemu kritičnemu stališču pritrjujejo. Ker pa radikalnega sklepa, ki bi izhajal iz take kritike realistično vendarle ni mogoče misliti pov-

sem zares,³⁷ je gotovo začasni izhod v nekakšni reformi samih reformnih pristopov. Izboljševanje šolstva (*school improvement*) ni preprosto druga izbira v domnevni dilemi med sistemsko reformo in postopnimi in pravzaprav nenehnimi spreminjanji, dopolnjevanji ter urejanji šole na različnih ravneh, od upravljaljske, preko kurikularne do raziskovalne. Izkazalo se je tudi, da je izredno povečanje udeležbe raziskovanja vzgoje in izobraževanja v času kulminacije »modela« industrijske družbe, v mnogih letih proizvodlo tudi nepričakovane učinke in celo take učinke, ki so bili nasprotni pričakovanim. »Izboljševanje šolstva« potemtakem pravzaprav ni nadomestilo za reformo, ampak je njen proizvod in nadaljevanje, je hkrati odprti proces samorevizije šolstva in gotovo tudi raziskovalnih prispevkov. Če pa ohranimo še kritični pogled, četudi v njegovi »neuporabnosti« samo kot izvir novih konceptov in invencij na področju soočanja ter prepletanja vzgojnoizobraževalnih procesov z družbeno dinamiko (ki zajema tudi politične in ekonomske premene), je jasno, da pristanemo na ravni, ki jo označuje Fichtejev aforizem, po katerem sta vzgoja in izobraževanje »neskončna naloga«.

37 Ko je »duh časa« to omogočal, so bile izrečene tudi radikalnejše konsekvence – če se še spomnimo na kritika »avtoritarnega« šolstva Ivana Ilča in njegovega pozivanja k »ukinitvi šolstva«.

4

Vzgoja pogleda

Moralna vzgoja in njena nerešljiva nasprotja

Kdor se v Sloveniji na področju vzgoje in izobraževanja v teoriji in praksi srečuje s pojmovnimi in terminološkimi razpravami, dilemami in nesporazumi (še zlasti pa, če se mu to dogaja daljši čas), se najbrž zaveda, da za dokončno določitev pomena pojma »vzgoja« in pomena pojma »izobraževanje« ni nikakršnega upanja. To velja tako v vseh primerih, ko sta oba pojma rabljena soodvisno kot v primerih, ko sta rabljena ločeno, saj razpravljavci, ki govorijo in pišejo o enem zelo hitro doživijo opozorila drugih razpravljavcev ali občinstva, da so »pozabili« na drugo. Ne da bi tratili dragoceni čas za proučevanje zdaj že kar obilnega fonda knjig, člankov in razprav v slovenščini (pravzaprav na vseh ravneh: od znanstvenega pisanja do najbanalnjšega žurnalizma) na temo povezave, razlik in nasprotij v pojmovnem paru vzgoje in izobraževanja, lahko rečemo, da ta dvojica pojmov nenehno generira razlikujoče se, nasprotujoče si in ponavljajoče se diskurze tako rekoč v neskončnost. Pri tem ne gre vedno samo za »nedolžne« zdaj učene zdaj aktivistične ali prakticistične diskusije, ampak gre zelo pogosto za razhajanja, ki hitro pridobijo izrazito politične in ideološke konotacije. Čeprav v drugih jezikovnih okoljih prav tako lahko govorimo o »neskončnih« razpravljanjih o edukacijskih problematikah, pa bi najbrž lahko zatrdili, da tista razmišljanja, ki bi jih v Sloveniji videli kot razmišljanja o vzgojni problematiki in tista druga, ki bi se v »slovenskem razumevanju« nanašala na izobraževalno problematiko, veliko manj potekajo drugo *proti* drugemu, ampak potekajo veliko bolj vzporedno ter dopolnjuječe se in večinoma ne tako izrecno vzajemno izključujoče se kot pri nas. Gotovo bi bilo treba to trditev še dokazati, kar bi pomenilo primerjanje razpravljanj o vzgoji in izobraževanju v raznolikih jezikovnih, kulturnih ali družbenih okoljih in kontekstih na več ravneh. Ker pa je že na prvi pogled bolj ekonomično sprejeti kontingentno trditev kot to trditev preveč podrobno utemeljevati, se lahko zadovoljimo s tem, da ta trditev (ki bi ji gotovo pritrdilo mnogo poznavalcev pedagoškega in družboslovnega področja) označuje možni vzrok omenjene razlike.

EKSKURZ

Opomba k pojmu vzgoje na koncu dobe humanizma

Tisti, ki bi vedel za odgovor na vprašanje o tem kdo da je pravi (najboljši, zgledni, idealni...) vzgojitelj, bi vedel veliko preveč. Če bi poleg tega vedel še to kako je mogoče s pravo (najboljšo, zgledno, idealno...) vzgojo proizvesti take najodličnejše vzgojitelje v dovolj velikem številu, da bi vso mladino oblikovali v skladu z etičnimi in drugimi ideali, kakršni naj bi vodili vzgojiteljsko delo, potem bi naš vedež poznal formulo za družbo, ki bi jo sam imenoval idealna, tisti pa, ki bi jo opazovali od zunaj, bi jo imenovali totalitarna. Sem in tja v zgodovini so se projekti uresničevanja totalitarne družbe tudi vsaj začasno posrečili in dokler so obstajali in napredovali, so bili množično dojeti kot najboljše družbe v dosednji zgodovini. K temu, da je večina državljanov takih družb vsaj za daljše ali krajše obdobje videla svoje totalitarne sisteme, v kakršnih so živeli, kot najboljše v vsem času in prostoru, so kajpak bistveno prispevali prav vzgojitelji. Glede na trajanje nacifašizma, stalinizma in številnih drugih inčic, ki so včasih bile malo manj »trde«, so pa vseeno sledile podobnim načelom, lahko rečemo, da so ti režimi uspevali »vzgojiti vzgojitelje«, ki so tudi za več generacij prispevali k ohranjanju režima. Če potem pomislimo, kaj je vendarle zamajalo te režime obdobja modernizma, hitro lahko ugotovimo, da se jim je poleg vseh drugih zgodovinskih »objektivnih« okoliščin na koncu morala ponesrečiti tudi vzgoja; ali drugače: zadnja generacija v totalitarnem režimu se je uprla svojim vzgojiteljem!

Iz pravkar zapisanega je torej razvidno, da je vzgoja lahko zelo nevarno sredstvo v rokah političnega gospostva. V takem okviru je njeno poglavitno sredstvo indoktrinacija. Seveda to lahko rečemo z gledišča, ki je (upajmo) zunaj totalitarnega sistema in tudi terminologija izhaja iz zakladnice kritičnega mišljenja. Če preučimo utemeljitve, ki so jih za vzgojitelje izdelovali vodilni pedagogi totalitarnih (ali denimo nedemokratičnih) družb, lahko izčitamo same »dobre namene in plemenite cilje«. Pravzaprav so se vsi totalitarni režimi namenjali vzgojiti (proizvesti) »novega človeka« in so s tem, faoucaultovsko rečeno, dokončali obdobje humanizma tako, da so z uresničitvijo njegovih idealov povsem izpraznili njihovo vsebino. Že zato moramo biti pozorni, kadar kaka pedagogika navaja za svoj cilj kakršenkoli ideal (abstraktnega) »človeka«. Zgodovinske izkušnje bi morale zadoščati za to, da bi resneje vzeli nauk o tem, da »človeka« ni mogoče vzgojiti (izdelati) po kakršnikoli podobi, viziji, ideji... Kar lahko nastane, je nekaj zgrešenega, kar, denimo, odlično ilustrira roman Mary Shelley o Frankensteinu.

Ali to pomeni, da je že sam pojem vzgoje zgrešen in bi ga morali povsem pozabiti? Seveda ne! Če tu pustimo ob strani, da je sama beseda »vzgoja« v ločenosti od »izobraževanja« pretežno slovanska posebnost, vse povedano pomeni, da je pri opredeljevanju nalog vzgoje treba ohraniti zmernost. Posebno vprašanje v tem okviru so različne ekskluzivistične pedagoške doktrine ali različne vzgojiteljske prakse, ki pač legalno soobstajajo v vseh demokracijah. Sodobne demokratične družbe, ki se združujejo v Svetu Evrope, so nauke o omejenih možnostih vzgoje doumele kot refleksivni moment, ki ga vključujejo v samo razumevanje demokratične

vzgoje.³⁸ To se pravi, da je vzgoja v demokratični družbi nujno podvržena načelom pluralnosti, kar pomeni, da ni enega samega splošno veljavnega in »edino dobrega« pojma vzgoje ter potemtakem tudi ne merodajnega lika vzgojitelja. Če pogledamo listine Sveta Evrope, se pokaže, da je mogoče formulirati neki minimalni nabor vrednot, ki predvsem utemeljujejo pluralizem, torej strpnost do »drugih in drugačnih«. Pri tem pa ni mogoče prezreti, da te listine terjajo od vzgojitelja inventivnost, odprtost in dialoškost. Demokratična vzgoja ima potemtakem precej ohlapno definirane cilje, a je zato s koncepti v okviru pojma strpnosti bolj osredotočena na sam vzgojni proces. Šolske kronike v demokratičnih državah govorijo o mnogih učiteljih, ki uspejo posredovati učencem demokratične vrednote (strpnost, solidarnost, aktiven odnos do družbenih vprašanj itn.). Toda upošteva je množično vzgojo, kakršno imamo zdaj, pa še izvenšolske vplive na učence, je nemogoče pričakovati, da bodo vsi učitelji najboljši možni vzgojitelji. Nekateri med njimi bodo mogoče lahko tudi »slabi« vzgojitelji, pa naj upoštevajo katerekoli doktrine ali naj uporabljajo najuspešnejše preizkušene metode. Vendar glede na zapisano na začetku tega zapisa, so tudi ti »slabi vzgojitelji« v demokratični družbi »boljši« od najboljših v totalitarnih družbah.

Cenzura morale

Po večletnem proučevanju pedagoških besedil in mnogih pogovorih s poznavalci tega področja, včasih tudi po polemičnih soočenjih s strastnimi zagovorniki ene ali druge plati edukacije, sem končno ugotovil, da je treba vsaj začeti iskati razlago bolj na površini kot v kdo ve kakšnih koncepcijah o posebnostih različnih kultur ali celo v čem tako očitno skonstruiranem in nedokazljivem kot je projekcija nacionalnega značaja. Torej je treba pogledati terminologijo in njen pomen. Vzgojo in izobraževanje, kot vemo, v večini prevladujočih jezikov (torej v romanskih jezikih in v angleščini³⁹) poimenujejo z eno samo besedo z latinskim korenem, ki jo pri nas poznamo kot tujko »edukacija«. Toda, ali to pomeni, da so po svetu, kjer velja ta terminologija, kratkomalo rešeni vseh problemov, s katerimi se trapimo v Sloveniji, ko si kar naprej dopovedujemo, kako da je izobraževanje brez vzgoje nekaj pomanjkljivega ali, kako da je vzgoja brez izobraževanja nekaj nepojmljivega in nemogočega!? Gotovo

38 Seveda je pri tem treba upoštevati vrsto pridržkov, saj je v Svetu Evrope kar nekaj članic, ki bi jim lahko očitali kršenje dogovorjenih standardov človekovih pravic, standardov demokratične vzgoje, ipd., vendar ostajajo članice – np. Rusija – spričo svoje politične in gospodarske pomembnosti (!).

39 Nemškega jezikovnega in kulturnega okolja v pogledu, ki nas tu zanima ni mogoče izenačiti z romanskim in angleškim, saj je polje križanja pomenov vzgojnoizobraževalnih pojmov v tem okolju spet specifično in še posebej zadeva slovensko pedagoško tradicijo, ki jo po svoje odseva tudi semantika ključnih terminov tega polja. Ker bi nas razpravljanje o podrobnostih utegnilo preveč oddaljiti od samega problema našega razpravljanja, se lahko zadovoljimo z ugotovitvijo, da tudi v nemški kulturi razmejevanje pomenov pojmov vzgoje in izobraževanja ni povsem primerljivo s slovenskim (ali tudi širše slovanskim), čeprav pa bi bilo mogoče razpravljati o razlikah, ki jih mnogi pisci, npr. z angleškega področja, prepoznavajo s tem, da citatno uporabljajo besedo »Bildung« kot oznako običajno zaželenega rezultata procesa edukacije, ki ga v angleščini ali francoščini ni mogoče jasno izraziti.

ne! Razlika se izreka drugače. V danem primeru, ko gre na naši strani za »vzgojo« nasploh, bi se v Franciji ali v Angliji hitro sporazumeli, da gre za »moralno edukacijo«. Že površni pogled na tovrstno literaturo v Sloveniji pokaže, da je bila moralna vzgoja resno vzeta predvsem v 19. stoletju v nekaterih Slomškovih zapisih, kasneje jo najdemo v nekaterih pretežno poljudnih prevodnih publikacijah, sicer pa je, z izjemo Makarovičeve »Vzgoje za samoupravljanje« (Makarovič, 1975), v izvirnih objavljenih delih obravnavana bolj postransko ali pa je komaj kje omenjena, še največ obravnava moralne vzgoje pa najdemo v neobjavljenih diplomskih delih. Ena izmed izjem je delo Janeza Justina, ki izpostavlja vzgojnoizobraževalno problemsko polje v pojmovnem trikotniku etike, družbe in države ter pri tem obdela še vedno aktualno Kohlbergovo teorijo moralnih stopenj. (Justin, 1997) Če pa beremo številna besedila, ki na mnogo načinov govorijo o vzgoji, se vedno znova lahko prepričamo, da slovenski avtorji, ki veliko pišejo, denimo, o etiki, vrednotah, vzgoji značaja⁴⁰ ipd., pravzaprav pišejo o problematiki moralne vzgoje, ne da bi to odprto priznali. Pri tem se zastavi vprašanje zakaj mnogi pisci, ki se ukvarjajo s problemi vzgoje, raje govorijo o »etiki« namesto o morali in o »etični vzgoji« namesto o moralni vzgoji? Jasno je, da v pedagoški praksi, še posebej v osnovni šoli, sicer nemara celo izvedljivo poučevanje etike kot filozofske discipline, najbrž ne bi imelo niti posebnega učinka niti funkcije, saj njenih problemov brez podlage v razumevanju zelo kompleksnih problematik filozofije, najbrž ne bi mogli zares učinkovito poučevati. Če ob tem pomislimo koliko je iz različnih opredelitev etike v zgodovini filozofije zrastle še modernih etik različnih področij znanosti in poklicev, da ne govorimo o ne prav enostavnem problemu presečišč med etičnimi nauki in verskimi doktrinami, nam je lahko jasno, da je poučevanje etike v splošnem kurikulumu nekaj nemogočega in konec koncev nepotrebne.

Drugače pa je z moralno, ki je, na splošno rečeno, predmet etike kot teorije praktičnega interpersonalnega in družbenega delovanja ljudi. Zakaj se torej pretežno ne pogovarjamo o moralni vzgoji, ki je nasploh ena najbolj obravnavanih tem na področju edukacije, in ki se je po kulturno primerljivih deželah udeležuje tudi širša javnost? Kot smo videli, se o tem pogovarjamo, ampak se pogovarjamo bodisi predvsem o vzgoji nasploh brez pridevnika bodisi o »etični vzgoji«.⁴¹ Morala je potemtakem potlačena. Končno torej lahko ugotovimo, da gre pri taki rabi pojma vzgoje za retorično

⁴⁰ Zakaj so v nekdanih socialističnih deželah kmalu po koncu enopartijskega sistema na področju šolstva z veliko zavzetostjo poudarjali »etiko« in uvajanje »etike« v kurikulum, bi lahko bilo zanimivo raziskovalno vprašanje, ki bi moralo upoštevati ideološki kontekst. V Sloveniji je bilo na področju vzgoje in izobraževanja govorjenje o »etiki«, ki pravzaprav precej razvidno nadomešča in zamegljuje termin morale, zelo opazno, kar po svoje odraža tudi učbenik Etika in družba; začetno poimenovanje eksperimentalnega priročnika za pouk državljanske vzgoje vztraja še kar naprej tudi v poznejših aprobiranih učbenikih, med učenci pa je pogovorno uveljavljen naziv za predmet kratkomalo »etika«.

⁴¹ V izogib nesporazumu: seveda je pojem vzgoje, kolikor ga je mogoče definirati, lahko širši kot je pojem moralne vzgoje; vendar pa bi pregled različnih besedil, ki govorijo o vzgoji pokazal, da se avtorji konec koncev najbolj ukvarjajo s problemom vcepljanja morale v glave učencev.

pomagalo, ki govorce – še zlasti vnete zagovornike primata vzgoje – odreši pred ugovori, ki bi signalizirali nedorečenost in druge težave, ki se pojavijo takoj, ko stopimo na območje pojma morale.⁴² Če pustimo ob strani zahtevno vprašanje o morebitnih »globljih« vzrokih za izogibanje razpravljanju o poučevanju morale (moralni vzgoji), bi lahko ugotovili, da gre za izogibanje potencialno kontroverznemu razpravljanju, kajti pojma morale ni mogoče nikoli povsem natančno opredeliti; vprašanja v zvezi z moralo so nenehno predmet simbolnih družbenih spopadov, da niti ne govorimo o tem, da se je tu težko izogniti dejavniku religije kot viru zapisanih in nenapisanih moralnih kodeksov. Če pa raje rečemo »etika« namesto »moralna«, se gibljemo v območju navidežno konsenzualnega splošnega spoštovanja temeljnih vrednot, ki jim v vzgoji in izobraževanju zastavimo zahtevno nalogo, da se infiltrirajo v duševnost učencev in tako proizvedejo »etičnega človeka«. Seveda tak koncept moralne vzgoje, ki ni tako poimenovana in kakršnokoli že izvajanje nekoliko »nadzemske« etične vzgoje, ne proizvedeta nič drugega kot polje neskončnih razprav, ki ugotavljajo nezadostnost in spodletelost vzgoje ter veliko pogrošne deontologije, s pomočjo katere z različnih političnih pozicij poteka javno zaničevanje šole in nepriznavanje truda učiteljev na tem področju. Ne, da bi si predstavljal, da je problematiko, ki je tako uporabna kot limanica za politizacijo vprašanj šolstva, sploh mogoče dokončno razrešiti, pa iz do tu zapisanega izhaja, da je »strokovna« nedorečenost glede moralne vzgoje vsaj eden izmed virov in razlogov težav pri uveljavljanju kakršnekoli *vzgojne prakse*. Glede na to je torej treba jasno spregovoriti o moralni vzgoji in s tem tudi o njeni vlogi v pluralni družbi, v kateri naj bi bila avtonomija posameznika temeljna vrednota.

Durkheimova paradigma republikanske moralne vzgoje

Čeprav je o avtonomiji posameznika (ki jo je Kant s svojo racionalno etiko vgradil v temelje zahodne kulture) zlasti v novoveški filozofiji, posledično pa tudi v vrsti drugih družboslovnih in humanističnih ved, bilo veliko napisanega, pa je treba poudariti, da je vse do danes ta kategorija ostala bolj problem kot pa, da bi bila neko nedotakljivo uresničeno dejstvo. Ta kategorija, ki jo je artikulirala filozofija, se je na presečišču med sociologijo in politiko že v začetkih modernizma v vsej svoji problematičnosti izkazala ravno na vzgojnoizobraževalnem področju.

⁴² Eden od primerov, na katerem bi bilo mogoče dokazati našo trditev, je bil članek v sobotni prilogi čaopisa Delo, v katerem avtor, povzemajoč pogovore z reprezentanti različnih pedagoških nazorov, na široko piše o vzgoji, pri čemer pa pojem »moralne vzgoje« sploh ni omenjen. Da je večidel šlo prav za to, bi seveda lahko brez težav pokazali. (Čakš, 2007: 14 – 15).

»Status posameznika je bistveni vozel spraševanja: označen z vezjo na družbo, ki ga oblikuje v njegovi družbeni naravi, je posameznik dvojno zasnovan kot oseba še preden se iztrga skupinam in tradicijam, v katerih osvaja svojo avtonomijo. V tem pogledu vzgojo in izobraževanje tvori skup napetosti med navezanostjo in iztrganostjo, povzročeno z moralnim in političnim projektom splošne emancipacije posameznika. Pedagoška misel v novem reflektivnem okviru sociologije postane sama v sebi problematična in republikansko mišljenje vzgoje in izobraževanja ustvari uzaveščenje ter povnanjenje protislovij, ki drugače oblikujejo razveljavitvene antinomije«. (Dubreucq. 2004 : 216)

Ta navedek pravzaprav označuje kritično točko v razvoju sociologije in opredeljuje prispevke Emila Durkheima, ki nam – poleg seveda svojega neizbrisnega prispevka na področju sociologije – v današnji perspektivi predlaga še vedno aktualno paradigmo republikanske laične vzgoje, katere najizrecnejša artikulacija je prav njegova ideja moralne vzgoje. Če bi hoteli podrobneje razložiti in utemeljiti njegove opredelitve, bi se seveda morali vsaj okvirno seznaniti z njegovimi sociološkimi koncepti, česar tu ne bomo mogli zadostno postoriti. Pa vendar naj omenimo, da je Durkheim v času, ko so v Franciji uzakonili laično šolo, izdelal sociološki pogled na nastajajočo družbo, za katero se je kasneje uveljavilo poimenovanje »sekularna družba«. Problematika morale se za Durkheima izostri ravno na prehodu iz prevladujoče religiozne v vse bolj sekularno ali v francoskem primeru specifično laično družbo. V predavanjih o moralni vzgoji v letu 1902/03 na Sorbonni⁴³ je Durkheim nemara postavil paradigmo tovrstne vzgoje vsaj za Zahodno Evropo, pri čemer je v obrisih že nekoliko anticipiral tisto, kar se je mnogo pozneje in na sledi antropologije Levi-Straussa izreklo v postkolonialni teoriji. V uvodu k predavanjem je Durkheim namreč opozoril na »zgodovinsko zmoto«, češ da primitivna ljudstva nimajo morale, saj po njegovem ni ljudstva, ki ne bi poznalo morale. Kar pa naj bi to moralo, za razliko od »naše« bolj označevalo, je to, da je »bistveno religiozna«. V okviru take morale so bolj kot dolžnosti človeka nasproti človeku, pomembne tiste dolžnosti, ki jih ima posameznik nasproti njegovim bogovom. Za razliko od te, pa se »človeška morala zvaža na manjše število načel, katerih kršitev je samo šibko kaznovana. Ta načela so samo na začetku morale«. (Durkheim. 1992: 11) Glede na to, da se je Durkheim intenzivno ukvarjal ne samo z opazovanjem družbe, ampak ga je v reflektivnem pogledu zanimalo tudi nastajanje družbenih vezi, ki vzdržujejo skupnost, je za šolo predvidel temeljno vlogo pri poučevanju morale. Že kakšnih sedem let pred omenjenimi predavanji je Durkheim ugotovil določeno prisilo, ki jo pomenita vzgoja in izobraževanje: »Ko opazujemo dejstva takšna kot so in kakršna so vedno bila, uvidimo kako vsa vzgoja in izobraževanje sestojita iz neneh-

⁴³ Ta predavanja so bila objavljena posthumno šele l. 1925. Če lahko verjamemo uvodničarju Paulu Fauconnetu, je besedilo predavanj Durkheim sam pripravil za objavo in je izvirno besedilo po opravljenih predavanjih precej dodelal.

nega prizadevanja vsiliti otroku načine videnja, občutenja in delovanja, do katerih sam ne bi prišel spontano«. (Durkheim. 1997: 7) Če v zelo strnjeni obliki povzamemo Durkheimovo elaboracijo, je razvidno, da gre pravzaprav za neizbežno »prisilo«, če naj se moderna skupnost sploh reproducira. Skozi Durkheimova očala torej lahko uzremo izrazito konstitutivno vlogo šole za družbo, pri čemer pa se seveda odpre vrsta že omenjenih problemov v zvezi z avtonomijo posameznika in njegovo družbenostjo. Po Durkheimu moralo sestavlja sistem določenih pravil, ki imperativno opredeljujejo posameznikovo obnašanje. Zunanja avtoriteta, ki jo pomeni instanca morale, za Durkheima ni bila tako problematična kot se je izkazala v mnogih polemikah po vsem svetu v obdobju po drugi svetovni vojni, še posebej izrazito pa v času po dogajanjih v šestdesetih letih dvajsetega stoletja, ko je šolstvo razvidno postalo osrednja institucija postindustrijske družbe.

V začetku 20. stoletja se enemu od najpomembnejših sociologov vseh časov ta problem ni zdel tako akuten, čeprav pa ne moremo trditi, da problema sploh ni videl. Človekova dejanja preraščajo individualne interese z upoštevanjem kolektivnih interesov. Če še naprej strnemo Durkheimova izvajanja, in nekoliko tvegamo neizbežno poenostavljanje, iz njegove zastavitve izhaja, da moralna vzgoja otroka vpelje v različne dolžnosti in razvije njegove moralne vrline. Otroci naj bi se tako vse bolj naučili omejevati se v svojih željah. S tem, ko se naučijo spoštovati pravila, uvidijo pomembnost družbene organiziranosti. Prav to, da otroci vstopajo v družbene povezave, jih naredi za avtonomne. Ob sklicevanju na Kanta Durkheim opozori na to, da avtonomija volje nima nič opraviti z naravnimi zakoni. Za Durkheima je potemtakem avtonomija posameznika vpisana, če lahko tako rečemo, v sam moralni kod, saj naj bi danes (namreč na začetku 20. stoletja)

»(...) vsaj teoretično priznavali, da nam nikoli, v nobenem primeru, nek determinirani način mišljenja ne sme biti obvezujoče vsiljen, pa četudi v imenu moralne avtoritete. To ni samo pravilo logike, ampak morale, da naš razum ne sme sprejeti za resnično nič drugega kot tisto, kar je spontano prepoznal kot takšno«. (Durkheim, 1992: 78)

S prakticiranjem avtonomne volje se razvije splošna zmožnost za moralnost, ki naredi otroka za moralno bitje. Če bi hoteli še bolj v celoti prikazati Durkheimovo teorijo vzgoje in izobraževanja, bi seveda morali upoštevati še njegove poglede na intelektualno vzgojo ali, kot bi rekli v Sloveniji, na izobraževanje. Naj bo kakorkoli že: iz povedanega jasno izhaja, da pri Durkheimu najdemo paradigmo moralne vzgoje, ki iz Kantove sugestije razvije uporabno etiko, iz te pa nadalje oblikuje laično moralno vzgojo. Lahko bi rekli, da se Durkheim podpiše pod ideal avtonomne osebnosti v tem smislu, da sprejemajoč Kantov moralni zakon, stavi na posameznika, ne samo kot na nekoga, ki se podreja morali, ampak kot na nekoga, ki ima zmožnost sam tvoriti

moralo, torej moralna pravila. Če naj namreč posameznik vedno deluje tako, da svoja dejanja reflektira v tem smislu, da jih izvaja samo v primeru splošne sprejemljivosti načela, na podlagi katerega jih izvaja, je jasno, da je potencialno posameznik kreator moralnih pravil. V taki izreki, v naši variaciji Kantovega kategoričnega imperativa, se to lahko zdi abstraktno, vendar pa prav ta abstraktnost, ki naj bi jo učenci dojemali v procesih moralne vzgoje, pomeni uporabnost moralne zapovedi v množici konkretnih, edinstvenih in morda tudi neponovljivih družbenih situacij. Če lahko rečemo, da Durkheim s svojo koncepcijo moralne vzgoje sicer ni rešil vseh verjetno tako ali tako nerešljivih dilem, pa je gotovo, da je formuliral paradigmo moralne vzgoje, ki je ni mogoče razglašati za zastarelo. Durkheimov prispevek pa ni zastarel tudi zato, ker v svoji kantovsko obarvani rešitvi problema moralne vzgoje, ki si postavlja za cilj vzgojiti avtonomnega posameznika, povnanja isti spekulativno nerešljivi problem, ki se vedno znova postavlja v podobno usmerjenih teorijah in v iskanjih, ki skušajo najti praktična pedagoška sredstva za udejanjenje koncepta. Na ravni prakse v demokratični pluralni družbi se namreč postavi množica vprašanj, kot npr., kateri moralni kodeks je lahko konsenzualno sprejet v vseh strukturah družbe ali vsaj npr. v parlamentu, kako moralno vzgajati, ne da bi indoktrinirali in končno se, četudi uspe rešiti ti dve vprašanji, postavi še vprašanje o tem kaj nam jamči, da bodo učenci privzgojevano jim moralo sprejeli tako, da se bodo po njej ravnali v praktičnem življenju? Na povsem teoretski ravni teh vprašanj, ki odpirajo pot številnim paradoksom, ni mogoče končno veljavno rešiti. Durkheimova zamisel moralne vzgoje potemtakem predstavlja koncepcijo, ki pomeni težko presegljivo teorijo za dolgo obdobje meščanske kulture. V okvir, ki ga je artikuliral Durkheim, pa se je v vsem 20. stoletju vpisalo veliko podrobnejših elaboracij problematike in kurikularnih shem za praktično uporabo. Verjetno ne pretiravamo, če rečemo, da se taki tehtni prispevki k teorijam morale, kakršne sta prispevala Piaget in Kohlberg, vpisujejo v obrazec, ki ga je zasnoval Durkheim.

Kako uspeti v moralni vzgoji?

Preden preidemo k obravnavi še ne postavljenih vprašanj, ki so bila začetni razlog za ta del našega razmišljanja, še omenimo, da je bil Durkheim znan tudi po svoji univerzalistični koncepciji, saj je v svojem postavljanju moralne vzgoje predvidel stapljanje patriotizma in kozmopolitizma. Za razliko od poprejšnjih in abstraktnejših idej nekaterih nemških idealističnih filozofov, je Durkheim kategorije nacije, patriotizma in humanističnega univerzalizma umestil v konkretnejši sociološki in kajpak tudi pedagoški okvir. To pomeni, da je njegova paradigma moralne vzgoje zanimiva tudi danes še v eni razsežnosti, ki je predmet nepreštevne števila razprav v novejšem času. Problematika moralne vzgoje se je namreč v zadnjem obdobju, še posebej pa po padcu berlinskega zidu, prepletla in povezala s problematiko državljanske vzgoje. Le-ta pa

je danes vsepovsod zadolžena za odgovore na izzive globalizma, multikulturalizma in interkulturalnosti, pri čemer se kot osrednje vprašanje postavlja problem ohranjanja in razvijanja sistema predstavniške liberalne demokracije. Ta vzgoja je danes (mimo tega, da je označuje polje obsežne in hkrati zelo polarizirane diskusije v akademskih krogih, ki se ukvarjajo z edukacijskimi vedami) predmet velikega interesa mednarodnih organizacij (zlasti Sveta Evrope in Unesca), množice nevladnih organizacij in družbenih gibanj, da niti ne govorimo o mnogih civilnodružbenih pojavih na lokalnih ravneh.

Izmed mnogih publikacij, ki se skušajo spopasti s tematiko moralne vzgoje, pri čemer izhajajo iz znanih teoretskih okvirov, upoštevajo izhodišča ter platforme politik na različnih ravneh in končno skušajo izdelati nasvete ter pomagala za učitelje, smo, ker gre za dober primer razgrnitve problematike, izbrali zbornik, ki sta ga uredila *Veugeliers in Oser* (2003). Zbornik namreč obravnava tematiko, ki je predmet živahnih razprav v mednarodnih razsežnostih na praktično vseh zamisljivih ravneh: od ravni zapletenih in zahtevnih refleksij v filozofiji edukacije do mnogih vsakdanjih razpravljanj v različnih krogih skupin, ki imajo kaj besede v svoji lokalni šoli. Ne glede na to koliko to pomeni, da so vprašanja morale, ki so v debatah pogosto izražena z razmišljanji o vrednotah, zelo kompleksna, in da so neizbežno označena s tem širokim interesom, je očitno, da gre za poskus odgovarjanja na potrebo po sistematičnih in specializiranih obravnavah in izvirnih konceptualnih razvitjih. Učitelji in starši, upravljavci in politiki se zelo zanimajo za učinke izobraževanja v moralnem pogledu. Seveda bi lahko rekli, da je vedno bilo tako. Toda obstajajo prepričljivi argumenti, da je v novih kompleksnostih postmoderne demokracije v globalnem svetu odprtih veliko vprašanj, na katera bi kazalo na novo odgovarjati, opirajoč se na številne preboje v epistemoloških in kognitivnih vedah. Gotovo pa še vedno ni zastarel tudi nekoliko bolj »tradicionalni« pristop k takšnim temam kot je npr. analiza pojmov in protislovij v okviru etike kot filozofske discipline. Nedvomno mnogi moralni vidiki zadevajo učitelje, ki se srečujejo z vrsto dilem pri svojem delu z učenci in v svojih razmerjih s socialnimi partnerji (od staršev do upravljavcev), ki zelo pozorno sledijo njihovim dejavnostim v šoli.

Devet poglavij v zborniku ni samo devet dobro osredotočenih in pretežno strokovno sprejemljivih prispevkov k razpravi o moralnih vprašanjih in demokraciji, ampak tudi prinaša veliko zamisli in sugestij za udeležence v procesih vzgoje in izobraževanja. F. Oser v zapisu *Learning from morality* zatrjuje, da je trditev »dobro poraja dobro« vsaj delno napačna. Po njegovem je dobro mogoče spoznati v luči njegovega nasprotja: slabega (zla). Oserjev pojem »negativne moralnosti« je v tem smislu spodbuden za nadaljnje razmišljanje. V tem kontekstu je zanimivo in za prakso relevantno vprašanje o tem ali je prezentacija negativne morale (denimo s primeri iz književnosti ali, denimo, s filmi o koncentracijskih taboriščih) enaka neposredni izkušnji nemoralnega dejanja? S praktičnega vidika se poučevanje s pomočjo »negativne morale« zaplete v mejnih primerih, ki jih lahko v različnih moralnih kodeksih različno dojemajo. Sam avtor tudi na podlagi dveh preizkusov koncepta sklene, da je negativna morala najbolj običajni,

ne pa edini vir morale, pa tudi, da nas vednost o negativni morali ne obvaruje pred ponovitvijo moralnih napak. (Veugelers... 2003: 39). Skupina avtorjev (Narvaez, Endicott in Bock) predlaga etični ekspertni model (ETHEX), ki pomeni poskus odgovora na vrsto potreb od razvoja moralnih veščin do vzgoje značaja. Tako kot na vrsti drugih področij v pedagoškem delu gre za precej podrobno razdelan model, ki ga je mogoče prakticirati in se s tem obvarovati pred »odvečnimi« vprašanji, ki zbuja dvom v uspeh moralne vzgoje pri manj definiranih pristopih, ki denimo, stavijo na intuitivne uvide in na spontanost v komunikaciji. Model ETHEX izhaja iz štirih izhodišč: »(1) skupno razumevanje tega kaj pomeni biti dober; (2) dognanja družboslovja o tem kaj ljudem pomaga uspevati; (3) konsenz med voditelji po svetu o nujnih značilnostih državljanov v 21. stoletju; (4) najnoveše znanje o tem kako se ljudje česa naučijo.« (Veugelers... 2003: 44) Od tu naprej se »model«, ki mu sicer moramo priznati izvedljivost pod pogojem, da se izvajalec dobro izuri, izredno razveja. Vprašanje, ki si ga avtor ne postavi in nanj tudi ne odgovori, pa je, koliko je pouk na podlagi tega modela uspešnejši od siceršnje manj sistematične in manj podrobno opredeljene moralne vzgoje? Ni dvoma, da je večno vprašanje moralne vzgoje tudi vprašanje učitelja in na to skuša odgovoriti K. Tirri z analizo pojma integritete učitelja, ki jo skuša definirati kot psihološko in etično celostnost. T. Bergen pa skuša odgovoriti na vprašanje o učitelju s konceptom »novega profesionalizma« učiteljev, ki ga avtor nasloni na »model predanosti« (*commitment model*) in predpostavlja, da bi »poučevanje treba jemati kot moralno dejavnost« (Veugelers... 2003: 88). C. A. Klaassen se sprašuje o razlikah med učitelji, starši in pripravniki za učitelje. To tematiko obravnava v empirični študiji, ki da nekaj presenetljivih rezultatov: npr., da se pri testu izkažejo za bolj »moralno kvalificirane« učitelji laičnih kot konfesionalnih (v tem primeru protestantskih) šol ali, da je določena stopnja konformizma pogoj za samostojnost. S. Nodie Oja vidi veliko koristi v udeležbi učiteljev v akcijskem raziskovanju glede na njihov moralni, konceptualni in medosebni razvoj. W. Althof pogleda z deweyskega gledišča »program pravična skupnost«. Pri tem kaže pripomniti – naj to ne bo razumljeno cinično –, da imajo učitelji res kar precej izbire, kar zadeva napotke, programe, modele in nasvete za moralno vzgojo. Trije raziskovalci (M. R. Buxarrais, M. Martinez in A. Tey) so razvili lestvico za evalvacijo moralnega razvoja učencev in opozorijo, da je na voljo računalniški program za izvajanje evalvacije »moralnega napredovanja« učencev. W. Veugelers in E. de Kat pa se na koncu v empirični študiji lotita težkih vprašanj za vodje šol o moralni vzgoji in demokratičnem načinu izobraževanja v okviru proučevanja posledic reforme nizozemskih srednjih šol (na ravni »*upper secondary school*«), ki so jih poimenovali *study house*. Šole, ki jih je zajel program reforme, so naprosili naj tudi posvetijo pozornost »moralnim ali pedagoškim nalogam vzgoje in izobraževanja«. (Veugelers... 2003: 193) Nasledki reforme niso bili, kot so ugotovili v študiji, ravno enoznačni, saj naj bi reformatorni šolam in dijakom naložili naloge, ki jih ne morejo zadostno izpeljati in tudi pritožb na model *study house* je bilo kar veliko. »Dijaki nočejo samo odgovarjati glede svojih dolžnosti, ampak hočejo tudi udeležbo pri odločanju. V več šolah so dijaki izvajali pritiske na šole, v drugih pa so brez ugovorov napredovali s svojim učenjem.

Bilo pa je tudi več šol, v katerih se je okrepil cinizem učiteljev in dijakov ali pa so ostali zatopljeni v svojo tehnično racionalnost«. (Veugeliers... 2003: 212)

Kratka predstavitev Veugeliersovega in Oserjevega zbornika (tovrstnih publikacij pa je trenutno skoraj nepreštevno veliko) je tu predvsem ilustracija kompleksnosti nalog, ki se zastavljajo v kurikulumu moralne vzgoje. Lahko bi rekli, da na splošni ravni ni posebnega spora o tem, kaj so naloge moralne in državljske vzgoje, kar razvidno povesta tudi Halstead in Pike:

»Da bi bila moralno vzgojen državljan, mora oseba (a) razumeti ključna moralna načela in njihovo pomembnost, (b) prispeti do razumevanja v procesu refleksije namesto, da bi bila indoktrinirana in (c) mora se obnašati moralno v praksi. Vloga učitelja torej v državljski in moralni vzgoji vključuje prenašanje vrednot.« (Halstead, Pike. 2006: 25)

Avtorja v tem delu nakažeta niti ne tako skriti paradoks, ki prežema moralno vzgojo, saj vsebuje zahtevo, da bi si učenci »nekako prisvojili« moralne vrednote in razvili »privrženost [tem vrednotam] v praksi«. (Halstead, Pike. 2006: 25). Kakorkoli že poimenujemo to »prisvojitve« – pri nas mnogi udeleženci debat o vzgoji zagovarjajo »ponotranjenje« vrednot – je jasno, da je moralna vzgoja v tem pogledu v zagati. Če lahko pri izobraževalnih predmetih bolj ali manj vemo kako je mogoče učence česa naučiti in tudi izmeriti učinek poučevanja, pa pri moralni vzgoji, glede na zaželeni rezultat, to praktično ni mogoče. Zgodovinske izkušnje celo kažejo, da je učinek lahko povsem nasproten od načrtovanega ali zaželenega. Z določenimi pridržki, bi v freudovski perspektivi lahko rekli, da je prav upor posameznikov ali nemara tudi kar mladih generacij proti prevladujoči morali, torej zavračanje njenih imperativov bodisi v obliki definicij dobrega bodisi v obliki prepovedi, izvir sprememb v načinih življenja, v odnosih med spoloma, v splošnem odnosu do družbenih ustanov, itn.

Šinkovec v prikazu »modela ignacijske pedagogike« označi točko, v kateri se »učenec odloči resnico vzeti za svojo in se odpre vsemu, v kar ga ta vodi. Ta proces imenujemo interiorizacija ali ponotranjenje. Učenec ponotranja vrednote in drže«. (Šinkovec. 1997: 52) Če pustimo ob strani vprašljivost pojma »ponotranjenja« in kaj vse bi ta pojem impliciral kot izraz namere po okupaciji učenčeve notranjosti, pa je očitno, da si avtor postavlja paradokšno zahtevo in se namesto razdelave problema kar »odloči« verjeti, da se »učenec odloči«... Skratka: tako v tem kot v večini drugih podobnih primerov, vključno z durkheimovsko paradigmo, se srečamo z reševanjem nerešljive zahteve, razen če ne zagovarjamo odprtega prakticiranja indoktrinacije in discipliniranja učencev. S kakšno učno strategijo je mogoče učenca pripraviti k »ponotranjenju« ravno tistih vrednot, ki naj bi ga proizvedle v moralno osebnost po

meri, ki jo postavi npr. vzgojnoizobraževalna politika?⁴⁴ Pri vsem tem pa še nismo niti načeli vseh vprašanj, ki izvirajo iz kompleksa tako imenovanega skritega kurikuluma ter vseh vprašanj, ki zadevajo razmerje šole in zunanjega vse bolj kompleksnega okolja, čigar vplivi močno relativizirajo vzgojna prizadevanja. Primer izvrstne analize ameriške evolucije potrošniške družbe in vloge šole pri tem, ki jo je izvedel Joel Spring, kaže na to, da šolstvo v številnih podrobnostih vzgojnega procesa pravzaprav »ponotranja« dominantne težnje družbenih dogajanj in seveda oblike družbene dominacije. V enem od vidikov se ta v sistemu neoliberalizma uresničuje prav z induciranjem apolitičnosti. Ena od zaključnih poant Springove analize pa je, da je izobraževanje vse bolj samo oblika potrošnje. (Spring. 2003: 185 – 188)

Če se končno vrnemo k našemu izhodišču, iz vsega navedenega izhaja, da kaže opustiti iluzijo o »proizvodnji človeka« s sredstvi vzgoje, saj gre za nemogočo nalogo, ki se izteče v nesporazume in nasprotne učinke. V kapitalistični družbi šola pač asistira procesom distribucije družbene moči in hierarhičnih položajev, pri čemer, denimo, že vsak malo bolj skeptični pubertetnik zaznava, da spoštovanje vrednote dela ni nujno recept za osvajanje vidnih družbenih vlog. Podobna nasprotja med šolsko in zunanjo realnostjo, kakor jih vidijo učenci tudi s pomočjo medijskih predstavitev realnosti v okviru »kulture narcizma« (če uporabimo zdaj že ta klasični Laschev termin), postavljajo šolo pred dilemo: ali naj izvaja moralne pridige ali naj se odpre kritični diskusiji o »ceni vrednot« in skuša dokazati, da se morala na koncu vseh koncev vendarle »izplača«!? Vzgoja in izobraževanje imata glede na vse to smisel predvsem kot polje, v katerem se odvija interakcija posameznika in vsega kompleksa družbenosti (torej kulture, tradicije, akumuliranega znanja), končni »izdelek« tega procesa pa praviloma ne ustreza projekcijam in fantazmam katerikoli upraviteljev šolstva. Glede pojma vzgoje, ki v različnih rabah predvsem prikriva namero po indoktrinaciji, saj bi naj »vzgoja« na sploh bila nekaj strokovno in znanstveno obvladljivega, bi zdaj bil že čas, da odprto in jasno spregovorimo o moralni vzgoji. V primeru takega sporazuma o temi pogovarjanja bi se bilo mogoče dogovarjati o »moralnem kodeksu«, ki bi bil v jedru moralne vzgoje. Seveda pa je v taki zastavitvi mogoče hitro prepoznati politični problem, upošteva, da je šolstvo vedno predmet oblastnih interesov, ki zaobsegajo seveda tudi kulturo in moralo. Če bi namreč odprto govorili o moralni vzgoji, bi se pogovarjali tudi o možnosti oblikovanja konsenzualnega nabora vrednot in o učno vzgojnih strategijah, metodah ter ciljih. Ko pa se odvija boj za definicijo same »vzgoje«, gre za to, da se s splošnostjo tega pojma skuša legitimirati ta ali oni partikularni mor-

⁴⁴ V postmodernem času so te politike postale po svoje tudi subtilne, saj učitelje »zaslužnijo v model svobode«. Prav na področju moralne vzgoje je opazna zahteva po poudarjenem prakticiranju avtonomije na ravni šol. Ta razširjena praksa osupljivo zrcali Deleuzovo slutnjo o vlogi svobode v »družbi kontrole«, ki naj bi se uresničevala s tem, da se individualnost (kot nekaj nedeljivega) spreminja v »dividualnost« (torej nekaj deljivega). Posameznik v tem (nastajajočem) sistemu avtonomno izbira in menjuje identitete in s tem podpira sistem dominacije, ne da bi sistem sam generiral potrebo po zatiranju. (Deleuze. 1990: 243) Da gre »samo« za filozofsko znanstveno fantastiko pa spričo lucidnosti pokojnega Deleuza ni prav lahko zatrditi.

alni kodeks proti kakemu drugemu moralnemu kodeksu. Boj za »vzgojo« nasploh je potemtakem v althusserjevskem smislu v konkretnem slovenskem kontekstu pogosto boj za ideološko prevlado, ki ji je šolstvo eno izmed sredstev implementacije včasih kar banalno prozorne dominacije.

Vzgoja pogleda

V Franciji sta 14. decembra 2000 takratna ministrica za kulturo in komunikacijo Catherine Tasca ter takratni minister za vzgojo in izobraževanje Jack Lang objavila načrt »film v šoli« (*Cinéma à l'école*).⁴⁵ Načrt se je vpisal v širši okvir razvijanja umetnostne in kulturne vzgoje v otroških vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. V petletnem obdobju naj bi potemtakem v francoskem šolstvu pripravili nove programe te vzgoje, prenovili naj bi srednješolske programe, opravili naj bi posebna izobraževanja učiteljev in vzpostavili partnerska razmerja med svetom umetnosti ter svetom vzgoje in izobraževanja. Izvajanje načrta se je začelo leta 2001, pri čemer sta oba ministra – kot je razvidno iz različnih sporočil za javnost – poudarila, da se glede umetnostne in kulturne vzgoje načrt naslanja na dotedanje izkušnje in pravzaprav zagotavlja kontinuiteto tovrstnega izobraževanja. Cilj načrta »film v šoli« je bil formuliran dokaj enostavno kot posredovanje osnovne kulture filma kot umetnosti. Do tega »enostavnega« cilja pa vodi epistemološko, pedagoško in organizacijsko dokaj podrobno premišljena in elaborirana vzgojnoizobraževalna dejavnost. Med drugim je kajpak takoj opazna poudarjena raba digitalne tehnologije. Če ne naštevamo veliko zanimivih podrobnosti, je opazno, da je hrbtenica celotnega fleksibilno zastavljenega načrta, serija posebnih DVD diskov, ki pa so zasnovani na način »multiplih horizontov«. To pomeni, da so posamezni diski, ki naj bi jih uporabljali tudi v povezavi z obiski kinematografov, narejeni predvsem tako, da bodo različni aspekti prišli v poštev na različnih stopnjah izobraževanja. Filmi na DVD naj bi ne bili takoimenovani otroški filmi, ampak naj bi posredovali najvišjo in najuniverzalnejšo idejo o filmu. Hkrati so ti »učni pripomočki« (kot bi jim nemara rekli v slovenski pedagoški latovščini) uporabni tudi za bolj klasične vidike vzgoje in izobraževanja kot so pouk jezikov, ustno izražanje in spoznavanje drugih civilizacij. V drugi razsežnosti posamezni DVD diski posredujejo jrazlage »filma kot jezika«. S pomočjo ilustracij torej pojasnjujejo pojme kot so plan, zorni kot itn. V tretji razsežnosti pa – kot si lahko mislimo – so učenci »zahvaljujoč novim sredstvom digitalne produkcije, mini DV kameri in preprostim programom računalniške montaže«, seznanjeni s prakso izdelave avdiovizualnih proizvodov. K temu je treba prišteti še vrsto drugih vidikov kot npr. serijo knjižic v sodelovanju s *Cahiers du cinéma*, ki naj bi v sintetičnih študijah vzgajale gledalčev pogled, posebne pripomočke za učitelje itn.

⁴⁵ Vir informacij o načrtu »Film v šoli« in o njegovem uvajanju so kajpak internetne strani francoskega Ministrstva za vzgojo in izobraževanje: <http://www.education.gouv.fr/>

Realnost filma

Tu nimamo namena podrobneje poročati o dogajanjih na področju filmske vzgoje v francoskem šolskem sistemu, kjer je vedno bilo tovrstni vzgoji posvečeno veliko več pozornosti kot v večini drugih držav. Prenova te vzgoje v okviru vse »umetnostne in kulturne vzgoje«⁴⁶ signalizira vrsto pomembnih vprašanj in ugotovitev, ki označujejo odločilno vlogo filma (in vseh njegovih nadaljevanj ter tehnoloških premen na področju proizvodnje avdiovizualnega) za konstitucijo družbenosti – če se izrazimo zelo na splošno. Francoska država je med tistimi redkimi, ki to jemljejo dokaj resno, predvsem pa se odlikuje s pristopom k problematiki tovrstne vzgoje, ki ni predvsem utilitaren. Vsekakor je gotovo, da je tovrstna državna pozornost za film vzniknila iz dejanskosti, v kateri sta film kot tak in njegov strukturno determinantni položaj v reprodukciji simbolnega univerzuma industrijskih in postindustrijskih družb neizogibno postala »vzgojnoizobraževalna vsebina«. Pojem »dejanskosti« je v tej zvezi kajpak treba jemati predvsem kot oznako prostora, v katerem pač figurirajo simbolno opredeljena *družbena razmerja/razmerja družbenosti*. V tem smislu torej govorimo o »dejanskosti« kot o predpostavljenem okviru, kot o hipostazirani »zunajsubjektivnosti«, kjer se odigravajo: vzpostavljanje realnosti preko simbolnih posredovanj, dejavnost prepoznavanja realnosti, spregledovanja konstitucije realnega..., pri čemer je vse to skupaj v seštevku pravzaprav realnost – kakor se postavlja nasproti fikciji. Govorimo seveda o dialektiki, ki jo je filozofija s svojimi spoznavnimi teorijami praviloma zaključevala z odprtimi vprašanji ali z wittgensteinovsko samoomejitvijo, freudovska psihoanaliza pa ji je v strukturalni dešifraciji nemara dokončno oporekla trdnost v iluzorični samogotovi postavljenosti subjekta, ki samega sebe vidi kot objekt. Za kaj gre v tem pogledu, Julija Kristeva dovolj razvidno pojasnjuje v razlagi Freudovih pogledov na jezik: »Freud ugotavlja neustrezanje (inadéquation), neravnotežje med seksualnim in verbalnim. To kar govoreče bitje *pravi*, ne zajema seksualnosti. Seksualnosti se ne more izreči ali se vsekakor ne more izreči povsem. Lacan povzame to idejo, ko zatrdi, da 'užitek ni cel' in, da 'se ne da izreči cele resnice'.« (Kristeva. 1996: 72) Glede na temeljnost in konstitutivnost seksualnosti za »govoreče bitje«, ni čudno, da se neustrezanje med jezikom in seksualnostjo takoj razume v daljnosežnih posledicah za pojem resnice, ki lahko deluje hkrati kot vez in kot temeljni razcep med subjektivnim in realnim nasploh. Kako se v ta razcep umešča (torej hkrati, kako se postavlja kot vez) reprezentacija »besed in stvari«, je bilo že velikokrat na veliko načinov razloženo, pri čemer na nobenem koncu razlage ni usahnila potreba po ponovni in ponovni elaboraciji. Za naš tukajšnji nekoliko skromnejši namen je pomembno, da je reprezentacija realnosti (besed in stvari...), hkrati produkcija, še zlasti »ne nazadnje« estetska produkcija. Če je le-ta večinoma proizvodnja fikcije, proizvodnja domišljijjskih objektov ipd., se nam fikcija v zgoraj

⁴⁶ Morda s teoretsko kritičnega aspekta ni povsem zanemarljivo to, da je uveljavljeni strokovni pedagoški slovenski prevod termina *éducation* sicer »vzgoja in izobraževanje«, vendar pa v primerih zadevnih šolskih predmetov v slovenščini govorimo samo o »vzgoji«!

omenjeni dialektiki pokaže v svoji nenadomestljivi produktivni funkciji za razsežnost realnosti. Prav v tem, da je fikcija proizvodnja »ne-realnosti«, da je neizbežno brez izjeme in vedno reprezentacija, je torej tudi oznaka »resnice« v njeni končni in »celostni« neizrekljivosti.

Ali bi se nam ta dialektika kazala tako brez obstoja filma in reprezentacijske prakse, ki jo reproducira filmska (in vsa avdiovizualna) produkcija? To je tisto retorično vprašanje, ki je postavljivo ravno zato, ker realnosti, ki je nastala skupaj z nečim, »brez tega« sploh ni. »To« je v našem primeru prav film in reprezentacijska praksa, ki jo filmska produkcija pač omogoča. Če na prvi naivni ravni rečemo, da gre za reprezentacijsko prakso, ki »podvaja realnost«, smo naredili prvi korak k temu, da uvidimo kako je to »podvajanje« veliko več kot golo razmerje upodobljenega in podobe. Ne nazadnje je vpisano v red stvari kot kompleksna proizvodnja realnosti, ki je usmerjena na perceptivni aparat. V primeru filma – vse skupaj se kajpak začne s fotografijo – je reprezentacijska praksa zelo posebna in po svoji neizmerljivi kompleksnosti presega zmožnosti prejšnjih reprezentacijskih praks, kar je seveda posledica objektivirajočega učinka kinematografske mašinerije. To je kajpak šele začetek, od katerega naprej deluje kinematografska mašinerija, ki je vpletena v konstrukcijo družbenosti. Le-to se da še najbolj razložiti s pomočjo koncepta kulture. Skratka, delovanje kinematografske mašinerije, ki je zgodovinska podlaga za delovanje vsega pogona avdiovizualne produkcije in porabe, odločilno zaznamuje epoho, v kateri je mogoče govoriti o naravnem, spontanem, itn. samo še kot o minulih fantazmatskih objektih nedokumentiranega spomina. Adorno je to dejstvo zaznal v terminih izgube spontanosti subjekta, zaznal je destrukcijo subjekta in paradokсно ni videl prepričljivosti rešitve, ki jo je predlagal Benjamin v svojem dialektičnem konceptu množične kulture. Njegov problem je bil seveda, v tem, da se je z Benjaminovim konceptom spremenilo področje relevantnosti estetike, ki bi ob konsekventnem upoštevanju Benjaminovih premis o »izginjanju avre« pravzaprav izgubila umetnost kot svoj objekt. Na tej točki Adorno ni mogel popustiti.

Pogled kot objekt

Kot vemo, je vsaj od časov gramatikalizacije jezikov, »vse« ujeta v »umetne« konstrukcije. Percepcija, ki je ne bi pogojevali koncepti, okvirji, konteksti, pravila – pogosto in zdaj vse bolj tudi v reflektivni kognitivni formi – ni več mogoča, pri čemer nam to »dejstvo« lahko postane očitno prav spricho filma. Koliko je film, ki je na področju družbene reprodukcije vzpostavil, dopolnil in aktualiziral konstitutivnost reprezentacijske prakse za vse zvrsti pojmov realnosti od konsenzualne do ideološke, vplival na razkritje mnogih pedagoških iluzij, je seveda težko natančno reči; gotovo

je samo to, da nedvomno *je* vplival. Kljub še vedno navzočemu vztrajanju številnih pedagoških nazorov na pojmu resnice in s tem na stališču postavljenosti in obvladljivosti ciljnosti pedagoške prakse, pa je že povsem razvidna za taka stališča »subverzivna« dekonstrukcija; avtoriziranega mesta posedovanja in izrekanja resnice ni več in izginilo je tudi od tam, kjer je še najdlje vztrajalo: iz šole. Od tega je ostala samo še konstrukcija razmerja med učitelji in učenci, podlaga same organizacija učnega procesa, pri čemer je že jasno, da so »šolske resnice« samo ene od mnogih plati mnogovrstne ponudbe na trgu resnic. Če bralcu ni povsem jasno, o čem pravzaprav govorim, naj si priključ v spomin nenehne tožbe, ki se v različnih inačicah ponavljajo od samih začetkov vizualne in avdiovizualne produkcije (realnosti). Kolikokrat je bil film (pozneje televizija, še pozneje računalniki itn.) obtožen za »kvarjenja mladine«, za motenje njenega delovanja, kajti šoli je takorekoč spontano izpodbijal njeno avtoriziranost glede na »resnico« z vsebovanim etičnim ali moralističnim poudarkom.⁴⁷ To pomeni, da je »šola« spričo filma in kasneje spričo vsega avdiovizualnega »univerzuma« izzvana k temu, da se sooči s to zunajšolsko realnostjo in da se hkrati sooči z učenci, ki so vse bolj (in v dobi vseprisotnosti televizije pa skoraj povsem) akulturirani v družbeni kontekst, ki je takorekoč eno s svojimi avdiovizualnimi reprezentacijami – bodisi s fikcijskimi bodisi z dokumentarističnimi. Učenci torej vstopijo v šolo, ko so že gledalci filmov (televizije itn.) in v nasprotju z npr. branjem in računanjem jih šola ne more »šele naučiti« gledati filmov. Kar šola lahko počne, zadeva območje refleksivnosti. Gre za to, da pravi objekt njene pedagoške dejavnosti ni toliko predvsem razlaganje in pojasnjevanje tistega, »kar vidimo«, ampak je njen objekt sam pogled, kar je oznaka subjektivne dejavnosti z vsebovanimi učinki delovanja nezavednega in zavednega. Pogled je torej neposredno neujemljiv v verbalno razlago. Ampak to ne pomeni, da ga ni mogoče uriti in ostriti zlasti posredno, torej tako, da ga prakticiramo. Kolektivni okvir, ki ga zagotavlja šola, to prakso lahko omogoči v formi, ki se lahko kar najbolj približa razumevanju »pogleda drugega«, kar pomeni, da bi se šola lahko prav preko filmske vzgoje približala temu, da bi opravila s problemom »razsrediščenega subjekta«. Kot vemo, ob siceršnjem zavedanju tega, da je obdobje humanistično razumljenega subjekta minilo, šole še vedno vzgajajo »osebnost«, kar je pač surogatna konkretizacija koncepta subjektivnosti, ki se je izoblikovala v meščanski epohi. Pedagoški tradicionalizem je potemtakem neizbežno ovira vzgoji pogleda v refleksivni praksi filmske vzgoje, kakor so jo za zdaj najboljše koncipirali v francoskem šolstvu.

Glede na to, da se v šolski kurikulum na vseh področjih vednosti in znanj vedno »prevede« teorija, je jasno, da za oblikovanje filmske vzgoje kot šolskega predmeta ni dovolj samo obstoj filma, kinematografa, filmske industrije, televizije itn. dokler tega

⁴⁷ Na strani filma je ta vidik velikokrat našel svoj izraz v vrsti bolj ali manj posrečenih upodobitev šole, ki so z namenom ali brez njega ironično odslikavale »šolsko realnost«. Spomnimo se zlasti Sternbergovega Plavega angela, pri čemer je dejstvo, da gre za *filmsko* upodobitev sesutja pedagoške realnosti preko subjektivne destrukcije osebe profesorja Unratha, kajpak zelo pomenljivo za doslednejši razmislek o razmerju filma in pedagoških sistemov.

obstoja, delovanja in učinkovanja reflektivno ne zajame vsaj minimalna teorija. Seveda je teorija filma glede na vrsto drugih teorij nekoliko specifična, pa ne samo zato, ker je skupaj z objektom svojega preučevanja pač »mlada«, ampak zato, ker pri filmski vzgoji ne gre za poučevanje in preučevanje same teorije (kot npr. v primeru gimnazijske filozofije), ampak za aplikacijo njenih uvidov za pedagoško interakcijo, ki šele v predpostavljenem učinku proizvede reflektivnost pogleda. Taka reflektivnost se nato lahko vpiše v slehernikovo razumevanje družbenega, v dojetje njegove lastne družbenosti in individualnosti, v njegove »kognitivne zemljevide«, po katerih se sploh orientira v socialnem kontekstu. Glede na to seveda filmska vzgoja ne more funkcionirati na podlagi finalističnega koncepta; vsakršna zamisel o proizvodnji (vzgoji) osebnosti v okviru tako ali drugače ideološko motivirane konstrukcije subjekta, jo seveda zanika v njenem pojmu. Kolikor tovrstni pedagoški koncepti, ki so vladali v razmeroma kratkem času (pravzaprav v večjem obsegu kakega poldruega stoletja) obstoja javnega šolstva, ravno v svoji deontološki nameri proizvodnje subjekta (kar povzema termina »vzgoje«) pravzaprav težijo k določitvi mesta ciljne osebnosti v družbenem kontekstu, pa vzgoja pogleda predvsem odpira družbeni prostor za samoidentifikacijo subjekta. Če s prvega stališča vzgoja predpisuje okus, je le-ta z drugega stališča relativiziran.

Slovenske težave s pogledom

Filmska vzgoja v Sloveniji nikoli ni bila niti dovolj sistematična niti dovolj definirana še zlasti ne v okviru uradno določenih kurikulumov, niti ni bila ustrezno dimenzionirana glede na druge umetnostne vzgoje..., bila pa je vendarle navzoča – če ne drugače kot problem glede na njeno umestitev v kurikulum, glede na različne didaktike in ne nazadnje glede na osnovne koncepte. Gotovo je za toliko njene navzočnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu kot je je vendarle bilo (včasih tudi na povsem primerljivi ravni z drugimi državami), treba pripisati nekaterim entuziastom v organizacijah zunaj šol in v šolah samih. Ekran je v svojih začetkih bil revija, ki je hkrati z uvajanjem sodobne teorije filma na mednarodno primerljivi ravni, veliko pozornost posvečala tudi filmski vzgoji in njenim problemom. Redna rubrika o filmski vzgoji je bila morda manj predmet pozornosti kot so bili drugi prispevki, med katerimi je že bilo mogoče slutiti, da se v mnogih pogledih (ideološko in tradicionalistično) zavrtja slovenska humanistika prebija k mednarodnemu dialogu na zanjo nenavadnem interdisciplinarnem področju teorije filma. Tradicionalna slovenska humanistika, še zlasti pa nekateri guroji in gurojke slovenske pedagogike, ki so, nekoč z alibijem socializma zaščiteno »vzvišeno in plemenito« pedagoško poslanstvo, po političnih spremembah hitro preoblekli v ideologijo »celostnosti« in vsakršnih »etosov« in s tem razkrili globoko konservativnost svojih naukov, si seveda še danes niso na jasnem o pomenu te teorije. Spričo institucionalnih okvirjev, ki humanističnemu tradiciona-

lizmu v Sloveniji z alibijem zaščite nacionalne identitete dajejo kratkomalo veliko oblasti (na univerzi, na raziskovalnem področju, v območju »kulture« itn.), je teorija filma v Sloveniji še vedno marginalizirana. To je seveda problem druge diskusije na kakem drugem mestu, vsekakor pa je v tem treba iskati vzroke za slovensko zaostajanje tudi na področju koncipiranja in prakticiranja filmske vzgoje na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja. V času šestdesetih in zgodnjih sedmdesetih let, ko je Ekran ohranjal rubriko o filmski vzgoji, je to bila problematika, ki je bila vsebovana v sami teoriji filma, ki je bila takrat (torej v šestdesetih letih) na pragu semiološke revolucije, po kateri se je samo področje teorije filma razširilo, preoblikovalo in formiralo v vrsto različnih specializacij. Vprašanje vzgoje pogleda (filmske vzgoje) tako ostaja odprto nemara v spremenjeni povezavi s socialno-intelektualnim kontekstom.

Seveda je treba reči in priznati, da je brez filmske vzgoje gotovo mogoče shajati; od tega ali se taka vzgoja izvaja ali ne najbrž ni bistveno odvisen obisk kinematografov, zanimanje mladeži za vsakovrstne avdiovizualne atrakcije itn. Toda *vzgoja pogleda* se vpisuje v območje kvalitete vzgojnoizobraževalnega procesa. Način, na katerega so zastavili te stvari v Franciji, pač priča o kulturnem kontekstu in razviti pedagoški teoriji, ki sta podlagi za uvajanje odprtega koncepta, ki naj bi proizvedel učinek rasti kvalitete francoskega šolstva in lahko posledično vpliva na formiranje ravni družbene refleksivnosti nasploh. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je mogoča tudi filmska vzgoja s tradicionalnih in konservativnih izhodišč kot je npr. mogoča državljanska vzgoja, ki bolj poudarja patriotizem in celo nacionalizem kot pa demokratične naravnosti.⁴⁸ Različne zamisli o vzgajanju »kritičnih osebnosti«, ki naj bi jim »končno obliko« dala prav medijska vzgoja (z vsebovano filmsko vzgojo), zamisli o »izboljševanju okusa« učencev itn., v svoji vrednotno pozitivni drži razkrivajo zamisel o indoktrinaciji. Kaj takega v primeru filma seveda praktično ne more uspeti, lahko pa preizkušanje takih zamisli v šolski praksi diskreditira sam koncept filmske vzgoje.

⁴⁸ Pravzaprav je državljanska vzgoja do sedaj veliko bolj bila nekakšna patriotska vzgoja kot pa vzgoja namenjena avtonomni, k politični participaciji usmerjeni subjektivni naravnosti učencev. Takoimenovana demokratična državljanska vzgoja je za zdaj, z izjemo nekaterih dežel v Evropi, večinoma še podvržena različnim »identitetnim« interpretacijam. Podrobnejša primerjava med šolskimi kurikulumi različnih dežel bi najbrž pokazala korelacijo med filmsko vzgojo in demokratično državljansko vzgojo

5

Proizvesti državljane

Thimos in šola

Državlјanska vzgoja je bolj problem kot koncept. Kajti kakor hitro jo obravnavamo kot koncept pride do skoraj nepremostljivih nestrinjanj z neizogibnim političnim ali ideološkim označevalcem. To je postalo še posebej jasno v obdobju, ko je državljanska vzgoja postala predmet mnogih diskusij v kontekstu, v katerem udeleženci razprav soočajo dinamične družbene spremembe s problematiko vzgoje in izobraževanja, ki je skorajda sinonimna s problematiko šolstva. Zdi se namreč, da bolj, ko postaja dokaj razvidno, da šola, kot sistemska institucija v ne povsem obvladljivih interakcijah v kompleksni mreži družbenih sistemov, nima privilegiranega vsedoločujočega vpliva, bolj postaja naslovnica velikih zahtev in pričakovanj. Seveda ne zato, ker bi kdo resno verjel, da te zahteve in pričakovanja šola lahko izpolni, ampak zato, ker za njihovo izpolnitev nihče ne more postaviti nič nadomestnega, konec koncev pa na kaj takšnega danes tudi nihče resno ne pomišlja.

Podoba državljana

Za določenimi zahtevami in pričakovanji od državljanske vzgoje lahko največkrat slutimo iskanja tiste formule, v kateri strokovni, politični, civilno-družbeni in drugi udeleženci razprav vidijo možnost, da bi šolski sistem izravnal strukturna neskladja, kontradikcije, paradoksne zagate in dileme, ki so jih domnevno prinesle družbene spremembe. Negativni aspekti sprememb se seveda, kot že tolikokrat v meščanski zgodovini, najbolj nanašajo na mlade generacije. Kolikor negativni učinki sprememb niso že očitni, pa jih vsaj predvidevajo kot možnost. Od tu naprej je seveda mogoče razpravljati v kolikšni meri gre za negativne vplive, ki jih je npr. mogoče opredeliti kot regresivne pojave in v kolikšni meri je »negativnost« posameznih pojavov med mladino pravzaprav samo stvar percepcije v nekem danem vrednostnem sistemu, v neki dani politični kulturi ipd. V vsakem primeru je jasno, da se kakršnekoli že percepcije družbenih sprememb prevajajo v zahteve na račun šole, ki naj z odzivom na sedanje probleme razreši vprašanje prihodnosti mladine. Pri tem niti ni toliko pomembno koliko gre ravno za državljansko vzgojo (*citizenship education*) in koliko za *diskurz o*

posebnem poslanstvu šole, ki naj bi v presežku posredovanja znanja recimo oblikovala osebnosti, reproducirala tradicije in vplivala na zmanjševanje socialno nezaželenih pojavov. To, kar smo imenovali zagate, dileme in kontradikcije, ki se vpisujejo v polje intenzivnih dialogov o mestu, vlogi in poslanstvu šole, pa seveda ni nekaj tem dialogom zunanjega. Nasprotno! Prav ta dialoška kontroverznost odseva širok spekter socialnih premikov, razkrajanja in utrjevanja ideoloških predstav ter iz tega izvirajočih nasprotujočih si strategij prisvajanja prihodnosti. Slej ko prej torej pogled s točke šole, v kateri se križajo različne strategije in interesi, ki te strategije utemeljujejo, odkriva premeščanje in razmeščanje družbenih dejavnikov, katerih soočanje se mora vsaj občasno reševati preprosto v sferi političnega odločanja. Če je le-to demokratično in torej pluralistično, se nam glede na naravo predmeta diskusije in odločanja lahko pokaže, da se problem državljske vzgoje umešča v samo jedro različnih razumevanj demokracije in njenih funkcij. Iz tega pa sledi, da določanje ciljev, smotrov, vloge in funkcij te vzgoje v politični sferi hkrati opravlja vlogo razmeščanja v demokratičnem sistemu reprezentiranih družbenih subjektov in vloge objekta, okoli katerega se odvija oblikovanje konsenza. »Objekt« je tu pravzaprav prihodnost, ki pa je »po naravi stvari« opredeljena s subjektivno poanto. Oblikovanje konsenza potemtakem povnanja različne subjekte in njihove pozicije, kar na drugi – recimo filozofski – ravni ponazarja abstraktna dognanja o koncu enotnega subjekta in o vzponu subjektivnega kot predvsem oznake možnih bežnih, začasnih diskurzivnih pozicij z, denimo, sociološko opaznimi vsebinami in posledicami. Pri tem je jasno, da taka vzajemna določenost subjektno-objektnih razmerij vpliva na to, da je konsenz vedno samo začasen in morda nikoli uravnotežen ter v svoji začasnosti določen s posameznimi trenutno bolj dominantnimi političnimi pozicijami in s pogledi na prihodnost prav tako ne nespremenljivih subjektov, vzpostavljajočih se v npr. javnem diskurzu. (Srečevanje javnih diskurzov je namreč tisto, kar nas tu zanima, jasno pa je, da teorija subjektivnega s takšnim izhodiščem odpira vrsto drugih dimenzij, ki lahko zadevajo npr. estetiko, upravljanje proizvodnje, individualno psihološke aspekte itn.)

Govoreč zelo na splošno torej lahko rečemo, da je državljska vzgoja bolj kot koncept predvsem nekakšen skupni imenovalac, nekaj kar naj na eni strani utemelji funkcijo šole in na drugi vsaj na videz reši probleme širokega spektra vrste družbenih agensov od npr. problemov staršev do tistih, ki so domena institucionalnih dejavnikov. Vsi ti pogosto vidijo razloge za probleme, s katerimi se ukvarjajo, v tem, da »šola svojih nalog ne opravlja zadovoljivo«. Evidenca, na katero se v tem pogledu sklicujemo seveda ni in ne more biti kdo ve kako znanstvena, je kratkomalo navzoča v prostoru javnosti, kjer se nenehno ohranja kot konstitutivna tematika, ki si jo podajata civilna in politična družba. Gotovo je sicer, da bi lahko govorili o tem, da je vedno bilo tako, vsaj odkar poznamo fenomen obveznega šolstva. Vendar pa ta trditev ne bi pojasnila ničesar drugega, razen morda tega, da sta tako nekoč ožja kot sedanja širša in morda bolj pluralna javnost navsezadnje označeni s podobnimi stvarmi v območju javnega interesa, kar ne more izpodbiti relativne novosti problemov.

Kako torej potemtakem definirati državljansko vzgojo, ki se na koncu vendarle mora vzpostaviti znotraj šolskega prostora kot odgovor na najsplošnejše zahteve in pričakovanja širokega spektra zaznavnih družbenih interesov, ki se navadno prevedejo v politično in pravno opredelitev šolskega sistema? Na abstraktni ravni, na kakršni se običajno izrekajo takšne opredelitve (recimo v obliki zakonodaje, odločitev strokovnih in upravnih teles državnega aparata) gre potemtakem za neko *podobo državljana*. Glede na neodmisljivost obvezne šole kot sestavine družbe v večjem delu sveta, je torej že v samem pojmu *državljana* vsebovana kategorija, v katero je vpisano neko vsaj minimalno obdobje šolanja. Ali drugače: državljani se med seboj razpoznavajo tudi kot (nekdanji) učenci šole, v njihov državljanski status je praktično povsem neizogibno vpisano šolanje. Med drugim je nas vse šola pomembno kvalificirala za državljane hkrati s tem, ko nas je kvalificirala še za kaj drugega, kot npr. predvsem za poklic. Pa tudi nasprotno je v ne tako neopaznem marginalnem pojavu asocialnih oblik vedenja, hočeš-nočeš udeležena šola – če nič drugega kot prostor, kjer se simptomi asocialnosti pri posameznikih navadno najprej razvidno pokažejo. Posebna državljanska vzgoja, ki v vsej zgodovini obveznega šolstva ni bila vedno izrecno kurikularno organizirana, je v novejših gibanjih bodisi za dopolnitev bodisi za reformo šole postala ravno v tej obliki, torej kot del celotnega šolskega kurikuluma, objekt zahtev, pričakovanj in mnogih problematizacij, ki jo ponazarjajo tudi mnoge polemike. Državljanstva vzgoja kot sestavina kurikuluma potemtakem ni izčrpno definirana, ampak je definirano samo njeno mesto, njena funkcija pa samo *in abstracto*. Upošteva vsebovanost šolanja v kategoriji državljanstva bi potemtakem bilo mogoče govoriti o dokončni definiciji državljanske vzgoje samo v primeru, če bi bilo mogoče skonstruirati enotno in končno veljavno definicijo šole na sploh. Kljub posameznim poskusom izdelave takih definicij šole in njenega smisla, ki so »uspeli« samo v strogo vzeto ideološkem kontekstu, je definicijska odprtost državljanske vzgoje torej jasen indikator nemožnosti dokončnega dogovora o »najbolj pravi šoli« in konsenza o njenem smislu. Na drugi strani pa je, kot smo zgoraj že namignili, državljanska vzgoja domnevni odgovor na dileme, ki jih prinašajo družbene spremembe.

Zahodne in »nove demokracije«

Na preseku med pozitivnim sociološkim diskurzom in legalističnim ter politološko obarvanim diskurzom bi lahko govorili o sistemsko pogojeni vlogi in funkcijah šole ali vzgoje in izobraževanja. Tovrstni diskurz, ki se kaže kot racionalen, ki je hkrati produktiven v tem smislu, da omogoča artikulacijo in formuliranje bodisi točk konsenza bodisi spornih točk, pravzaprav ponazarja instanco, na kateri gre za obvladovanje družbenih razmerij. Na mesto te instance se lahko umesti z

monistično ideologijo podprto gospodstvo, lahko pa tudi mehanizmi demokratičnega odločanja. Na kratko bi lahko rekli, da se v tej determinirajoči instanci niti prva niti druga inačica ne moreta realizirati v čisti obliki. Preprosto povedano gre za poobčeno resnico modernističnih družb, po katerih ni mogoča takšna diktatura, ki bi povsem izkoreninila težnje k demokraciji niti ne takšna demokracija, ki bi povsem izkoreninila težnje k diktaturi, ali h kakršnikoli še monopolizaciji oblasti. Pustimo konceptualne probleme, ki se nakazujejo od tu naprej, ob strani in povzemimo sintezno ugotovitev Francisa Fukuyame, ki je ob zgodovinskem padcu berlinskega zidu z optimizmom, ki je pri mnogih bralcih zbudil skepso, ugotovil, da je svetovna zgodovina dosegla točko univerzalnosti, na kateri si ni mogoče več misliti alternative liberalni demokraciji. (Fukuyama, 1992) Ta diagnoza »stanja svetovne zgodovine«, ki jo je kot kategorijo Fukuyama izrecno povzel po Heglu (pravzaprav po Kojevovi interpretaciji Hegla) je kajpak sploh postala možna spričo *dogajanj*, v katerih je propadla politična alternativa zahodni demokraciji in ekonomska alternativa kapitalizmu. Ali so ta *dogajanja* – namreč razpad socializma (s hkratnim umikom z oblasti vrste diktatur predvsem v Latinski Ameriki) – dovoljšeni nadomestek konceptov, ki bi prepričljivo utemeljili realiteto pojma univerzalne zgodovine, je seveda stvar razprave, ki se je mi tu ne bomo podrobneje lotili.

Za naš namen lahko iz tega izpeljemo ugotovitev, ki jo Fukuyamovo razmišljanje vsaj legitimira, če že ne dokazuje, da je pravzaprav nesmiselno iskati kakršnekoli oblike in mehanizme družbene organizacije, ki bi bila »boljša kot liberalna demokracija«. Družbene spremembe so v kumulativnem smislu posledica gospodarskega vzpona, tehnoloških skokov v povezavi z daljnosežnimi učinki razvoja medijev ter informacijskih sistemov in ne nazadnje tistega fenomena povojne zgodovine, ki ga je za to pristojna teorija poimenovala *eksplozija izobraževanja*. V splošnem bi bila slika vzročne strukture aktualnih družbenih sprememb zelo pomanjkljiva, če ne bi upoštevali širokega spektra političnih gibanj in kulturnih odzivov, ki so se npr. najočitneje pokazali v znamenitih dogajanjih konec šestdesetih let in označili spremenjeno konstitucijo agensov družbene dinamike. Naj bo kakorkoli že, vse te družbene spremembe prinašajo kvalitativno nove probleme in dileme ter zahtevajo subtilnejše mehanizme organizacije družbe. V vsakem primeru pa ti mehanizmi po bistvu ostajajo demokracija, ki se nam torej zdaj kaže kot neizbežen okvir obstoja *postmoderne družbe*.

Na ravni, na kateri se zdaj gibljemo, je omenjeni Fukuyama dal iztočnico za ugotovitev, da se v okviru demokracije lahko razvijejo subtilnejši mehanizmi za ohranjanje in razvijanje družbenih vezi:

»Želja po pripoznanju se nam na prvi pogled lahko zdi nenavaden koncept, vendar pa je tako star kot tradicija zahodne politične filozofije in tvori običajni del človeške osebnosti. Najprej jo je opisal Platon v Državi, ko je pri-

pomnil, da je duša sestavljena iz treh delov, želečega, razumskega in iz dela, ki ga je poimenoval thimos, ali 'duhovnost'. Veliko človeškega obnašanja bi lahko razložili kot kombinacijo prvih dveh delov, želje in razuma: želja vodi ljudi k iskanju stvari zunaj sebe, medtem ko jim razum ali kalkulacija kaže poti k temu, da si jih pridobijo. Toda poleg tega človeška bitja iščejo pripoznanje svoje lastne vrednosti ali vrednosti ljudi, stvari ali načel, v katera investirajo vrednost. Težnjo k investiranju sebstva z določeno vrednoto in k zahtevi po pripoznanju te vrednote v današnjem poljudnem jeziku imenujemo 'samospoštovanje'. Nagnjenje k občutenju samospoštovanja izvira iz tistega dela duše, ki se imenuje thimos.» (Fukuyama, 1992: XVI-XVII)

Glede na to, da Fukuyama dosledno poudarja, da se je na raven univerzalne zgodovine plasirala *liberalna* demokracija, ostaja zvest izročilu tradicionalnega in pravzaprav tudi sodobnejšega liberalizma, po katerem sta *svoboda* in *enakost* vrednoti, ki ju ni mogoče nikoli povsem uravnotežiti, pri čemer tu ne gre zgolj za načelo enakosti pred Zakonom. Imperativ svobode (posameznika) izključuje izenačevanje ljudi na ekonomskem področju, glede njihovih družbenih vlog itn. Izpolnitev *thimosa*, ki je mogoča v demokraciji, je tako hkrati izvir razcepov in konfliktov:

»Obstoj moralne dimenzije človekove osebnosti, ki nenehno vrednoti sebe in druge pa ne pomeni, da gre za kakršnokoli strinjanje o bistvenih sestavinah moralnosti. V svetu thimičnih moralnih sebstev, gre za stalno nestrinjanje, prepir in za jezo drugih na druge spričo množice velikih in majhnih vprašanj. Torej je thimos, celo v svojih skromnejših manifestacijah, začetna točka za konflikt med ljudmi.» (Fukuyama, 1992, 181-182)

Še v skladu s Fukuyamovim besedilom lahko govorimo o transponiranju *thimosa* z individualne na kolektivno raven. Razpravljanje o konturah državljanske vzgoje vključuje obe ravni problema *thimičnega*. Vendar je tu potrebna aktualna distinkcija. Čeprav se tako zahodne demokracije kot tako imenovane nove demokracije soočajo s problemi reformulacije pojma državljanstva spričo globalnih sprememb, pa je med obema skupinama demokratičnih sistemov pomembna razlika. Medtem ko v zahodnih demokracijah vsaj v načelnem pogledu socialna neenakost (z izjemo njenih drastičnih manifestacij, npr. glede problemov brezdomcev) ni predmet večjih sporov, ampak je kvečjemu stvar kanalizirane in obvladane konfliktnosti, pa so »nove demokracije« kot »prehodne družbe« vse po vrsti podvržene bolj in manj radikalnim procesom *nastajanja* novih velikih socialnih razlik. Če k temu prištejemo še dejstvo, da ta proces v mnogih pogledih spominja na zgodnji kapitalizem, je razumljivo, da je to vir nezadovoljstva ogrožene večine, ki nahaja svojo artikulacijo prav v dimenziji moralnega, ali kot bi rekli s Fukuyamo, v območju *thimosa*. Spričo tega je jasno, da

je v takih okoliščinah težje izoblikovati konsenz o državljanski vzgoji. Kako naj ta v najboljšem primeru posamezniku omogoči razumevanje družbenih kompleksnosti, ga oboroži s sposobnostjo participacije v demokratičnem sistemu (vključno z zmožnostjo, da se individualno ali kolektivno postavi za svoje pravice človeka in državljana) in ga nauči tolerantnega obravnavanja razlik? Pri tem naj bi šlo za to, da državljan svoje samospoštovanje uveljavlja s spoštovanjem drugih in drugačnih.

Če so pravkar strnjeno označeni smotri državljanske vzgoje pragmatični okvir, ki vsaj omogoča tvorbo osnovnega konsenza, pa je v »novih demokracijah« tako opredeljena državljanska vzgoja razlog za sumničenja, da so »v ozadju« takega koncepta neki skriti nameni. Na podlagi razraščajoče se družbene neenakosti se potemtakem tvorijo nove ideologije, ki računajo ravno na moralno ogorčenje in seveda ponujajo poudarjene vzorce identitete za ranjeno množično samospoštovanje in nabuhle moralne imperativne za obvladovanje »nemoralnih posameznikov«, ki se vzpenjajo nad družbo. Če pri tem še upoštevamo, da so vse »nove demokracije« hočeš-nočeš morale, veliko bolj vseobsežno kot zahodne, reformirati svoje šolske sisteme, je jasno, da se je prav šolsko polje odprlo hudim političnim spopadom. Področje državljanske vzgoje pa je tisto, ki v novih razmerah vendarle veljavnih političnih svoboščin in svobode govora, priklicuje na dan politične in tudi druge (npr. cerkev) zagovornike »moralne odrešitve«. Skupni imenovalec tovrstnih družbenih subjektov je sklicevanje na paradigme vrednot iz časov pred uvedbo socializma, kar seveda vključuje verske tradicije, ruralne ideale in patriarhalnost, kar se v političnem kontekstu navadno spaja z ideologijo nacionalizma.

*Če je torej aktualna razprava o državljanski vzgoji - recimo v Evropi - na zahodni strani osrediščena z vprašanji posredovanja liberalno-demokratičnih vrednot, pa je v kontekstu novih demokracij na delu spor o pomenu same demokracije. Čeprav je gotovo, da se tudi v razprave na Zahodu vmešavajo zagovorniki tradicionalizma in prepoznavnega moralizma, pa gre vendarle predvsem za diskusijo o registrih splošno sprejemljivih vrednot. Zato se v nadaljevanju razprava tudi lahko bolj usmeri k problematiki, ki v večji meri zadeva vprašanja same zmožnosti šole, da v demokraciji funkcionira demokratično. Postavitev dialoških pozicij v »novih demokracijah« se od navedenih razlikuje tako, da zagovorniki vzgojnih konceptov hkrati s svojo projekcijo državljanske vzgoje ponujajo tudi lastno definicijo demokracije, ki izključuje druge tovrstne definicije. V tem dialogu se nadalje jasno kaže prav konfliktni učinek *thimičnega* aspekta na ozadju socialistične preteklosti: v dialoških pozicijah se kažejo *razmerja nepripoznavanja med nasprotniki*. Tako v Sloveniji zagovorniki katoliškega koncepta vzgoje, ki ga prikazujejo kot stvar kulturne tradicije naroda, kot edinega pristopa z jasno duhovno komponento ipd., vse druge nekatoliške pristope reducirajo na skupni imenovalec »komunizma«. Tu gre za specifično artikulacijo dokaj splošnega pojava v nekdanih socialističnih državah, kjer v velikem delu spektra dialoga o državljanski vzgoji v šoli naletimo na stališča o nujnosti »spremembe človeka«, ki da ga je socializem skazil. V takšnem diskurzu torej lahko v otipljivi obliki razpoznamo strukturne zakonitosti,*

čtetudi nemara ne bi hoteli verjeti v njihov obstoj. V diskurzivni formi namreč vidimo enake koncepte in formule kot so bile tiste, ki so jih izoblikovali nekdanji socialistični ideologi in apologeti, ki so prav tako vseskozi »spreminjali človeka«. Po padcu komunizma se je spremenil samo ideološki predznak. Ta »vzgojni pristop celovite spremembe človeka« pa tudi tvori jedro politične ambicije po homogenizaciji družbe.

Moralna panika

V diskusiji o državljski vzgoji, ki se konec koncev izreka tudi kot diskusija o zmožnosti šol nasploh, da oblikujejo »socialno in moralno kvalificirane ljudi« potemtakem v »novih demokracijah« odmevajo nekdanja ideološka nasprotja. Lahko bi rekli, da se ideološka hladna vojna nadaljuje znotraj nekdanjih socialističnih držav. Pri tem se ne izgubljajo samo tisti redki pozitivni aspekti predstav o družbi, ki jih je nedvomno vseboval tudi socializem, ampak žal tudi elementi solidarnostnih in liberalnih vrednot, ki so spontano vzniknile v tako imenovanih gibanjih civilne družbe proti enopartijskim sistemom v osemdesetih letih. Vendar pa se na obeh straneh nekdanje železne zaves določenost diskusije o državljski vzgoji v neki točki vendarle izenačuje. Pritisk na šolo spregleduje, da v *spremenjeni sintaksi družbenih razmerij* šola kratkomalo nikoli ne more zadovoljivo odgovoriti na obsežne zahteve glede »oblikovanja državljanov«, ker šola pač ni več to, kar je pred strukturnimi spremembami bila. Na zunaj bi ta položaj šole lahko pojasnili z Debrayevo konstatacijo o »prehodu iz grafosfere v videosfere« (Debray. 1994: 24), kar pomeni, da sam pedagoški proces ne more več delovati, če še poteka kot zgolj verbalno in nemara celo kot avtoritativno prepričevanje. S prilagojenimi novimi dialoškimi pristopi in drugimi novimi strategijami, ki spreminjajo šolanje v nekakšen trajen eksperiment pa je težko jamčiti karkoli v naprej. Predvsem ni mogoče jamčiti nikakršne »trdne morale« tudi, če bi si jo zastavili za cilj, ki ga je treba doseči.

Medijska družba, kar je eno od poimenovanj spremenjenega sveta, je dejstvo, je pravzaprav forma postindustrijske družbene organizacije, njen izraz in hkrati komunikacijski sistem, ki soomogoča funkcioniranje te družbene organizacije. Na ravni *praxisa* so se vsa mračna predvidevanja, npr. orwellovskega tipa, o medijski družbi kot realizaciji zadnje stopnje manipulacije in zares totalnega gospostva, izkazala za pravzaprav zmotna. Nasprotno! Mediji pravzaprav »živijo« od pluralizma in ni dvoma, da jim za njihovo funkcioniranje najbolj ustreza prav liberalna demokracija. Ali to tudi pomeni, da mediji tam, kjer demokracije ni, le-to proizvedejo, kar naj bi ilustriral prav razpad socializma, je seveda bolj zapleteno vprašanje, čigar razrešitev za naše razmišljanje ni kdo ve kako relevantna. Temu, da mediji s svojimi učinki na ohranjanje in širjenje množične kulture določajo sodobno družbo, je vsekakor težko ugovarjati.

To pa pomeni, da se tudi šola kot institucija, v kateri je organiziran komunikacijski proces, nikakor ne more izogniti soočenju z mediji, upoštevanju njihovega delovanja na učence še preden ti vstopijo v šolanje in nadaljevanju tega delovanja hkrati z njihovim učno-vzgojnim procesom. Na drugi strani pa podobe družbenih dogajanj, ki se iz dneva v dan reproducirajo v medijih, sprožajo odzive javnosti, ki se usmerjajo na šolo.

V tem kontekstu je morda ustrezno opozoriti na vidik, ki ga je v poudaril Keith Tester v knjigi *Media, Culture and Morality*. Tester je iz nekoliko zgodnejše zgodovine medijske teorije (namreč pri Stanleyu Cohenu, 1972) aktualiziral pojem *moralne panike*. Po Cohenu naj bi šlo za ta pojav takrat, ko »neko stanje, epizoda, oseba ali skupina oseb« postanejo definirani kot »grožnja družbenim vrednotam in interesom«. Cohen je ta svoj pojem ilustriral s primeri medijskih obravnav takratnih *hipijev*, *hell-angels*, *modov* in *rockerjev*. Tester uvede kritično recepcijo tega pojma:

Naj pojasnimo, da takrat, ko Cohen govori vlogi medijev v moralni paniki, pravzaprav govori o tem kako pride do tega, da so nekatere dejavnosti etiketirane kot deviantne, druge pa ne. Kar vse to oziranje po deviantnosti in podobah deviantnosti pomeni, je to, da je Cohenova analiza moralne panike dokaj depolitizirana. Cohen posveča malo ali nič pozornosti možnosti, da ima moralna panika lahko kaj opraviti s širšimi družbenimi, političnimi in ekonomskimi dejavniki in ostaja zgolj preprosto pri naravi in pomenu deviantnosti (kakorkoli že je ta široka in pomembna).« (Tester. 1994: 84)

Torej ravno v tem smislu je pojem *moralne panike* lahko relevanten tudi v sedanjem kontekstu družbenih sprememb. Mediji pretežno beležijo spremenjeno stanje družbe – s tem pa hkrati ponujajo optiko za percepcijo družbenosti na sploh – tako, da registrirajo in s tem promovirajo pojave, ki naj bi označevali »družbeno stanje«. Na drugi strani ne pozabimo, da so medijski programi v vrsti določenih pomenov vznemirjujoči pojav sam na sebi. *Moralna panika* potemtakem v medijskih refleksih nahaja vedno znova »dokaze« svoje utemeljenosti, pri čemer se seveda dogaja nekakšna množična *represivna desublimacija*, ki izvira iz kompleksnih frustracij in negotovosti ekonomskega ter statusnega položaja posameznikov ter celih kategorij družbenih skupin ter slojev. To je potem podlaga za zahteve na račun šole na podlagi tiste izkušnje, ki je vsem skupna in je del individualiziranega kolektivnega spomina.

V novih demokracijah, v katerih je rez med preteklostjo in prihodnostjo nedvomno ostrejši kot na Zahodu, pa se v polje *moralne panike* – kot recimo množično-psihološkega fenomena – investirajo odrešujoče formule konservativne ali vsaj tradicionalistične provenience. Te pa se spopadajo z bolj pragmatično pobarvanimi projekcijami, ki izvirajo iz liberalnih delov javnosti in nemara ne nazadnje iz vrst samih vzgojno-izobraževalnih dejavnikov, ki jim je domet učno-vzgojnega pro-

cesa bolj razviden. Ta proces nikakor ne more več inducirati unificirane »slike sveta« in ne more vsiliti nobene povsem določene trdne morale. Novejši razvoj pedagoških postopkov pa pritrjuje temu, da se za zidovi šol utrjuje spoznanje o tem, da šola, poleg bolj ali manj učinkovitega posredovanja znanja, lahko predvsem razmešča poudarke, organizira komunikacijo, se *vključuje v igro*, ki postaja dominanten obrazec sodobne tehnološke civilizacije.

»Cela desetletja je igra vlog v pedagoškem univerzumu ostajala nespremenjena in definirana. Profesor je govoril in učenci so poslušali. Vsakdo je imel svoje določeno mesto. Stvari pa so se začele hitro razvijati od trenutka, ko je skolarizacija postala množična. Igra vlog se je začela diverzificirati, toda v temelju je ostala neko razmerje pozicij, to se na kratko pravi igra v pomenu »illusio«, ki karakterizira delovanje celotne družbe: igra v ludičnem smislu, igra vpeta v igro na način mehanizma zobatih koles.« (Porcher, 1994, 227)

Državljska vzgoja kot kurikularni element ali – kot je bilo slišati tudi na tako avtoritativnih mestih kot v Svetu Evrope – kot kultura šolskega procesa, se kajpak ne more izogniti temu kontekstu. Lahko se torej odvija predvsem kot igra državljskih vlog – igra pa ni mogoča brez svobodne volje drugega sodelujočega v igri, seveda na podlagi dogovorjenih pravil. Osnovna shema za državljsko vzgojo je tako dana, lahko je igra demokracije, iz te igre pa v končnem učinku mora iziti moralnost kot izbira razmerja z drugim, različnim... Kako pri tem doseči, da se *thimos* uveljavi kot dimenzija, v kateri igra uspeva tako, da se v njej konflikti razrešujejo, ne pa razgrevajo, je seveda stvar in odgovornost pedagoške tehnike, organizacije in ne nazadnje pedagoške avtorefleksije. Kantov moralni imperativ tako postaja pravilo igre, svoboda pa nujnost.

Domovina proti državi

Natančnejši pogled na idejo države in nacije, ki kroži po političnem in zgodovinskem okolju, pokaže, da je oslABLJENA vdanost nacionalni državi, ki jo zelo pogosto dojemajo v splošnem kontekstu objokovane izgube državlanske vrline in zavračanja solidarnosti, izredno protisloven pojav, ker ga pravzaprav podpirajo novi imaginariji pripadnosti. V tem kontekstu pridevnik 'nacionalno' deluje hkrati tako kot limanice za vsakogar in kot začasna pripetost na določeno mesto, ki kaže svoje porozno pletivo že s samo gesto sklicevanja nanj. Toda nacija je, tako kot družina, stalno bojno polje nasprotujočih si zahtev in urgentnih pozivov k spremembi. In vendar se kaže kot opazno odporna, upoštevana celo zato, ker vprašanja o identiteti, vdanosti, solidarnosti in pripadnosti kratko malo ne izginejo (Elsaesser. 2005: 25).

Državlanska vzgoja ali domovinska vzgoja? Domovinska vzgoja proti državljanski vzgoji ali narobe? Ali pa si je vendarle mogoče zamisliti državljansko in domovinsko vzgojo kot sestavini istega pojma? Ali domovinska vzgoja bolj izključuje državljansko ali narobe? Da so s tem v nič manj kot globalnem mednarodnem razponu velike težave, katerih izvire je mogoče iskati v vselej obnavljajočih se »klasičnih« ideoloških opozicijah, je v času po padcu berlinskega zidu nemara še nazorneje razvidno kot je bilo prej. Pri tem mislimo na opozicije, kot so: liberalno – konservativno, emancipatorično – represivno, lokalno – kozmopolitsko, nacionalno – internacionalno itn. Takšne opozicije vznikajo v raznolikih diskurzih, ki se nanašajo na tematiko vzgoje in izobraževanja v okvirih spet raznoliko opredeljene skupnosti, države, naroda (*etnijske*) ali nadnacionalnih povezav. Kot zmeraj, kadar so sfere diskurzivno reprezentiranih realnosti označene s pojmovnimi (ideološkimi, nazorskimi, epistemološkimi, vrednostnimi) opozicijami, je treba o teh različnih realnostih vsaj podvomiti, se vprašati o njihovem kontekstu – kot bi lahko rekli z zdaj že skoraj obrabljeno Adornovo frazo, ki se nanaša na »*conflicting facts behind conflicting ideas*«. Seveda si pri tem ne kaže delati utvar, da gre za karkoli enostavnega in hitro rešljivega, da je mogoče z nekaj smisla za dialektiko in z nekaj privajene dialoščnosti razrešiti dileme, ki se izrekajo v omenjenih opozicijah; kajti »*conflicting facts*« so v primerih, kjer govorimo o vzgoji, ki jo danes pretežno označuje atribut »državljanska« (se pa v posebnih družbenih in političnih kontekstih obuja atribut »domovinska« ipd.), pravzaprav dejstva iz reda družbenih re-

alnosti, ki niso samo skoraj neobvladljivo nepregledne, ampak so vanje vedno vpisane subjektivne note, so vedno proizvodi določenih »skupnostnih« delovanj. Politika jim daje formo in – razen v totalitarnih političnih sistemih – samo podlago za vsebine.

Šola, denimo, je v sedanjih družbah institucija, ki je postavljena v eno izmed najpomembnejših središč družbene reprodukcije. Pri tem je šola s svojim kurikulumom, s svojo sistemsko izoblikovanostjo in umeščenostjo v mrežo vseh drugih institucij v resnici produkt temeljnega »družbenega« dogovora o vzgojnoizobraževalnem aparatu družbene reprodukcije. Šola spričo svoje formalne postavitve v sistem konstrukcije države (kot, recimo, nacionalne ali večnacionalne skupnosti) zrcali raven kolektivne predstave o tem, kaj pravzaprav sploh je »družba«. Ohranjanje, obnavljanje in eventualno spreminjanje tega »aparata« je kajpak v pristojnosti zakonodaje in na njej temelječe uprave, ki sta obe v neizogibni zvezi s politiko. Ta se, kot vemo, v demokratičnem sistemu spreminja; lahko se celo *zelo* spreminja in se bolj ali manj približuje meji demokracije (pač tam, kjer je tak red uzakonjen, v diktaturah pa si pogosto šolo predstavljajo kot zaporo sprememb), onkraj katere lahko govorimo o anarhiji ali totalitarizmu. Je glede na to mogoče postaviti kurikulum državljanske vzgoje, ki bi bil »politično nevtralen«?

Dve modaliteti razprave

O državljanski vzgoji je nasploh mogoče govoriti z dveh ključnih aspektov:

a. *kot o vzgoji državljanek in državljanov*

b. *kot o pouku o ustanovah države*

Oba aspekta se bistveno razlikujeta in ta razlika prispeva tudi k mnogim nesporazumom med udeleženci razprav o šolstvu ali o vzgoji in izobraževanju, o pomenu obojega v okviru širših pojmov, ki opisujejo skupnost, institucije in njihovo reprodukcijo. Bližina enemu ali drugemu aspektu praviloma odseva pozicijo govorca v realni/simbolni mreži družbenih shem, torej v socialnem institucionalnem prostoru. Prva modaliteta se največkrat nanaša na celokupni vzgojnoizobraževalni učinek javne šole, torej na njeno reprodukcijsko funkcijo, ki ji jo odreja omenjeni predpostavljani temeljni (družbeni) dogovor.⁴⁹ Državljska vzgoja je v tem pogledu dojeta kot »bistvena sestavina javne vzgoje«. (Levinson. 2003: 23) S posebnim kuri-

⁴⁹ O »dogovoru« tu govorimo, le kako bi drugače?, z upoštevanjem Rousseaujevske paradigme. Glede na to se institucija šole tudi v vsakdanjem razumevanju umešča v družbenem imaginariju v razmik, ki je pri Rousseauju opredeljen v njegovi določitvi prehoda od »l'état de nature« v »l'état civil«.

kulomom državljske vzgoje – ali tudi brez njega – je šola pač zadolžena za »proizvodnjo državljanov«, pri čemer najbrž ni treba posebej poudarjati, da se v vsaki liberalno demokratični državi različne predstave o tem, kaj sta državljan in državljanica, razvrščajo po vsem ideološkem in političnem spektru. V tej modaliteti (aspekt *a*) govora o državljski vzgoji se formulirajo večinoma diskurzi z gledišč politikov, filozofov in širokega spektra kakorkoli za šolstvo »splošno zainteresiranih« udeležencev javnih razpravljanj. Razvidna težava, ki spremlja veliko izrekaj v tej modaliteti, se skriva v predstavi o »celokupnem vzgojnoizobraževalnem učinku šole«; v tipičnih izjavah, ki izrekajo prepričanja o tem, da šola slabo ali dobro vzgaja učence, je prikrita temeljna nemogućnost zaresnega védenja o nekem končnem celokupnem rezultatu šolske dejavnosti, ki se nanaša kajpak na »produkt«, torej na učence, ki zapustijo šolo z določeno zalogo znanj, drž, prepričanj itn. Teoretske raziskave lahko seveda z različnimi poudarki izdelajo konceptualne sheme o mestu šolske institucije v družbenem kontekstu in s tem omogočijo določeno védenje o strukturni umeščenosti te institucije v družbeni/simbolni kontekst. Verjetno je v novejšem času na tem področju še najdlje prišel Pierre Bourdieu s svojimi koncepti reprodukcije, socialnega kapitala, socialnega prostora ipd. Po Bourdieuju namreč »šolska institucija prispeva k reprodukciji kulturnega kapitala in s tem k strukturi socialnega prostora«. (Bourdieu 1994: 39) Šolska institucija je v tej konceptualni opredelitvi eden od dveh ključnih mehanizmov reprodukcije. Drugi je družina. Bourdieuju je nedvomno uspelo (tudi z izdatnim teoretsko reflektiranim empiričnim raziskovanjem) prikazati delovanje teh mehanizmov glede na obsežne in zapletene sheme distribucije kulturnega kapitala. Reprodukcijska distribucija kulturnega kapitala pomeni reprodukcijo družbenih razlik in s tem tudi hierarhičnih razmerij, ki so razmerja nadrejenosti in podrejenosti. Kako razložiti tisto, kar je posledica specifičnih učinkov vzgojnoizobraževalnih procesov od učinkov drugih mehanizmov reprodukcije, kako v različnih komentarjih delovanja šolske institucije ali pri ocenjevanjih »ustreznosti« njenih kurikulumov razložiti dejstva od projekcij (z vpisano inherentno tendenco komentatorja)? To so nedvomno zahtevna vprašanja. V političnih sporih v vsaki demokratični shemi udeleženci razprav s svojim »strateškimi razlogi« zelo pogosto bolj stremijo k zamegljevanju jasnih odgovorov kot k njihovi razjasnitvi. V vsem tem se konkretne šolske politike lahko še najbolj opirajo na partikularne raziskave, ki s svojimi komparativnimi pristopi in dandanes že s prodornimi in podrobnimi metodami zajemanja empiričnih podatkov najboljše opredelijo dejstva o, denimo, vzgojnoizobraževalnem učinku, dejstva torej, ki jih je mogoče kot taka tudi argumentirati v javni sferi. Na ravni teorij in »teorij«, nazorov in ideologij pa je najoptimalnejša strategija šolske politike iskanje »minimalnih konsenzov« med nosilci dialoga v ožji (takoimenovani) strokovni in tudi najširši javnosti. Odmik od »fluidnih« minimalnih konsenzov na, denimo, ideološko stališče ene izmed strani v razpravi neizbežno povzroči revolt »drugače mislečih«.

Druga modaliteta (aspekt *b*) razpravljanja o državljski vzgoji izvira iz vzgojnoizobraževalnega konteksta in se potemtakem veliko bolj ukvarja s problema-

tiko samega kurikuluma državljanske vzgoje in njene »praktikabilnosti« v pedagoškem kontekstu. To pa ne pomeni, da se v dialoškem prostoru na tem področju prepletanja razsežnosti »strokovnega« z neizogibnimi determinantami političnosti izognemo problemom, ki se porajajo v prvi različici razpravljanja o zadevni tematiki. Če se v tej prvi modaliteti razpravljanja porajajo paradoksi, zaostrena nasprotna stališča in ideološko poantirani sklepi, se v drugi modaliteti vse to sooča z ravniyo tako imenovane pedagoške prakse, kjer se kaj lahko izkaže, da je vsa problematika dosti zapletenejša.

Presežna ogroženost

Kot vemo, je šolstvo, glede na svojo reprodukcijsko vlogo in glede na svoj središčni položaj med institucijami »družbe«, danes vsepovsod objekt kritičnih razprav in ne nazadnje zahtev, ki so lahko tudi zelo izključevalne. Čeprav državljanska vzgoja v vseh sodobnih kurikulumih ne zavzema prav veliko časa in s stališča vendarle poglobitve naloge šole (posredovanje znanja na področjih znanosti in ved) ni najbolj »pomembna«, pa je kot »vzgojnoizobraževalna tema« predmet najbolj nerazrešljivih nasprotij in nedvomno osrednja politična tema v javnih razpravljanjih o šolstvu. Raznolična stališča, ki jih lahko identificiramo v spektru prve modalitete (aspekt *a*) se izrekajo – med drugim – tudi v razliki med *državljansko vzgojo* na eni strani in *domovinsko vzgojo* na drugi strani. Druga raznolična stališča, ki lahko imajo ali pa tudi ne skupno presečišče s to razliko, se nanašajo npr. na razlike med multikulturalizmom in identiteto, modernizmom in tradicionalizmom itn.; vse te razlike pa lahko v zadnji instanci reduciramo na politične ali ideološke označevalce.⁵⁰ Poglejmo primer take formulacije, ki bi jo v slovenskem kontekstu nemara celo lahko šteli za simptomatično. Gre za izjavljanje, ki naravnost vzorno povnanja svojo utemeljenost v določeni projekciji slovenske državne skupnosti:

»Tako zanj (namreč za osebo, s katero avtor polemizira, op. D.Š.) kot za obstoječo, na videz liberalistično, v bistvu pa kriptomarksistično politiko je značilno, da omalovažujeta suverenost slovenskega naroda, povzdigujeja pa, četudi bi državo sicer najraje odpravila, državljanstvo kot tako. Zato zavračata domoljubno in pristajata le na državljansko, od domoljubja in

⁵⁰ Seveda je pri teh posplošitvah treba upoštevati še to, da se v različnih okoljih poudarki razpravljanj precej razlikujejo. Z »različnostjo okolij« mislimo tako različne politične kontekste (držav, mednarodnih organizacij, kulturnih okolij) kot tudi različne preseke javnosti kot so najširša javnost, strokovna in akademska javnost. Zlasti za različnost razumevanj samega pojma državljanske vzgoje je dobra ilustracija mednarodna monografija: Torney-Purta, J., Schwille, J., and Amadeo, J-A. 1999. Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam: International Education Association.

celo ustavnega patriotizma čim bolj oddaljeno vzgojo; kajti še nanjo se navezuje z nekakšnim, se pravi, iz marksizma izviračim odporom do države kot moderne države, do države, ki ni partijska država. Posledica je ta, da zavračata nacijo kot enotnost naroda in države, s tem pa tudi nacionalno identiteto in nacionalne interese. Zaradi tega so danes pri nas ogroženi trije nosilni elementi nacionalne države: sam slovenski rod, slovenska zemlja in slovenski jezik.» (Hribar 2004: 10-11)⁵¹

Piščeve polemično označene kvalifikacije tu za naš namen niso posebej pomembne, razen kolikor te pejorativno artikulirane napol zmerljivke vzvratno opredeljujejo njegovo ideološko, če ne že naravnost politično pristransko pozicijo. Kot vidimo, Hribar na očitkih nasprotnikom, ki jih opredeljuje kot »kriptomarksiste« ipd., utemelji svoj poudarek na »suverenosti slovenskega naroda«, kar v njegovem pisanju proizvede nekoliko tradicionalistični pojem nacije kot »enotnosti naroda (gotovo gre za etnijo) in države«. Če sam pisec to imenuje »moderna« država, je to pač trditev, ki je z dejstvi sedanjega sveta ni mogoče prav zelo enostavno dokazati. Na svetu je kar nekaj *nacij*, ki niso hkrati *etnijske* (narodi). Vendar pa nam tu seveda ne gre za pravilnost ali napačnost take opredelitve, ampak za razmeščenost poudarkov, ki kažejo na določeno (pogojno rečeno in brez posebnega vrednostnega predznaka) nacionalistično usmeritev. Za naš namen tudi ni pomembno, koliko so Hribarjevi očitki nasprotnikom o tem, da »zavračajo nacionalno identiteto in nacionalne interese«, sploh resnični in relevantni glede na karkoli, kar bi na tem negotovem območju zmuzljivih pomenov lahko opredelili kot resnico. Za naš namen pa ni nepomemben njegov sklep, da so zaradi po njegovem napačnih nazorov, ki naj bi bili vpleteni tudi v vladajočo politiko, »ogroženi trije nosilni elementi nacionalne države«. Gotovo se lahko sprašujemo kako to, da so ti »nosilni elementi« ogroženi v času, ko ta nacionalna država Slovenija sploh obstaja in je, kolikor je sploh mogoče, vpeta v skupnosti drugih demokratičnih (in tudi nedemokratičnih, če govorimo o OZN) držav, ki si v svojih različnih povezavah bolj ali manj vzajemno jamčijo spoštovanje temeljne suverenosti. Zakaj potem prav politika, ki jo avtor označuje s svojimi pejorativnimi oznakami, in ki je Slovenijo uvrstila (če hočete emancipirala) med prepoznavne politične in kulturne entitete Evrope in sveta, ogroža samo to nacionalno državo? Ker torej niti na prvi niti na drugi pogled

⁵¹ Citata iz besedila, ki skuša obračunavati z nazorskimi in političnimi neistomišljeniki (vključno z menoj), tu ne navajam zato, ker bi hotel avtorju odgovarjati na njegove trditve, očitke, stigmatizacije, insinuacije itn. Navedek nam tu služi zgolj in predvsem kot značilni primer diskurza, kakršen utemeljuje določeno »potrebo« po patriotski vzgoji.

ni videti nobenega racionalnega razloga za njegove očitke,⁵² preostane samo en sklep: piscu gre za dokazovanje samega domnevnega »dejstva« ogroženosti.⁵³ To dokazovanje se pravzaprav konča kar s trditvijo, da je tako. Za naš namen pa je tu pomembno to, da je ta (milo rečeno namišljena) ogroženost po logiki Hribarjeve konstrukcije postavljena kot presežna kategorija, ki utemeljuje potrebo po domoljubni (patriotski) vzgoji. Presežnost te ogroženosti je utemeljena prav v avtorjevem konstrukt, v katerem določa svoje nasprotnike kot ogrožajoče. Če se spustimo na raven ontološkega in »ontologizirajočega« Hribarjevega žargona, »ogroženost« označuje radikalno mejo med »njimi in nami« upošteva to, da gre za razmerje, glede na kategorijo biti. Pustimo ob strani, kaj bi v političnem (in nemara celo v obrambnem ali policijskem) smislu to lahko pomenilo, in se zadovoljimo z ugotovitvijo, da se nam skozi obravnavano besedilo patriotska vzgoja lahko kaže v utemeljenosti na ogroženosti (nacije). Kaj mora potemtaka na taki utemeljitvi zasnovana »domoljubna« vzgoja postoriti? Da bi lažje odgovorili na to vprašanje, si pomagajmo z ugotovitvijo Willa Kymlicke. Tako bomo lahko razvidnejše locirali to predstavo patriotske vzgoje, glede na kategorije razmerij v, recimo, moderni liberalno demokratični državi:

»Termin 'državljanstvo' se po navadi nanaša na članstvo v politični skupnosti in tako označuje razmerje med posameznikom in državo. Katerakoli koncepcija državljanstva potemtaka neizogibno sklepa o obeh polih razmerja, t.j. o posamezniku in o državi. Različni modeli državljanstva se opirajo na različne podobe narave države inlali na različne podobe posameznikov, ki ji pripadajo.« (Kymlicka 2003: 147)

Hribarjevo verzijo patriotske vzgoje v tej perspektivi torej lahko umestimo med »oba pola« tako, da se nam pokaže podoba posameznika kot tista, ki jo determinira drugi pol – država (v Hribarjevi artikulaciji je potemtaka njena narava to, da skupaj z narodom ustvarja nacijo). Po tej koncepciji je »domoljubna« vzgoja dolžna proizvajati »nacijo«, ki pa verjetno nujno vsebuje pripadnost posameznikov tej nadrejeni (z vidika posameznika transcendentni) kolektivni kategoriji. Če je v to pripadnost vpisana utemeljitvena klavzula »ogroženosti«, iz nje sledi zahteva šoli, da učencem vcepi to pripadnost, jim vsili »ljubezen do domovine« in s tem neizrecno strah in sovraštvo do »ne-domovine«, do vsega, kar domovino (rod, zemljo, jezik) ogroža. Pri tem se lahko

52 Predaleč nas bi odpeljalo še dokazovanje s primeri veljavnih kurikulumov, učbenikov itn., da so Hribarjevi očitki o »odmaknjenosti od domoljubnosti« skonstruirani, da namreč Hribar kratkomalo arhaično formulo »domoljubnosti« (ki je v praktični politiki geslo populizma) postavlja nasproti post-tradicionalnim konceptom kulturne in narodne identitete kot odprtosti nasproti drugim, ki so sestavine mednarodnih konvencij, deklaracij in drugih takšnih dokumentov v okvirih Sveta Evrope, EU in Unesca.

53 Koliko ima ta »presežna ogroženost« opraviti s sicer na dolgo in široko razgrnjenimi filozofskimi traktati, v katerih avtor postavlja tudi doneč pojem »groze zgolj nič«, naj kritični bralec presoja kakor ve in zna.

utemeljeno bojimo, da Hribarjeve koncepcije v ničemer ne poenostavljamo, in da se ta koncepcija uvršča med predmoderne »modele« patriotske vzgoje, katerih osnovna paradigma identitete se opira na negativno relacijo, po kateri je $A=A$ samo tako, da $A \neq B$! Na problematičnost koncepta identitete, ki izključuje razliko, pa je dovolj jasno opozoril Hegel v kritiki Fichteja.⁵⁴ Torej gre za paradigmo identitete, ki »samodejno« izključuje razliko. Naj sklenemo to razpravljanje s hipotezo, da je taka koncepcija patriotske vzgoje v državah članicah Sveta Evrope, s pomembnimi izjemami, navzoča zlasti neformalno, torej kot zunajšolska vzgoja in kot skriti kurikulum v pedagoški praksi. Šolska institucija kot reprodukcijski mehanizem skupnosti, v katerih se »občutek za skupnost« utemeljuje na presežni kategoriji ogroženosti, pač deluje tako, da se v njej reproducirajo tudi kulturni vzorci, ki jih ohranja »nacija«.

Vzgoja kot implementacija politike razlike

Uradni kurikulumi in utemeljitve šolske zakonodaje v širšem evropskem prostoru kajpak bolj ali manj povzemajo smernice dokumentov Sveta Evrope (in tudi drugih mednarodnih vladnih ter nevladnih organizacij), ki narekujejo prilagajanje odnosa do vsakršnih tradicij v neizključevanje v odnosu do konceptov različnosti in multikulturalnosti. Te usmeritve, ki jih države članice vsaj deklarativno sprejemajo,⁵⁵ so se porodile v intenzifikaciji liberalizacije družbenih odnosov v obdobju po koncu šestdesetih let ob hkratnih dinamičnih spremembah, ki so prinesle pluralizacijo kulturnih prostorov, tako zaradi učinkovanja množične kulture kot zaradi migracijskih procesov.

»Nedavni premiki poudarka k politiki razlike so vplivali na teme državljanstva, družbene pravičnosti in takšnih politik. Na primer, interpelacija različnih identitetnih skupin (denimo, ženske, kolonizirani), izhajajoča iz modernističnih diskurzov svoboščin, svobode in enakosti je oblikovala emancipatorična gibanja. (Yeatman 1995: 49) Morda je delovanje teh gibanj vodilo k visoki stopnji formalne sprejetosti v državi. Potemtakem bi lahko zatrjevali, da diskriminatorne diskurze 'proti kateremukoli subjektu na podlagi značilnosti brez odnosa do sposobnosti za državljanstvo: spol, religija, narodnost, rasa, starost, seksualna usmerjenost' (Ibid.) v sodobni družbi ne toleriramo več, vsaj kolikor to zadeva formalno retoriko zakonodaje.« (Brooks. 2000: 43-44)

⁵⁴ Najizrecneje je ta Heglova kritika artikulirana v zgodnjem *Spisu o razliki med Fichtejevo in Schellingovo filozofijo*.

⁵⁵ Za Slovenijo bi lahko trdili, da ne ponotranja »odprte kode« državljske vzgoje samo deklarativno, ampak jo skuša tudi prakticirati. Drugo vprašanje pa je kako se taka državljska vzgoja uresničuje in kako učinkuje.

Razmerja med patriotsko (»domoljubno«) in državljansko vzgojo torej nikakor ni mogoče upodobiti kot simetrično opozicijo ali kot nepomirljivo nasprotje, razen na tendenciozen način in s političnim motivom. »Politika razlike« nikakor ne izključuje identitete – nasprotno: identiteto šele vzpostavlja s pripoznanjem njej lastne razlike in vsaj načelno omogoča izdelavo formul sožitja raznolikih družbenih in kulturnih skupin. Politika razlike, ki kot razmeroma recentni pojav vendarle še predstavlja področje teoretskega in praktičnega iskanja in eksperimentiranja, v »trših« konceptih patriotske vzgoje *izključuje predvsem njihovo izključevalnost*, se postavlja proti njihovemu diskriminatornemu potencialu, pretiranemu etnocentrizmu in ne nazadnje s formulami, če hočete, kozmopolitske odprtosti uveljavlja neizključevalni koncept »domovinskosti«. Vprašanja, ki se postavljajo ob tako koncipirani državljanski vzgoji, se vrtijo okoli tega, »kaj privzeti kot osnovo dialoga, kako v javni šoli omogočiti obravnavo problemov, ki niso vrednostno nevtralni, ne da bi pri tem koga stigmatizirali in izključili?« (Šebart. 2002: 69) Koncepti državljanske vzgoje, ki povzemajo in uveljavljajo politiko razlike, temeljijo na projekciji aktivnega državljana in torej skušajo učence uvesti v »neidealizirano« družbeno realnost. Ali je podoba »aktivnega državljana«, v kateri seveda ni vpisano nič definitivnega, pedagoška utopija ali formula rešitve sožitja v kulturno pluralnih družbah, najbrž za zdaj ni mogoče odgovoriti. Mogoče pa je odgovoriti, da »patriotska vzgoja«, ki temelji na presežni ogroženosti – pa naj gre za Američane po 9. Septembru l. 2001 ali za Slovence po aferi »izbrisanih« – lahko prispeva predvsem k reprodukciji obrazcev konfliktnosti.

Pozabljena razorožitvena vzgoja

O mirovni vzgoji je bilo (in na srečo še je) nepreštevno veliko razprav, če niti ne govorimo o množici dokumentov vladnih in še več nevladnih mednarodnih organizacij, ki promovirajo takšno vzgojo pogosto v povezavi s koncepti kot so: kultura miru, nenasilje in sožitje različnosti. Večina razprav, ki vsebujejo te koncepte, množica deklaracij in množica bolj ali manj slišnih stališč se navezuje na razsvetljsko tradicijo, v kateri se je izoblikovala ideja o izboljševanju družbe s pomočjo vzgoje in izobraževanja. To naravnost zrcali npr. tudi začetek Unescove Ustave, kjer so zapisali ta znameniti stavek: »Ker se vojne začenjajo v glavah ljudi, je v njih treba ustvariti mir.« (Manual. 2002: 7) Pri pogostih citiranjih in sklicevanjih na ta stavek pa smo znova in znova soočeni s svojevrstno hipokrizijo, ki jo odsevajo protislovni diskurzi.

»Mirovna vzgoja skuša cepiti učence proti slabim učinkom nasilja s tem, da jih uči nenasilno urejati njihove spore in s tem, da jih motivira za izbiro miru, ko so soočeni s spopadom. Družbe porabljajo denar in vire za usposabljanje zdravnikov za zdravljenje bolnih. Zakaj ne bi izobraževale svojih državljanov, da bi nenasilno opravljali svoje posle?« (Harris in Morris. 2003: 10)

Koncepti mirovne vzgoje in mirovne kulture imajo tudi v prevladujočih diskurzih liberalno demokratičnih držav pretežno pozitivno konotacijo, vendar pa je ta omejena na dokaj abstraktne kontekste. Seveda najdemo tudi take izjeme kot denimo na Japonskem, kjer – če verjamemo tu navedenemu avtorju – imajo mirovno vzgojo, ki poučuje tako o japonskih žrtvah (npr. glede na žrtve eksplozij obeh atomskih bomb) kot o odgovornosti za vojno in vojne zločine z gledišča nasprotnikov. (Ishikida. 2005: 114) Na splošno pa vendarle velja, da je mirovna vzgoja smiselna glede na projekcijo stanja miru in sožitja v nedoločeni prihodnosti, kakor hitro pa se pravzaprav samo izrečejo namere o konkretnější implementaciji mirovne vzgoje, se znajdemo na območju, kjer so take namere označene v boljšem primeru kot utopični pacifizmi, v slabših pa kot nepatriotsko ali celo kot izdajalsko obnašanje. To bi lahko pomenilo, da vsemu trudu za mirovno vzgojo navkljub, vendarle *prevladuje vzgoja za vojno*, čeprav

seveda nikjer ni tako poimenovana. Sklicujoč se na Sevillsko izjavo⁵⁶ Power meni, »da ni dovolj znanstvene evidence, ki bi dokazovala, da so človeška bitja nasilna po naravi. Toda končno je pretirano agresivno vedenje po navadi odziv na zelo boleči dražljaj ali pa je posledica napačne vzgoje.« (Power. 1998: 247) Glede na vso zgodovino teoretiziranja o mirovni vzgoji in tudi glede na kar spoštovanja vredno tradicijo poskusov uvajanja take vzgoje v pedagoško prakso, se je moralo vsaj kdaj postaviti tudi vprašanje o pravšnosti samega koncepta take vzgoje, upošteva nadaljevanje vojaških spopadov, ki so konec dvajsetega stoletja izbruhnili tudi na nekaterih krajih, kjer jih nismo pričakovali. Ali se je torej postavilo vprašanje o tem, da bi kazalo namesto neučinkovite mirovne vzgoje »izumiti« kaj drugega? V tem razdelku bomo odkrili, da se je to res že zgodilo v poskusu razvitja koncepta razorožitvene vzgoje. Pred tem pa si dovolimo obravnavo nekaterih vprašanj, ki zadevajo okvirje in razloge razpravljanja o mirovni vzgoji (ter bolj ali manj ne posebno učinkovito prakso).

Kontekst novejše zgodovine

Če se vprašamo o tem, kako je sploh mogoče misliti vojno, je to vprašanje podobno skrajnim »filozofskim« vprašanjem kot so: kako misliti absurd ali radikalno praznino smisla? To seveda ni odvrnilo mnogih piscev, da ne bi skušali razložiti pojava vojne in še posebej nasilja kot njene poglobitve vsebine. Najbrž ni treba posebej navajati primerov mnogih diskurzov, ki skušajo oblikovati zamisli za preprečevanje vojne in pri tem praviloma reflektirajo velikansko težavnost take naloge. Nekateri od teh poskusov se izrekajo v »racionalnem« pristopu, npr. v družboslovju in v nekaterih vidikih politike. Vprašanje smisla in nesmisla vojne zadeva samo konstitucijo morale in etike, kajti vojna je končno in najbolj radikalno zlo, ki se razlikuje od mnogih drugih zvrsti zla (kot so, denimo, naravne katastrofe in epidemije, ki jih ne opredeljuje nikakršna subjektivna volja v ozadju) po tem, da zanjo ni drugih razlogov kot so družbeni (človeški). Seveda so podatki, zgodovinski spomin, mnoga pričevanja o vojnih grozodejstvih ter številni pesimistični sklepi zelo mračni. Kar smo v zadnjih dveh stoletjih različnih razvojnih gibanj razbirali za progresivno, je neizogibno pomenilo tudi razočarujoči »napredek« na področju nasilja med ljudmi. 20. stoletje je bilo v tem pogledu še posebej »uspešno«. V zgodnjih osemdesetih letih je Ronald Aronson rekapituliral nasledke stoletja, ki je takrat bilo še daleč od svojega grozljivega konca glede na prakse nasilja. Kot vemo zdaj, je nekaj let po izidu Aronsonove knjige konec hladne vojne prinesel vojno tudi na nekatera prizorišča, kjer se je poprej zdela že skorajda nemogoča. Nekat-

⁵⁶ Sevillsko izjavo o nasilju je napisalo dvajset vodilnih znanstvenikov iz vsega sveta v Seville 16. maja 1986 (v Unescovem letu miru). Izjava je predvsem zavrnila takoimenovani »biološki pesimizem«, po katerem naj bi ljudje podedovali nagnjenost k vojni od živalskih prednikov in bi naj torej ta nagnjenost domnevno bila del človekove narave.

ere od teh vojn so se zares vpisale v enciklopedijo grozovitosti, če posmislimo na Bosno in Hercegovino ter na Čečenijo v devetdesetih letih 20. stol. Aronson je svojo knjigo napisal v iskanju opredelitve upanja v prihodnost in zato v njegovem pisanju lahko najdemo namige na prihajajoče spremembe, ki so se takrat ravno začenjale. Toda najprej se je soočil z zgodovino, ki jo označujejo holokavst, stalinizem in vietnamska vojna. Aronson tako ugotavlja, da je neverjetno veliko število ljudi zares izkusilo sodni dan, pri čemer ni šlo samo za smrt bližnjih, ampak za uničenje njihovega sveta, kar je po njegovem dokončno prizadelo njihov spomin. Tak »dosežek« v tako velikanskih razsežnostih je zahteval velike priprave: tako pripravo ljudi kot tehnične priprave. Tu lahko mimogrede pripomnimo, da sta vzgoja in izobraževanje pri »pripravi ljudi« za vsakršne naloge obrambe imeli slej ko prej pomembno vlogo. V dvajsetem stoletju so bila na industriji temelječa gospodarstva in obvezno izobraževanje komplementarne sestavine pogojev za vojne v bolj množičnem obsegu kot kdajkoli prej. Po Aronsonu je »prva svetovna vojna pričela proces brutalizacije, ki je naredila množični pomor za človeško dojemljivega«. (Aronson, 1983: 9) V naslednjih desetletjih pa sta tehnična in organizacijska kapaciteta za množični pomor dosegla polni razcvet:

»Množični pomor predpostavlja razpoloženje totalne vojne, brutalizirano prebivalstvo, ki sprejema potrebo po tem, da 'rešuje' samo sebe, ustrezno oborožitev ter organizacijske procedure za hitro identifikacijo, procesiranje in poboj ogromnega števila sovražnih ljudi. In tako smo danes pripravljeni. Oklevamo na robu pozabe, čakamo – morda protestiramo – medtem ko perfekcionirajo totalno vojno. Mnogi sodni dnevi usmerjajo h končnemu sodnemu dnevu, ko se izpopolnjevanje, proizvodnja in razpostavljanje jedrskega orožja nadaljujejo, strategiji pa razgrinjajo načrte za njihovo uporabo v boju«. (Aronson, 1983: 9)

Aronsonova napoved se, kot vemo, ni povsem uresničila ali, povedano bolj natančno, sam vzorec grožnje z jedrsko katastrofo se je po koncu hladne vojne nekoliko spremenil. V ne ravno hudem nasprotju z Aronsonovim sklepanjem ne moremo zanikati sorazmernega uspeha pri redukciji jedrskega potenciala na obeh straneh nekdanje železne zaves. Navzlic dejstvu, da so uničili veliko jedrskega potenciala, pa se sama grožnja jedrske vojne vseeno še nadaljuje; zdaj pač v nekoliko spremenjenih svetovnih konfrontacijah, še posebej pa, če upoštevamo nove jedrske sile, kakršne so Izrael, Indija, Pakistan in Severna Koreja, ki sem jim utegne pridružiti še Iran. Ta nova dejstva globaliziranega sveta označujejo konec tiste iluzije, ki je nastala po koncu bipolarnega sveta in je bila izrečena v Fukuyamovi formuli »konca zgodovine«. Pustimo ob strani vprašanje ali so Fukuyamovo idejo povsod pravilno razumeli, ampak v tistem času razširjenega želečega razmišljanja (*wishful thinking*) se je nemara zdelo, da konec zgodovine pomeni tudi konec oboroženih spopadov. Celo na samem področju vojaških dejavnosti – dasi z veliko pomočjo medijske dramaturgije – se je zdela ver-

jetna možnost vojne kot nekakšne »dobre prakse«. Uporaba vojaških sil za preprečitev agresije ali za odvrčanje izbruhov nasilja se je na trenutke zdela zares mogoča. Najbolj optimistični družbeni aktivisti in politiki so upali na prilagoditev mednarodnih organizacij na neko vrsto demokratičnih mednarodnih odnosov. Diskurz vojne se je po prvi zalivski vojni – spomnimo: vojni proti Iraku zaradi njegove okupacije Kuvajta poleti l. 1990 – obogatil z novim konceptom vojaškega angažiranja v omejenih operacijah s poudarjeno uporabo visoko tehnoloških orožij in računalniških ter komunikacijskih pomagal. Toda prav kmalu po tem je vojna v nekdanji Jugoslaviji pokončala upanje v *dobro postmoderno vojno*: »Vojne v Jugoslaviji ni mogoče razložiti niti kot državljsanske vojne niti kot spopada med narodi; namesto tega jo je treba videti kot kompleksno vojno za novo državnost, osrediščeno okoli etnopolitičnih in socioekonomskih osi spopadov.« (Graf. 1992: 76) Nekateri od »večnih vzrokov« vojn so se v dobi postmodernizma prerazporedili. Toda še naprej jih razumejo kot »vzroke« tako tisti, ki so vpleteni v spopad kot tudi tisti, ki jih skušajo razumeti in razložiti, da niti ne govorimo o poskusih interesnega vmešavanja v nekatere težavne situacije.

Nedvomno ključni mislec zadnjega *fin de siecle* v svoji knjigi o »Marxovih strašilih« ni mogel storiti nič drugega kot – spet enkrat – reafirmirati vrednost dvoma. V svojih kategorijah razlike, razloke, metonimije itn. je projiciral temačno perspektivo nadaljevanja naše tako imenovane civilizacije. Glede na to, kar nas še posebej zanima v tem zapisu, je Derrida poudaril, da sta »oboroževalna industrija in trgovina vpisani v normalno ureditev znanstvenega raziskovanja, gospodarstva ter socializacije dela v zahodnih demokracijah«. (Derrida. 1994: 82) Jedrsko orožje je postalo objekt »diseminacije«, medetnične vojne pa so vključene v procese, ki jih dojemamo kot »pozitivne pogoje stabilizacije, ki se nenehno sproža na novo«. Najbrž se ne kaže čuditi, da so Derridaja z vsemi gestami občudovanja celo in zlasti v splošnih medijih po njegovi smrti prikazovali predvsem kot zelo zapletenega in pravzaprav običajni pameti nedojemljivega misleca, s čimer njegova sporočila kajpak postanejo nekaj neobvezujočega. V nadaljevanju navedenega stavka Derrida prikaže dvomljivost stabilnosti, ki naj bi bila stabilizacija *sedentirizacije*. Glede na to je jasno, da bo lokalna razlika, razmikanje premestitve spodbudilo gibanje: »In daje prostor ter povzroča (*donne lieu*). Na primer vsa nacionalna ukoreninjenost je zakoreninjena predvsem v spominu na tesnobo preseljenih – ali preseljivih – prebivalcev. Ni 'izklopljen' samo čas, ampak tudi prostor, prostor v času, razmikanje.« (Derrida. 1994: 83) Če te stavke prevedemo v jezik, ki služi procesom označenim z globalizacijo, že opisujejo svet po devetem septembru 2001, četudi so bili zapisani okoli sedem let pred dogodkom, ki se prikazuje vedno znova v mnogih medijskih ponovitvah podob gorečih dvojčkov svetovnega trgovinskega centra. Omenjeni dogodek dejansko v popolnosti izraža to, kar je Derrida poimenoval »razmikanje«, kajti teroristična akcija se je izrekla s prefiguracijo prostora v samem središču »globaliziranega« sveta, kjer sta bila čas in prostor že premešana in pospešena. Tu bi se morali spomniti na kantovski kategoriji prostora in časa, ki objektivirata svet vrednot s tem, ko omenjeni kategoriji uokvirjata svet, torej to, kar je

dojeto kot prostor spoznatne realnosti. Zdaj bi nemara lahko rekli, da kategoriji prostora in časa služita namenu globalizacije tako, da se podrejata vzorcem *singularizacije*. Nemara si lahko dovolimo pripombo, da se omenjena Derridajeva stališča skladajo s tem Baudrillardovim opažanjem:

»Položaj se spreminja in postaja bolj kritičen, ko univerzalne vrednote izgubljajo avtoriteto in legitimnost. Toliko časa kolikor so uveljavljale posredovalni vpliv, so do za silo uspevale pri združevanju singularnosti v preobleki razlik znotraj univerzalne kulture razlik: toda zdaj tega ne morejo več početi, kajti neustavljivi pohod globalizacije pometa z vsemi razlikami in vrednotami, uvajajoč kulturo ali nekulturo popolne brezbriznosti«. (Baudrillard. 2004: 20)

Preveč bi se oddaljili od naše teme, če bi še dlje sledili Derridaju in Baudrillardu v njunih refleksijah velikih tem in konceptov. Pomembna posledica njune presoje – na podlagi percepcije, ki jo oblikujejo njuni filozofski koncepti – je njuna jasna kritična formulacija zavrnitve različnih naivnih pričakovanj »boljšega sveta« po koncu obdobja hladne vojne. Drugače povedano: globalizacija je v obdobju po koncu hladne vojne prestrukturirala in deloma spremenila sama polja, v katerih se razlike oblikujejo kot spopadi vrednot, kultur in interesov. V nekoliko bolj dvomnih terminih lahko podamo več primerov, ki pojasnjujejo kaj to pomeni. Veljalo je, da bo padec komunizma prinesel demokracijo in v resnici jo je. Toda zgodnje navdušenje za človekove pravice, strpnost in ostale take (univerzalne) vrednote, nadomeščajo rastoči nacionalizem in družbeno izključevanje. Celo politično demokracijo so v mnogih nekdanjih socialističnih državah oslabile omejitve državljanskih pravic državljanov in posameznih manjšin. Pa tudi cenzura in represivne države, ki se utemeljujejo v reformuliranih, na novo zbujenih in seveda na novo odkritih (izmišljenih) tradicijah, postajajo bolj vidne skupaj z vračanjem v (kot bi rekli z Bourdieujem) *habitus*, ki korenini v predkomunističnem obdobju. Koliko tak razvoj – seveda bi ga kazalo bolj natančno raziskati – pomeni, da nam spet enkrat v zgodovini ni uspelo prevladati nasilnih držav ter »vrednot« (ki generirajo take države, utemeljene v partikularnih in singularnih diskurzih), se zdi težko odgovoriti.⁵⁷ Najbrž ni treba posebej poudarjati, da so vzgojnoizobraževalne prakse občutljive na tako okolje.

⁵⁷ Domneva, da nekatere od takoimenovanih novih demokracij doživljajo nekakšen »weimarski sindrom« se zdi dokaj verjetna. Pojavi, kakršni so izključevanje manjšin, sovražni govor celo v najvišjih nacionalnih ustanovah in drugi pojavi javno izražene nestrpnosti tudi v številnih novih članicah EU kažejo na to, da taka domneva sploh ni pretirana.

»Ozaveščevanje« (*conscientization*) in razorožitvena vzgoja

Upošteva že samo število mednarodnih nevladnih organizacij, inštitutov, skladov, univerzitetnih oddelkov, nevladnih organizacij, zunajkurikularnih dejavnosti v mnogih šolah, internetnih domačih strani, publikacij..., ki se tako ali drugače ukvarjajo z mirovno vzgojo, kajpak ne kaže dvomiti v široko podporo tem dejavnostim. Hkrati je vse to bogastvo organizacij in dejavnosti povezano z zelo vidno in kontrastno »nedoslednostjo«, ki se najbolj odprto izraža v velikanskih dimenzijah oboroženih sil v skorajda vseh deželah, v obsežnih investicijah v proizvodnjo orožja in, ne nazadnje, v zelo dobičkonosni mednarodni trgovini z orožjem. Potemtakem bi najbrž morala biti razorožitev ključni cilj vseh dejavnosti, ki naj bi si zares prizadevale človeštvo rešiti vojn.

Svetovni kongres o razorožitveni vzgoji (*World Congress on Disarmament Education*) junija 1980, ki ga je sklical Unesco, je dejansko skušal osredičiti mirovno vzgojo glede na problem razorožitve. Ta namera je bila najbolj jasno izražena v drugem členu Desetih načel razorožitvene vzgoje (*Ten Principles of Disarmament Education*), ki so jih sprejeli na omenjenem kongresu:

»Za namen razorožitvene vzgoje je razorožitev mogoče razumeti kot kakršnokoli obliko dejavnosti, ki je usmerjena k omejevanju, nadzoru ali zmanjševanju količine orožja, vključno z unilateralnimi razorožitvenimi pobudami in končno k popolni razorožitvi pod učinkovitim mednarodnim nadzorom. Razorožitev lahko razumemo tudi kot proces, ki meri na spremembo sedanjega sistema oboroženih nacionalnih držav v novi svetovni red načrtovanega neoboroženega miru, v katerem vojna ne bo več instrument nacionalne politike, in kjer ljudstva odločajo o svoji lastni prihodnosti ter živijo v varnosti utemeljeni na pravičnosti in solidarnosti«. (Appendix 1 v: Haavelsrud. 1993: 31)

Najbrž ni treba posebej opozarjati, da žal ta precej nedvoumna deklaracija zaželenega cilja razorožitvene vzgoje nikoli ni postala zares mednarodno operativna. Duh Svetovnega kongresa o razorožitveni vzgoji iz l. 1980 sicer naziramo v nekaterih Unescovih deklaracijah in drugih dokumentih, imeli pa bi veliko težav, če bi hoteli najti kakršnokoli polno posvojitve načel omenjenega kongresa v Unescovih resolucijah, da niti ne govorimo o obvezujočih konvencijah.⁵⁸ Seveda pa ni težko navesti razloga

⁵⁸ Res, koncept takoimenovane *kulture miru* prežema veliko Unescovih dejavnosti na področju izobraževanja kot npr. *Associated School Programme* in številne pomembne dejavnosti organizacije na območjih konfliktov: v Bosni, na Kosovu, v Afganistanu, Iraku in sploh na Bližnjem Vzhodu. Vendar pa se odločilni poudarki in jasni koncepti iz l. 1980 zdijo v primerjavi precej »razredčeni«.

za to. Naj bo Unesco še tako ena od najbolj hvalevrednih mednarodnih organizacij, je še vedno predvsem organizacija v sistemu Združenih narodov, ki so kajpak zveza držav, kar se praktično prevede v zvezo vsakokratnih političnih vladavin. Potemtakem je tudi Unesco kot mednarodna organizacija, ki glede na svojo posebno vlogo ter konstrukcijo pogosto uspe mobilizirati močno intelektualno podporo in tudi angažirati vrhunske znanstvenike ter učenjake, odvisen od mednarodnega (medvladnega) konsenza. Pravzaprav je Unesco v zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja razvil svoje dejavnosti v smeri bolj enoznačno artikuliranih ciljev, toda – kot vemo – zanje ni mogel pridobiti univerzalnega konsenza. Neokonservativni vladi ZDA in Velike Britanije sta l. 1984 celo izstopili iz Unesca zaradi njegovih domnevnih transgresij v času (1974 – 1987), ko je tej organizaciji načeloval Amadou-Mahtar M'Bow iz Senegala.

Nekaj evidence o tem, da plemeniti cilji razorožitvene vzgoje »niso mogli uspeti«, lahko najdemo v zborniku, ki ga je uredil Magnus Haavelsrud in je izšel šele l. 1993, torej kar dober ducat let po konferenci, ki je spodbudila nastanek knjige. Urednik knjige – zbirke enajstih člankov (dodani so še uvodi, dodatki in druga razlagajoča besedila), ki so jih napisali avtorji iz vsega sveta – v uvodu pojasni, da je imel nekaj težav pri objavi knjige. Unesco namreč ni sprejel rokopisa priročnika za učitelje razorožitvene vzgoje, za katerega je podpisal pogodbo z Mednarodno zvezo za mirovno raziskovanje IPRA (*International Peace Research Association*) l. 1984. Rokopis, ki naj bi ga izdal Unesco, je bil dostavljen založniku l. 1985. Ker načrtovani priročnik ni nikoli izšel, se je skupina raziskovalcev, ki so se srečali na bienalni generalni konferenci IPRA na Nizozemskem, odločila na novo predelati rokopis in ga izdati. Čeprav lahko samo ugibamo kakšen je bil izvirni rokopis, domnevajoč, da je struktura knjige bila bolj ali manj enaka, bralec izdane knjige lahko sluti zakaj je Unesco ni sprejel. Kljub temu, da knjiga očitno ni ravno konvencionalni priročnik, je resnični razlog treba iskati v dialektiki mednarodnih odnosov, nacionalnih interesov in posledično zvezanih rok Unescovega sekretariata. Najverjetneje so menili, da je knjiga preveč kontroverzna, da bi pripomogla k oblikovanju političnega konsenza ali pa je bila morda ocenjena kot nekoliko pretirano »levičarska«. Ne glede na to kaj lahko ugibamo o domnevnem »nesporazumu«, kajti urednik ne pove cele zgodbe, pa imamo v knjigi zbirko precej zanimivih besedil, ki povezujejo interdisciplinarni pristop z močnim družbenim in široko političnim angažmajem piscev. Tovrstni diskurz kajpak ni nobena redkost na področju mirovnih študij, hkrati pa tudi vemo, da sta vzgoja in izobraževanje vedno bili zanimivi za zagovornike miru in za širok spekter nasprotnikov vojne. Mirovne študije so kot akademska disciplina vidno napredovale v obdobju po drugi svetovni vojni, vsem dvomom o njih navkljub in kljub pomanjkanju ustrezne podpore v šolskih sistemih širom sveta. Zagotovo se vsak diskurz o miru mora soočati s sfero, ki ji v nemški retoriki pravimo *Realpolitik*, in ki sugerira videnje mirovnih študij kot zvrsti »utopizma«. To pomeni, da mirovne pobude v vzgoji in izobraževanju, pa tudi na nekaterih drugih področjih, politiki in ustanove verbalno podpirajo, toda mentaliteta, ki podpira oborožene sile se ohranja. Pa vendar, Haavelsrudov zbornik lahko vzamemo kot enega izmed primerov,

ki kaže na to, da mirovne študije postajajo vse bolj legitimne v okviru družboslovja in so potemtakem pomembne, ne glede na vso kontroverznost, kot prispevki h konstrukciji ciljev izobraževanja v zadevnem polju. Čeprav se besedila v knjigi precej razlikujejo glede na raznolike družbene, ekonomske in politične okoliščine, s katerimi se ukvarjajo, pa se vsa skupaj vseeno vpisujejo v skupno sporočilo: vzgojo za mir in še posebej *razorožitveno vzgojo* kaže jemati za del kompleksnih vzgojnoizobraževalnih nalog, kar naj bi pripomoglo k novi kakovosti življenja sedanjih in prihodnjih generacij. To bi – kot izhaja iz zapisov v knjigi – lahko dosegli z napredovanjem demokracije. V knjigi so torej objavljeni izsledki raziskav priložnosti in možnosti, ki so se dozdevno odpirale v obdobju po koncu bipolarne konfrontacije, znanstvenih prebojev, uvajanja novih tehnologij in anticipacije sprememb v konstrukciji družbene realnosti. Kot smo ugotovili na začetku tega članka, je bil čas izdaje omenjene knjige čas upanja, da bo svet izšel iz logike sporov in spopadov. V vsem tem pa je veliko ljudi videlo naraščajočo vlogo izobraževanja, pri čemer te trditve najbrž ni treba posebej dokazovati. Ne nazadnje, se je to povezovalo z naraščajočo vlogo izobraževanja nasploh, saj govorimo o času, ko je termin »družba znanja« že postajal del vsakdanje govorice.

Upošteva čas, v katerem so besedila nastala, torej obdobje hitrih družbenih sprememb, preboj javnega navdušenja za sožitje v deželah nekdanjih sovražnikov, hkrati pa že tudi čas nekaterih grozljivih izkušenj v nekakšnih novih vrstah spopadov, zbornik priča o tem, da se je delovanje za trajni mir (vključujoč raziskovanje in izobraževanje v povezanih poljih) začelo zdeti bolj mogoče in obetavno. Zgodnja pričakovanja, ki so jih spremljale zdaj že nekoliko zastarele analize in koncepti, so vplivala na nekatere pisce, a vseeno še lahko rečemo, da zbornik ohranja svojo vrednost kot zbirka primerov precej resnega in hkrati angažiranega raziskovanja v okviru družboslovja.

Prva štiri poglavja, eno s Filipinov, dva iz Latinske Amerike in zadnji iz Afrike, precej jasno prikazujejo razpon raziskovanja in iz tega sledečih nalog še zlasti v vzgoji in izobraževanju, kar naj bi sprožilo proces takoimenovanega »ozaveščevanja« (*conscientization process*). Vsak avtor seveda poudarja različne vidike te problematike. Tako denimo Virginia Floresca-Cawages in Toh Swee-Hin poudarjata cilje kot so poučevanje o vzajemnih razmerjih med zadevami strukturnega nasilja, militarizacije, človekovih pravic, kulturne solidarnosti, skrbi za okolje in tudi osebnega miru. S tem, ko zapišeta, da »mirne nacionalistične vrednote morajo biti skladne z etosom globalizma, da so Filipinci del človeške skupnosti s skupnimi problemi in upanji za *pacem terris*«, (Floresca-Cawagas, Swee-Hin. 1993: 51) avtorja zadeneta na vprašanje pomena takih konceptov kot je nacionalizem v različnih kontekstih. Jaime Diaz iz Kolumbije se je osredotočil predvsem na neformalno izobraževanje kot orodje pospeševanja družbene pismenosti. Neformalno izobraževanje se mu zdi obetavnejše kot obstoječe formalno, ki teži k »integraciji državljanov v dani red«. (Diaz. 1993: 72) Preostali avtorji izvirajo iz takoimenovanih razvitih dežel z izjemo avtorice iz Rusije, Valentine Mitine, ki je izrazila velika pričakovanja od prihodnosti. Po njenem je »novo

politično mišljenje» dober začetek. To mišljenje bi po njenem moralo vključiti »med svoje poglavitne cilje potrebo opuščanja iztrošenih ideoloških in političnih stereotipov, ki temeljijo na težnji k vojaški nadmoči«. (Mitina. 1993: 151) Veteranka mirovne vzgoje Betty Reardon (ZDA) je uporabila stališče iz Unescovega dokumenta iz l. 1980 o razorožitveni vzgoji, po katerem naj razorožitvena vzgoja ne bi poučevala *kaj naj mislimo* o razorožitvi, ampak raje *kako naj mislimo* o tem. Reardonova se strinja s stališčem Mitine o edinstvenosti trenutka in o velikih možnostih, ne samo za uvajanje mirovne vzgoje, ampak tudi za dosego končnih smotrov, ki naj jim služita vzgoja in izobraževanje: »Imamo tudi konceptualna in pedagoška orodja za to, da izkoristimo priložnost [za izobraževanje za spremembo globalne družbe]. Razorožitvena vzgoja je hkrati nujna potreba in praktična možnost. Na izziv se je mogoče odzvati«. (Reardon. 1993: 149) Ne da bi se spuščali v še več podrobnosti lahko rečemo, da so tako omenjeni kot neomenjeni pisci predvsem prepričljivo nanizali argumente za mirovne študije in so tudi prikazali moč naatančnejše in nekompromitirane analize. S sugestijami za primerne drže v družbenih praksah, ki sledijo iz teh analiz, pri čemer te sugestije ne bi bile mogoče brez raziskav, ki jih opravljajo mirovne študije, so avtorji prispevkov tudi pokazali na potencial humanističnih ved in izobraževanja v prizadevanjih oblikovanja družbe na novi ravni »sožitja« (*living together*). Toda žal prezentacije učnih metod ali posebnih izkušenj v »ozaveščevalnem« delu, ki bi utegnile zanimati zainteresiranega učitelja, ne dosegajo ravni analiz in razvijanja konceptov miru. Knjiga je torej v svojem času odprla pogled na še ne dovolj raziskano področje in opozorila na možno nadaljevanje raziskovanja v nakazani smeri.

Kaj je pravzaprav namen našega spominjanja na zdaj že več kot desetletje in pol star zbornik? Četudi smo namreč bili vrženi daleč nazaj glede optimizma in velikih pričakovanj iz časa velikih družbenih sprememb v zgodnjih devetdesetih letih, ki so tako simptomatično vidna v Haalvesrudovem zborniku, ne smemo pristati na amnezijo. Seveda knjiga, o kateri smo tu razpravljali, ni bila edini primer optimističnega načrtovanja miru, pri čemer ni pomembno ali govorimo o družboslovju ali žurnalizmu na različnih ravneh javnega življenja. Knjiga zadostno ilustrira kako določeni preboji v družbeni in politični praksi prinesejo na površje ideje, ki prej ali slej postanejo mera iluzorne realnosti. Očitno v času velikih družbenih sprememb – to obdobje pa še zdaleč ni minilo kljub temu, da smo na začetku novega tisočletja prispeli v bolj »realistično fazo« – nastanejo nove ideje o tem kako naj bodo konstruirane naše skupnosti in kakšne vrednote bi kazalo razviti v vzgoji in izobraževanju, da bi se izognili hudim posledicam. *Ideje o konstrukciji družbe so kot vedno integralni del vzgoje in izobraževanja*; na žalost tudi diskurzi, ki odprto ali posredno zbujaajo strah, sovraštvo in nestrpnost najdejo pot v kurikulumu. Ena od najpogostejših napak, ki jo vedno znova zagrešijo teoretiki edukacije, še posebej pa taki »idealisti« kot so pobudniki mirovne vzgoje, je vsebovana v predstavi o učiteljih kot nekakšni posebni zvrsti ljudi. V omenjeni knjigi vseskozi srečujemo figuro naslavljanja na učitelje kot izvajalce mirovne in/ali razorožitvene vzgoje. Učenjaki s področja mirovnih študij torej pravzaprav pro-

jicirajo svojo lastno držo v celotno profesionalno skupino, pri čemer spregledujejo to, da so »učitelji« približno tako malo homogeni v svojih nazorih kot celotna družba. Na področju »vrednot« učitelji posredujejo take vzorce percepcije realnosti in take reprezentacije skupnosti – običajno reprezentacije nacije in etnije –, ki prevladuje v dani družbi. Kot smo razmislili z Aronsonom, Derridajem in Baudrillardom večina naših družb dejansko sprejema to, da so oborožene in pripravljene na obrambo pred drugimi, ki imajo na svoji strani podobne poglede in občutja. Od te točke naprej bi lahko razpravljali o tem koliko take drže podpirajo nacionalizem in ekskluzivizem, drža, ki jih večina populizmov prepozna kot družbene vezi, kakršne se splača privzgojiti novim generacijam. Lahko bi tudi razpravljali o razširjenem strahu pred tako imenovanimi drugimi ter drugačnimi (kot so, denimo, muslimani) in o uporabah tega strahu za oblikovanje politične hegemonije ter družbene dominacije. In vsemu temu navkljub, vzgoja in izobraževanje ostajata orodje upanja, ko se na mednarodnih ravneh strinjamo o tem kaj naj poučujemo nove generacije. Zato so mirovne študije – četudi je uspela pozaba na *razorožitveno vzgojo* kot njihovo sestavino - pravzaprav znanost upanja.

Literatura

- Adorno Theodor W. 1951. *Minima Moralia*. Suhrkamp Verlag: Frankfurt/M.
- Althusser, Balibar, Macherey, Pecheux. 1980. *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Anderson, Perry. 1979. *Lineages of the Absolutist State*. London: Verso.
- Archer, Margaret. 1984: *Social Origins of Educational Systems*. London, Beverly Hills, New Delhi: Sage Publications.
- Aronson, Ronald. 1983: *The Dialectics of Disaster*, London: Verso Editions.
- Baudrillard, Jean. 2004: *From the Universal to the Singular: The Violence of the Global*. V: Bindé, Jérôme (ur.) 2004: *The Future of Values*. Paris, New York, Oxford: UNESCO Publishing and Berghan Books: str. 19 – 25.
- Beck, Ulrich. 1998. *Risk Society*., London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Birnbaum, Norman. 1972. *La crise de la société industrielle*. Pariz: Édition Anthropos.

- Bourdieu, Pierre. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Pariz: Édition du Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2004. *Znanost o znanosti in refleksivnost*. (prevedel Braco Rotar) Ljubljana: Liberalna akademija.
- Brooks, Ann. 2000. *Citizenship, identity and social justice: the intersection of feminist and post-colonial discourses*. V: Arnot M., Dillabough J.-A. (ur.), *Challenging Democracy*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Cohen, Stanley. 1972. *Folk Devils and Moral Panics*. London: MacGibbon&Kee.
- Čakš, Aleš. 2007. *(Ne)vzgoja v šoli / Če država od šole še kaj hoče, naj dopolni zakonodajo*. Delo, Sobotna priloga, 13. januarja 2007: str. 14 – 15.
- Debray, Régis. 1994. *Manifestes médiologiques*. Pariz: Gallimard.
- Deleuze, Gilles. 1990. *Pourparlers*. Pariz: Les Éditions de minuit.
- Derrida Jacques. 1994: *Specters of Marx*, New York, London: Routledge.
- Diaz, Jaime. 1993: Peace Education in a Culture of Violence. V: Haavelsrud, Magnus (ur.) 1993: *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Tromsø: Arena Publishers, str.: 70 – 88.
- Dioegenes Laertius *The Lives and Opinions of Eminent Philosophers* (translated by C. D. Yonge) - <http://classicpersuasion.org/pw/dioegenes/dlprotagoras.htm> (9. 11. 2005)
- Dubreucq, Éric. 2004. *Une éducation républicaine*. Pariz: Librairie philosophique J. Vrin.

- Durkheim, Emile. 1992 [1925]. *L'éducation morale*. Pariz: P.U.F.
- Durkheim, Emile. 1997 [1895]. *Les règles de la méthode sociologique*. Pariz: P.U.F.
- Eagleton, Terry 1990. *The significance of Theory*. Oxford: Blackwell.
- Edwards L., P. Munn, K. Fogelman (ur.) 1994. *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education*. Lisse: Swets Publishing.
- Elsaesser, Thomas. 2005. *European cinema face to face with hollywood*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fichte, J. Gottlieb. 1967. *Schriften zur Revolution*. Frankfurt, Berlin, Dunaj: Verlag Ullstein.
- Floresca-Cawagas, Virginia; Swee-Hin, Toh. 1993. *From the Mountains to the Seas: Education for a Peaceful Philippines*. V: Haavelsrud, Magnus (ur.) 1993: *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Tromsø: Arena Publishers, str.: 37 – 69.
- Fukuyama, Francis. 1992. *The End of History and the Last Man*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Fullan, Michael. 2001. *The meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gabbard, David A. 2000. *Introduction*. V: Gabbard, D. A. (ur.). *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. XIII – XXIII.

- Giddens, Anthony. 1996. *In Defence of Sociology*. Polity Press, Cornwall.
- Glassner, Barry. 1999. *The Culture of Fear*. Basic Books, New York.
- Graf, Wilfried. 1992: *Reflections concerning a Typology of the New Nationalisms in Yugoslavia and South-Eastern Europe*. V: Kuzmanič, T., Truger, A. (ur.): *Yugoslavia War*, Ljubljana, Schlaining: Peace Institute, Study Centre for Peace and Conflict Resolution, str. 69 – 76.
- Habermas, Jürgen. 1969. *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Halstead, Mark, J., Pike, Mark, A. 2006. *Citizenship and Moral Education*. New York: Routledge.
- Hannoun, Hubert. 1989. *Paradoxe sur l'enseignant*. Pariz: ESF
- Harris, Alma, Janet H. Chrispeels (ur.). 2006. *Improving Schools and Educational Systems*. London, New York: The Routledge Taylor Francis Group.
- Harris, Ian M., Mary Lee Morris. 2003: *Peace Education*, Jefferson: McFarland & Company.
- Hegel, G.W.F. 1970. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke 7. Suhrkamp: Frankfurt/Main
- Hopkins, D., Reynolds, David. 2001. *The past, present and future of school improvement: towards the third age*. V: British Educational Research Journal, 27 (4), London: Routledge, str. 459 – 475.

- Hribar, Tine. 2004. Kultura laži je lažna kultura. V: *Nova revija* št. 263-264, letnik XXII. Ljubljana: Nova revija.
- Husen, Torsten in Boalt, Gunnar. 1968. Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Husen, Torsten. 1984. Issues and Their Background. V T. Husen in M. Kogan (ur.), *Educational Research and Policy: How do They Relate?*, 1-37. Oxford, New York, Pariz, Frankfurt/M: Pergamon Press.
- Ishikida, Miki Y. 2005: *Toward Peace War Responsibility / Postwar Compensation, and Peace Movements and Education in Japan*. Lincoln: iUniverse.
- Jacoby, Russell. 1983. *The Repression of Psychoanalysis*. Basic Books: New York.
- Jacoby, Russell. 1999. *The End of Utopia*, Basic Books, New York.
- Justin, Janez. 1997. *Etika, družba, država* (I, II). Ljubljana : i2.
- Kahn, Axel, Papillon, Fabrice. 2005. *Le secret de la salamandre*. Pariz: Nil édition.
- Koller, Hans-Christoph. 2001. Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. V: Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt A., Terooren, A. (ur.) *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. Str. 35 – 48.
- Kristeva, Julia. 1996. *Sens et non-sens de la révolte*. Pariz: Fayard.
- Kymlicka, Will. 2003. Multicultural states and intercultural citizens. V: *Theory and Research in Education*, letnik 1, št. 2.

- Lasch, Christopher 1965. *The New Radicalism in America 1889-1963*. W. W. Norton & Co.: New York, London.
- Levinson, Meira. 2003. Challenging deliberation. V: *Theory and Research in Education*, letnik 1, št. 1.
- Locke, John 1960. *Two Treatises of Government*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Lyotard, Jean-François. 2002: *Postmoderno stanje*. (prevedla Simona P. Grilc) Ljubljana: Analecta.
- Makarovič, Jan. 1975. *Vzgoja za samoupravljanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Manual of the General Conference. 2002, Pariz: UNESCO.
- Martuccelli, Danilo. 2002. *Grammaires de l'individu*. Pariz: Gallimard.
- Marx, Engels 1969, 1975. *Izbrana dela I in V*. Cankarjeva založba: Ljubljana
- Mason, Peter. 1992. *Independent Education in Western Europe*. London: ISIS document N° 34.
- Medvedev, Zhores A. 1979: *Soviet Science*. Oxford, Melbourne: Oxford University Press.
- Mitina, Valentina. 1993: Teaching Materials and Teacher Training for Disarmament Education. V: Haavelsrud, Magnus (ur.) 1993: *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Tromsø: Arena Publishers, str. 150 – 170.
- Nussbaum, Martha C. 1999. *Sex and Social Justice*. Oxford University Press: Oxford, New York.

- Petchesky, Rosalind P. 1986. *Abortion and Woman's Choice*. London: Verso.
- Piciga, Darja. 1992. Uvod. V: *Strokovna ekspertiza: Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve. K novi konceptiji osnovne šole. III-VIII*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Popkewitz, T. S. 2000. Reform. V: Gabbard, D. A. (ur.). *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 33 – 43.
- Porcher, Louis. 1994. *Télévision, culture, éducation*. Pariz: Armand Collin.
- Postman, Neil. 1995. *The End of Education*. Vintage Books, New York.
- Power, Colin. 1998: *Education for Non-violence*. V: European Journal of Intercultural Studies, Volume 9, Number 3. Abingdon: Carfax Publishing, str. 245 – 251.
- Puhar, Alenka. 2004. *Prvotno besedilo življenja*. Studia humanitatis: Ljubljana.
- Reardon, Betty. 1993: Challenge and Opportunities of Disarmament Education: One American View. V: Haavelsrud, Magnus (ur.) 1993: *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Tromsø: Arena Publishers, str. 133 – 149.
- Reid, Ivan. 1986. *The Sociology of School and Education*. London: Fontana.

- Ross, Keneth N. in Mählc, Lars. 1990. *Planning the Quality of Eduaction*. Pariz, Hadington Hill Hall, Oxford: Unesco in Pergamon Press.
- Rotar D. Braco. 2007. *Odbiranje iz preteklosti*. Koper: založba Annales.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1996. *Du contrat social*. Pariz: Garnier-Flammarion.
- Rus, Veljko; Toš, Niko. 2005. *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Fakulteta za družbene vede: Ljubljana.
- Sergiovanni, Thomas. 2000. *Changing change: toward a design science and art*. Journal of Educational Change 1, str. 57-75.
- Spring, Joel 2003. *Educating the Consumer-Citizen / A History of the Marriage of Schools, Advertising, and Media*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Svetina, Janez. 1990. *Slovenska šola za novo tisočletje*. Radovljica: Didakta.
- Šebart, Mojca K. 2002. *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Filozofska fakulteta.
- Šinkovec, Silvo, mag. 1997. Kontekst načrtovanja etične vzgoje. V: *Etična vzgoja* (ur.: Angelca Žerovnik). Ljubljana: (Državljanski forum) Družina.
- Štrajn, Darko. 1989. *Melodrama, žanr sreče in obupa*. Revija Ekran, Imago: Ljubljana.
- Tester, Keith. 1994. *Media, Culture and Morality*. London, New York: Routledge.

- Therborn, Göran 1996: *European Modernity and Beyond*. London: Sage.
- Veugelers, Wiel, Fritz K. Oser (ur.). 2003. *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern: PETER LANG.
- Willms, Bernard. 1969. *Revolution und Protest oder Glanz und Elend des Bürgerlichen Subjekts*. Stuttgart, Berlin: W.Kohlhammer
- World Education Report*. 1993. Pariz: Unesco Publishing.
- Yeatman, Anna. 1995. Interlocking oppressions. V: Caine, B., Pringle, R. (ur.), *Transitions: New Australian feminism*. New South Wales: Allen and Unwin.
- Zgaga, Pavel (ur.) 1982. *Študentsko gibanje 1968-72*. Ljubljana: Krt.

Imensko kazalo

Abélard, Pierre
Adorno, Theodor W.
Anderson, Benedict
Anderson, Perry
Archer, Margaret
Aristotel
Aronson, Ronald
Baudrillard, Jean
Beck, Ulrich
Beeby, Clarence E.
Benjamin, Walter
Bindé, Jérôme
Birnbaum, Norman
Boalt, Gunnar
Bourdieu, Pierre
Bourne, Randolph S.
Brooks, Ann
Chomsky, Noam
Chrispeels, Janet
Cohen, Stanley
Contreras, Reynaldo A.
Darwin, Charles
Debray, Régis
Deleuze, Gilles
Derrida, Jacques
Diaz, Jaime
Diderot, Denis
Diogen laertski
Dodge Luhan, Mabel
Dubreucq, Éric
Dupuy, Gérard
Durkheim, Émil

Eagleton, Terry
Elsaesser, Thomas
Engels, Friedrich
Ferry, Jules
Fichte, Johann G.
Filmer, Robert
Floresca-Cawagas, Virginia
Foucault, Michel
Freud, Sigmund
Fukuyama, Francis
Fullan, Michael
Gabbard, David
Galton, Francis
Glassner, Barry
Graf, Wielfried
Griffith, David W.
Gross, Otto
Haavelsrud, Magnus
Habermas, Jürgen
Halstead, Mark J.
Hannoun, Hubert
Harris, Alma
Harris, Ian
Hegel, Georg W. F.
Hribar, Tine
Husen, Torsten
Ishikida, Miki Y.
Jacoby, Russell
Japelj, Barbara P.
Justin, Janez
Kahn, Axel
Kant, Immanuel
Kohlberg, Lawrence
Koller, Hans-Christian
Komensky, Jan A.
Kristeva, Julia
Kymlicka, Will
Lang, Jack
Lasch, Christopher
Lawrence, David H.
Levinson, Meira
Locke, John

Lyotard, Jean-Francois
Mählck, Lars
Martuccelli, Danilo
Marx, Karl
M'Bow, Amadou-Mohtar
Medvedev, Žores
Mitina, Valentina
Montesorri, Maria
Morgan, Lewis H.
Morris, Mary Lee
Nussbaum, Martha
Ockham, William of
Oser, Fritz K.
Owen, Robert
Papillon, Fabrice
Parsons, Talcott
Pestalozzi, Johann H.
Petchesky, Rosalind P.
Philp, Raleigh T.
Piaget, Jean
Piciga, Darja
Pike, Mark A.
Platon
Popkewitz, Thomas
Porcher, Louis
Postman, Neil
Power, Colin
Protagora
Puhar, Alenka
Reardon, Betty
Reich, Wilhelm
Reid, Ivan
Reynolds, David
Ross, Keneth
Rousseau, Jean-Jacques
Rus, Veljko
Sarkozy, Nicolas
Shelley, Mary W.
Siegel, Harvey
Spring, Joel
Stres, Anton
Stroheim, Erich von

Svetina, Janez
Swee-Hin, Toh
Šerbart, Mojca K.
Šinkovec, Silvo
Štraus, Mojca
Tasca, Catherine
Tester, Keith
Thatcher, Margaret
Thélot, Claude
Therborn, Göran
Toš, Niko
Veugelers, Will
Wedekind, Frank
Willms, Bernard
Wolf, Eric
Yaetman, Anna
Zgaga, Pavel

V toku leta 2009 je pričel Pedagoški inštitut na svoji spletni strani (<http://193.2.222.157/Default.aspx>) objavljati znanstvena poročila v novi elektronski zbirki Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Uredniški odbor zbirke v letu 2009 sestavljajo Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

Zbirka služi naslednjim ciljem:

1. promociji in diseminaciji raziskovalnih dosežkov članov PI, tudi študentov in gostujočih kolegov, v obliki končnih raziskovalnih poročil za tretje stranke ali v obliki drugih delno zaokroženih znanstvenih del, z navedbo že opravljenih kolegialnih presoj,
2. objavi prispevkov k širšim akademskim razpravam znotraj in izven PI, s pogojem, da so so/avtorji prispevkov notranji ali zunanji raziskovalci PI, sodelujoči raziskovalci PI ali doktorski študenti v okviru PI.

SCIENTIFIC REPORTS OF THE EDUCATIONAL
RESEARCH INSTITUTE (E-SERIES)

In the course of 2009, a new series Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta (i.e. Scientific Reports of the Educational Research Institute, Ljubljana) has been initiated on the Institute's website (<http://193.2.222.157/Default.aspx>). In 2009 the editorial committee consisted of Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

The Series serves the following goals:

1. The promotion and dissemination of research activities and achievements by PI faculty, students and visiting fellows in the form of final research reports for third parties or in any other forms for a not-fully-completed scientific work, with a fair mentioning of all the already done occasional collegial peer-reviews (i.e. meetings, conferences, symposia etc.),
2. Contribution to academic debates within and outside the PI, insofar as PI researchers and/or external collaborating researchers and/or PhD students take part in such debates.

